

COMPREHENSION ET INTERPRETATION DU SENS EN CLASSE DE LANGUE

Nadir MEDJAHED

Université Abdelhamid Ben Badis – Mostaganem- (Algérie)

Membre du Laboratoire "*Didactique des projets de formation et conception de curricula*"

Résumé :

Dans cet article, nous allons nous intéresser à la composante du sens au niveau des échanges communicatifs en général, et ceux qui marquent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE, en particulier. Pour ce faire, nous allons nous baser sur un corpus oral réalisé et recueilli chez quelques groupes d'étudiants en L2 préparant une licence de Français (Université de Mostaganem).

Les éléments exposés et étudiés au niveau de cet article s'articulent de manière complémentaire, adoptant chacun un aspect particulier relatif à la problématique du sens et de son interprétation. Notre ambition principale est de mettre la lumière sur les modalités qui régissent le processus d'interprétation, et de revenir sur le rôle qu'il joue au niveau de la compréhension du sens d'un énoncé, selon une perspective contextualiste en classe de FLE.

68

Mot-clé : sens, interactions didactiques, négociation du sens, construction du sens.

Abstract:

At the level of this article, we will focus on the meaning component at the level of communicative exchanges in general, and in particular those that mark the course of didactic interactions in FFL class. To do this, we will rely on an oral corpus made and collected in some groups of students in L2 preparing a degree in French (University of Mostaganem).

The elements discussed and studied in this article are complementary in their own right, each adopting a particular aspect relating to the problematic of meaning and its interpretation. Our main ambition is to shed light on the modalities that govern the process of interpretation, and to return to the role that it plays in understanding the meaning of a statement, according to a contextualist perspective in the FFL class.

Keyword : meaning, didactic interactions, negotiation of meaning, construction of meaning

Introduction

La construction d'une situation didactique qui s'appuie sur l'élaboration d'un climat communicatif privilégiant les interactions verbales comme un outil d'enseignement-apprentissage, représente l'une des modalités didactiques les plus avantageuses et les mieux appropriées en matière de production discursive et communicative dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette dernière constitue une formule communicative susceptible de joindre et d'associer deux pratiques complémentaires ; l'agir enseignant et l'agir apprenant. Dans ce sens, lors d'un échange communicatif en classe de langue, la production et le développement des compétences langagières s'inscrivent et s'élaborent selon une logique d'interlocution, dans la mesure où la production d'un locuteur s'accorde, s'ajuste et s'adapte à celle d'autrui, et cela en se basant sur une organisation de nature séquentielle des activités mutuelles, à travers le changement au niveau des tours de parole qui marquent l'enchaînement interactif de cette dernière. Cependant, la construction du sens qui résulte de l'ensemble des interventions proposées par chacun des interactants qui composent cette situation didactique, constitue quant à elle une opération à caractère complexe, et qui requiert le recourt à des moyens de nature communicative et linguistique, *ipso facto* en lien avec l'analyse des éléments du contexte dans lequel s'élabore cette dernière. La compréhension des critères qui déterminent le sens des énoncés implique dans ce cas-là un ancrage contextualisé, à travers l'analyse des liens qui relient le contexte social, culturel et instructionnel dans lequel prend place l'enseignement d'une langue étrangère, avec le processus de construction du sens discursif et l'acquisition des significations linguistiques, lexicales.

Au niveau de cet article, nous allons nous intéresser à la composante du sens au niveau des échanges communicatifs en général, et ceux qui marquent le déroulement des interactions didactiques en classe de FLE, en particulier. Le sens, qui renvoie à première vue au contenu véhiculé par un mot ou un énoncé, représente en effet un item et un processus dynamique, qui obéit à un ensemble de paramètres, modifiables et adaptables en rapport direct avec les particularités des situations communicatives et des pratiques codifiées qui les constituent. Il s'agit à priori d'une conception qui ne peut être séparée des dispositifs et des mécanismes qui sous-tendent l'élaboration et la construction des situations de communication discursive et négociative, dans ses relations avec la notion de signification ainsi que celle d'interprétation.

De ce fait, s'interroger sur la composante du sens et de son interprétation au niveau des échanges communicatifs qui articulent les situations d'interactions didactiques en classe de FLE, nous semble être une problématique justifiée et qui mérite d'être appréhendée d'avantage. Cela va nous permettre de découvrir et de comprendre mieux comment les interactants construisent-ils leurs discours autour d'un objet en commun ; un objet qui reste susceptible de présenter des points de divergence pour ces derniers, quant à son aspect formel ou sémantique.

Pour ce faire, nous allons nous baser sur un corpus oral, constitué à partir de quelques séquences audio enregistrées au niveau de trois séances de TD (deux séances en techniques d'expression orale et une seule en introduction à la linguistique), réalisées chez trois groupes d'étudiants en L2 préparant une licence de Français durant l'année universitaire 2017/2018, au niveau de l'université de Mostaganem.

L'architecture de notre article sera constituée comme suit : nous allons découvrir dans un premier temps le processus d'interprétation du sens, dans sa conception communicative et discursive. Nous passerons ensuite vers l'identification des relations qui relient ce processus avec l'organisation constructive des interactions verbales. Finalement, nous reviendrons sur le rôle joué par ce processus

dans ses relations avec les notions d'interaction négociative, de classe de langue et d'hypothèse interprétative.

L'exposé des éléments qui constituent notre article s'articule de manière complémentaire. Chaque élément véhicule un aspect particulier relatif à la problématique du sens et de son interprétation. Notre objectif est de réfléchir sur les mécanismes et les modalités qui sous-tendent et qui régissent le processus d'interprétation, et de revenir sur le rôle qu'il joue au niveau des situations de compréhension du sens d'un énoncé, selon une perspective contextualiste en classe de FLE.

1- L'INTERPRETATION DU SENS

Etymologiquement parlant, l'action d'interpréter le sens ne renvoie pas à l'idée de comprendre, mais plutôt à faire un choix sur un aspect sémantique parmi plusieurs. En effet, cette conception se rapproche de la perception constructiviste en matière de la quête du sens³⁶.

La dimension constructiviste dans les interactions verbales en classe de langue mène à considérer le sens non pas comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme une entité communicable, dans le sens où cette communicabilité accorde aux interactants une possibilité de sélectionner un sens parmi d'éventuelles propositions, faisant l'objet d'une interprétation. L'interprétant, qualifié comme l'élément de base faisant l'objet d'une interprétation (basée sur multiple hypothèses interprétatives), agit selon des mécanismes cognitifs complexes, qui peuvent être modifiés en cas d'une interaction en langue étrangère.

D'autre part, le processus d'interprétation est souvent influencé par des facteurs de nature diverse³⁷, susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant.

Les travaux de recherche qui se sont penchés sur la communicabilité³⁸ du sens ; notion développée en philosophie du langage, notamment dans les ouvrages de Francis Jacques, rejoignent l'orientation théorique de cette perspective de la construction interprétative du sens³⁹. En effet, ces travaux préconisent la présence d'un potentiel sémantique véhiculé par un énoncé lors d'une situation de communication donnée ; l'acte signifiant⁴⁰ peut appréhender d'éventuels interprétations sémantiques communicables, relatives au nombre des participants cherchant le sens à construire. De ce fait, la notion de communicabilité, vise donc la construction d'une action de manière conjointe et collaborative. Elle permet d'atteindre un dialogisme interpersonnel⁴¹ et de développer une dimension intersubjective au niveau de l'interaction. L'interprétant au terme de ce processus émet une hypothèse de sens sur l'objet à interpréter, si cette même hypothèse est accordée par les participants de cette interaction, elle atteindra le statut d'interopération, sinon, le processus se poursuit et continue à évoluer jusqu'à l'obtention d'un accord conjoint qui répond aux besoins et aux attentes respectifs des participants qui le constituent.

³⁶ Qui ne place pas l'interlocuteur dans une dépendance à son locuteur.

³⁷ Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

³⁸ Selon E Oursel (2013), le terme de communicabilité désigne une condition de possibilité de l'interaction et de la compréhension du sens. Il insiste sur la nécessité de résister à l'explication positiviste du procès communicatif comme transfert d'information d'un organisme à l'autre et création de redondance pour l'observateur.

³⁹ Le sens étant considéré comme une entité communicative, formée de deux phases : la formulation de l'énoncé par le locuteur, et la recherche du sens de l'énoncé par l'interlocuteur.

⁴⁰ L'unité actionnelle minimale qui fait l'objet d'une hypothèse interprétative.

⁴¹ Francis Jacques a actualisé la notion de dialogisme développée par Bakhtine en lui instaurant une dimension interpersonnelle et dialogale.

2- INTERACTIONS NEGOCIATIVES

Tout échange communicatif amorcé lors d'une situation de communication, renvoie à une mise en œuvre d'un événement marqué par la présence d'un certain nombre d'interactants, en vue de construire une situation interactive de nature collective et collaborative. L'élaboration de cette situation se fonde et s'appuie sur un partage mutuel de la part des interactants qui l'animent ; un partage au niveau des contenus, des formes mais aussi par apport aux multiples prises de position, concrétisées dans l'ensemble par des moments d'accord ou de désaccord, relatifs aux différents profils de ces interactants ainsi qu'à l'enjeu communicatif visé.

En effet, la construction interactive d'une situation communicative implique le recours à des mécanismes de négociation et d'ajustement, en vue de garantir une meilleure efficacité interactive. En 2005, Kerbrat-Orecchioni, a introduit la notion de paramètres⁴², afin d'explorer cette idée davantage. La notion de paramètres renvoie ici aux données qui précisent et qui régissent le fonctionnement des négociations conversationnelles, résumées par Orecchioni comme suit : " Le script général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc." ⁴³

De plus, il faut noter que ces moments dites négociatives, qui s'étend tout au long des situations conversationnelles, représentent des activités de nature langagières, qui se déploient au niveau de la macro-structure de cette dernière, et qui présentent souvent un caractère imprévisible, dans la mesure où elles peuvent se manifester à tout moment de cette situation conversationnelle de manière inopinée et incontrôlable.

Toutefois, des spécialistes en science du langage se sont interrogés sur ces moments négociatifs et sont parvenus à les répertorier. En effet, en dépit que ces moments négociatifs véhiculent un caractère imprévisible, qui leur procure un déroulement aléatoire et un enchaînement non planifié tout au long de l'interaction, des auteurs tels que Pica (1988), ou encore Smith (2003), ont réussi à les répartir en deux formes principales : Interactions négociées avec un seul signal et interactions négociées étendues.⁴⁴

A priori, la classification proposée par Pica (1988), évoque et atteste un intérêt d'ordre acquisitionnel. Ce dernier a tenté dans ses travaux de recherche de démontrer et de mettre en évidence l'importance et l'intérêt d'étudier l'interaction négociative, en s'intéressant notamment à l'une de ses variables les plus influente ; la longueur.

Afin d'expliquer davantage le rôle que peut jouer l'élément de la longueur lors d'une interaction négociative, Pica nous a dressé un certain nombre de points à prendre en considération, pour pouvoir distinguer une interaction avec un seul signal d'une interaction dite étendue.⁴⁵

De ce fait, une interaction avec un seul signal selon la perspective d'analyse de Pica, inclut :

- Un énoncé déclencheur (trigger utterance),
- Un signal de manque de compréhension (signal of lack of comprehension),
- Une réponse au signal,
- Une résolution.

⁴² Appelés aussi "les ingrédients de la matière conversationnelle" selon Michèle Grosjean.

⁴³ KERBRAT-ORECCHIONI, C (2005) : *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.

⁴⁴En s'inspirant du modèle de l'interaction négociée présenté au préalable par Varonis & Gass en 1988.

⁴⁵ Du moins sur un plan formel.

Au niveau de la séquence suivante, nous allons assister à un échange interactif chez des étudiants de L2 français, qui s'est déroulé lors d'une séance de technique d'expression orale, qui va nous permettre de découvrir et d'illustrer cette première forme d'interaction négociative avec un seul signal

1. **E17** : bah un grand pouce bleu < pour mon camarade
2. **P** : un grand quoi ?
3. **E17** : pouce bleue >
4. **P** : ah d'accord de Facebook ? ça se dit maintenant ?
5. **E17** : oui –rire- > euh c'est un sujet intéressant< et surtout d'actualité <et ces voitures là parce qu'ils vont reconquérir le marché européen et voilà x 'est pour ça : c'est bien x

Au niveau de l'extrait ci-dessus, nous assistons à un échange communicatif entre l'enseignant (P) et ses étudiants, mettant en jeu une interaction négociative avec un seul signal. L'intervention de l'étudiant E17 au niveau du tour de parole numéro 1 renvoie à la phase de déclenchement de cette séquence. Une intervention rapidement répliquée par son enseignant P (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension de l'énoncé produit par cet étudiant (un grand quoi ?), marquant ainsi la phase de manque de compréhension (signal of lack of comprehension). Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant E17 revient en donnant à son enseignant un indice (pousse bleue >) lui permettant ainsi d'accéder à l'interprétation souhaitée (tour de parole 4 : ah d'accord de Facebook ?). Cette intervention renvoie au moment qui va générer la phase de la réponse au signal, avant que ce même étudiant mette fin à ce moment d'incompréhension (tour de parole 5) à travers l'utilisation du "Oui", qui représente dans ce cas un marqueur d'accord vis-à-vis la réponse de son enseignant, conduisant ainsi vers la phase de résolution finale de cet échange communicatif.

72

Quant aux interactions négociées dites étendues, ces dernières selon la classification de Pica diffèrent des interactions avec un seul signal au niveau de l'élément de la durée ; une interaction négociée étendue comprend un ensemble de phases interactionnelles plus longues par apport à la première forme, et où l'élément qui exprime la non-compréhension est susceptible de se manifester plus d'une fois.

Dans ce sens, une interaction négociée étendue est schématisée selon Pica comme suit ⁴⁶ :

- Un énoncé déclencheur,
- Un signal de mal/manque de compréhension,
- Une réponse au signal,
- Un (nouveau) signal de mal/manque de compréhension,
- Une (nouvelle) réponse au signal,
- Une résolution, d'autres signaux d'incompréhension continus, ou un abandon de la négociation.

Le passage suivant est extrait d'un échange communicatif réalisé chez des étudiants de L2 français, qui s'est déroulé lors d'une séance d'introduction à la linguistique, dans lequel les interactants qui le constituent mettent en œuvre une interaction négociée étendue :

⁴⁶ Selon la classification de Pica 1988.

1. **E2** : on est tous d'accord que c'est une science c'est ce que je savais mais j'ai cru qu'elle était venue d'un seul coup lors au fil suivant du temps qu'elle a suivi un cheminement et elle a fait naître chaque courant a fait naître d'autre courant /
2. **P** : quand vous dites chaque courant a fait naître d'autre courant / ?
3. **E2** : oui comme par exemple le structuralisme les structuralistes qui étaient les précurseurs du fonctionnalisme parce qu'ils faisaient partie du même courant mais ils ont eu certaines différences ensuite la pragmatique aussi certains (passage inaudible) /
4. **P** : quand vous dites il s'agit plutôt d'une continuité / ?
5. **E2** : c'est une continuité qui a été parfois un petit peu révolutionnaire/
6. **P** : le reste que pensez-vous la pragmatique> c'est vrai elle était venue tout de même rattacher au structuralisme au science de la linguistique

Au niveau du passage ci-dessus, nous assistons à une séquence communicative caractérisée par un ensemble d'échanges interactifs déployé par l'enseignant (P) et son étudiant (E2). L'intervention de l'étudiant E2 au niveau du tour de parole numéro 1 représente l'énoncé déclencheur de cet épisode négociatif, par le biais duquel, l'étudiant essaie de contribuer à sa manière au bon déroulement de la séance. Cependant, les propos avancés par ce dernier seront remis en question par l'enseignant (tour de parole 2) qui a manifesté sa non compréhension vis-à-vis ces propos, marquant donc le début de la phase du signal de mal/manque de compréhension. Au niveau du tour de parole numéro 3, le même étudiant revient en charge et essaie de clarifier d'avantage son idée initial ; une intervention qui marque la phase de la réponse au signal. Cette intervention démontre l'effort déployé par ce dernier ainsi que sa volonté d'aller jusqu'au bout. Cependant, il va se retrouver de nouveau dans la même situation précédente ; l'enseignant au niveau du tour de parole numéro 4 va exprimer de nouveau sa non compréhension, vu qu'il n'a pas pu décoder une partie du contenu du message convenablement, marquant ainsi la phase de nouveau signal de mal/manque de compréhension. Après tout, l'étudiant va essayer encore une fois d'aller jusqu'au bout et d'ajouter plus de détails afin de clarifier d'avantage son idée (tour de parole 5), une intervention qui renvoie à la phase de nouvelle réponse au signal. Au bout du compte, l'enseignant au niveau de dernier tour de parole (numéro 6), parvient finalement à saisir et à interpréter les propos véhiculés et souhaités par les multiples interventions de son étudiant, marquant ainsi la phase de résolution par le biais de laquelle s'achève cette séquence d'incompréhension.

Cependant, et mis à part ces points de divergences développés ci-dessus, portant sur le plan formel (entre interactions négociées à un seul signal et interactions négociées étendues), Pica (1988), par le biais de ses multiples observations, est parvenu à relever d'autres signes distinctifs, portant cette fois sur le plan acquisitionnel.

En effet, Pica a relevé que les apprenants lors d'une situation d'interaction négociative étendue, se révèlent moins performants en matière de modification de leur output, qui selon ce dernier se limite sur le plan sémantique. Contrairement de ce que nous pouvons découvrir quand il s'agit d'une situation d'interaction négociative à un seul signal, où des modifications peuvent se construire aussi bien sur le plan morphologique, phonologique, sémantique ou encore syntaxique.

L'idée avancée par Pica (1988) a été longuement adoptée pour expliquer les deux processus sous-jacents l'acquisition d'une langue étrangère par le biais des interactions négociatives, et sera repris à partir de 2002 par les travaux de Braid. En effet, Susan Braid spécialiste en linguistique appliquée, acquisition de la langue seconde et syntaxe, affirme l'hypothèse émise par Pica, sur le fait que les situations incluant des interactions négociées étendues ne donnaient lieu qu'à des modifications d'output sur le plan sémantique, tandis que celles qui englobent des interactions négociées à un seul signal engendraient des modifications sur le plan morphologique, phonologique, sémantique et même syntaxique.

Quoique, Braid trouvait que cela pourrait être synonyme au fait que les formes linguistiques responsables de la mise en œuvre des interactions négociées de nature étendue sont dues à un écart enregistré entre l'élément d'interlangue des apprenants et la langue seconde à apprendre ; un écart plus marquant et profond que celui que nous pouvons enregistrer lors des interactions négociatives simples (à un seul signal), comme nous l'explique cette dernière dans le passage suivant :

*The fact that they did not modify their output syntactically or morphologically in their initial modifications suggests that they either do not know the form or are initially unable to even focus on the form because of its complexity or unfamiliarity. The differences found in the learners' output modifications in one-signal and extended negotiations may represent the difference between a performance error that can be easily rectified (Corder 1967) and a gap in the interlanguage competence that cannot be easily dealt with by the learner. This too would account for the learners' preference for simply confirming the NS's check of the intended meaning in a targetlike form.*⁴⁷

74

Cette idée introduite par les travaux de Braid se présente pertinente, dans la mesure où non seulement elle nous permet d'identifier les deux types d'interactions négociées qui peuvent se manifester lors d'un échange communicatif, mais nous fait découvrir aussi que les interactions négociées de type étendues semblent être une forme propice et avantageuse en matière d'enseignement-apprentissage en général, et celui des langues étrangères en particulier. À ce titre, Braid ajoute que les interactions négociées étendues représentent une activité langagière qui mettra les apprenants face à des difficultés intenses et de haute importance en matière de modification de leur output. Autrement dit, ce type d'interactions étendues constitue une plateforme qui offre un terrain communicationnel favorable et appropriée, pour la pratique de la langue à apprendre par l'apprenant, et qui est en même temps en mesure de nous faire découvrir l'écart ou la non-correspondance qui peuvent être enregistrés entre son interlangue et la langue seconde à apprendre.

⁴⁷BRAIDI. S, M (2002): *Language Learning: Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52: 1, P.16.

Traduction : Le fait qu'ils n'aient pas modifié leur sortie syntaxiquement ou morphologiquement dans leurs modifications initiales suggère qu'ils ne connaissent pas la forme ou qu'ils ne peuvent même pas se concentrer sur la forme en raison de sa complexité ou de son manque de familiarité. Les différences constatées dans les modifications apportées aux résultats par les apprenants dans les négociations à un signal et étendues peuvent représenter la différence entre une erreur de performance facilement rectifiable (Corder 1967) et une lacune dans la compétence interlangue que l'apprenant ne peut facilement traiter. Cela aussi expliquerait la préférence des apprenants pour la simple confirmation de la vérification par la NS de la signification prévue dans une forme ciblée.

PERRENOUD. P (1996) : Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, chapitre 10.

3- TRAVAILLER LE SENS EN CLASSE DE LANGUE

Dans son article intitulé ‘ ‘ Sens du travail et travail du sens à l’école ‘ ‘, paru en 1993 dans *Cahiers pédagogiques*⁴⁸, Philippe Perrenoud qualifie la classe de langue comme étant un espace où le sens constitue une donnée qui se construit ; il n’est pas donné d’avance, il se construit en situation dans une interaction, à partir d’une culture et d’un ensemble de valeurs et de représentations présentes et véhiculées par la situation de communication.

A partir de ce témoignage nous pouvons retenir que le sens représente à priori une conception concrète à réaliser, et qui se fonde sur une logique plutôt constructiviste que transmissive.

En effet, le déroulement du processus d’enseignement-apprentissage, notamment celui des langues étrangères, s’appuie sur un travail de nature cognitive et mentale effectué par l’apprenant, en se rapportant à sa manière d’interpréter la réalité et de définir les éléments qui la constituent. Il s’agit d’une tâche qui présente un caractère variable qui diffère et qui se modifie d’un apprenant à un autre. Toutefois, parvenir à des résultats satisfaisants en matière de ce processus d’enseignement-apprentissage, suppose de mettre l’apprenant dans un environnement lui permettant de prendre en charge son propre apprentissage, et cela en s’appuyant sur des moments de négociation. Par la voix de ces moments dits négociatifs, ce dernier sera en mesure d’accéder au sens souhaité et de construire l’information visée, comme nous le rapporte P. Perrenoud dans le passage suivant :

*Ce travail, on peut cependant tenter de le faciliter, en laissant à l’apprenant un espace d’initiative, d’autonomie, de négociation, d’indécision, de rêve. Qu’elles le sachent ou non, les pédagogies actives, coopératives, différenciées n’ont de force que si elles permettent une autre construction du sens dans l’esprit des élèves, et peut-être dans celui des maîtres...*⁴⁹

De cela, nous pouvons dire que le sens en classe de langue représente une donnée qui se négocie et qui se construit, et qui résulte d’une mobilisation en situation d’un ensemble d’interventions réalisées par les acteurs qui la constituent, dans le cadre de l’instauration d’un contrat pédagogique mais aussi interpersonnelle. Cependant, et même si l’élaboration et la configuration de ce dernier restent relatives aux différents rapports intellectuels et affectifs qui se dressent entre les acteurs qui animent la situation didactique (enseignant et apprenants), cela ne peut être considéré comme la seule source qui le constitue.

Certainement, le sens se construit, mais il se cherche aussi, et cela au niveau des multiples échanges en classe, de manière à exposer des objets, à chercher les informations, à s’approprier des connaissances, à prendre en considération les propos des autres, d’en argumenter les notre ainsi que les siens, et de les négocier. Ainsi, et même si la négociation de sens dans sa conception générale (celle du domaine du commerce ou celui de la politique par exemple), se fonde en s’appuyant sur des règles, des normes et des pensées généralement de nature rigide et non flexible, en classe de langue, l’élaboration et l’instauration de cette dernière diffère. En effet, pour espérer d’impliquer et de faire adhérer le maximum d’apprenants à participer et à contribuer à la dynamique négociationnelle, il est impératif que l’enseignant fasse un effort à double effet ; le premier est de faire parvenir les apprenants à exprimer leurs points de vue, d’en accepter sans pour autant les blâmer ou les repousser en cas de propos erronés, le deuxième est celui d’instaurer une logique de négociation basée sur des principes de structuration du travail didactique. L’instauration et la mise en place de cette logique

⁴⁹ PERRENOUD. P (1996) : *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) *La motivation*, Paris, CRAP, n° hors-série des *Cahiers pédagogiques*, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d’élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, chapitre 10.

négociationnelle aide et contribue à mieux cerner les propositions des apprenants, de les traiter, et de les guider afin de pouvoir planifier le travail et de différencier entre les tâches , et cela pour éviter tout risque de silence conversationnel ou d'ambiguïté sémantique, comme nous l'explique encore une fois P. Perrenoud dans le passage suivant : '' Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on se donne de chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication ou l'indifférence.''⁵⁰

D'autres parts, il faut préciser que la construction du sens en classe de langue ne constitue pas une opération qui se réalise de manière uniforme, horizontale ou même monosémique. Il s'agit plutôt d'un processus qui se fonde sur une logique de transformation dans la situation, à travers la prise en charge de l'ensemble des besoins des apprenants en classe, de leurs potentiels d'acquisition, de leurs identités, des paramètres de nature personnelle et interpersonnelle qui régissent leurs échanges et leurs interventions, et de leurs capacités en matière de construction du sens lors des situations d'échanges dialogales. Ce qui procure à cette opération de construction du sens en classe de langue un caractère négociationnel, dans le sens où l'enseignant cherche avant tout à mettre en place une logique de compromis, basée sur l'acceptation de l'autre avis et de le respecter, résumant ainsi l'ensemble des interventions et des propositions avancées par l'ensemble de ses apprenants. De plus, l'instauration de cette logique de compromis permet de répondre aux attentes respectives de ces derniers, et en même temps contribue à la construction du sens souhaité.

Essayons de découvrir la logique communicative qui sous-tend le déroulement de cette séquence interactive, tirée d'une séance de technique d'expression orale chez des étudiants de L2 français :

⁵⁰ PERRENOUD. P (1996) : Cahiers pédagogiques, n° 314-315, 1993, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, chapitre 10.

1. **E13** : monsieur ? <
2. **P** : allez Mlle B**
3. **E13** : il faut x il faut que : : que le message soit bien encodé pour que le récepteur le comprenne < euh il faut bien choisir ses mots < x et > et prendre en considération euh x son x son x
4. **P** : statut ? <
5. **E13** : oui >son statut dans la société
6. **P** : très bien sauf que quand on a parlé de statut> le matin x le statut a un rapport beaucoup plus avec x >
7. **E13** : avec le contexte >
8. **P** : voilà ! >Mais concernant le rapport avec l'autre c'est Beaucoup plus ? >
9. **E13** : plus détaillé plus x
10. **P** : c'est beaucoup plus x le x Profil > de l'autre
11. **E13** : j'ai cru que c'était des synonymes profil et statut <
12. **P** : ce Sont> des synonymes mais rappelez-vous ce que je vous ai dit qu'il /
13. **E14** : qu'il n'y a aucun synonyme parfait
14. **P** : la synonymie c'est un rapport de proximité>alors qu'est-ce que le profil> ? pourquoi doit-on le prendre en considération > ? est-ce que ça influe sur la communication et sur son développement ?
15. **AS** : oui >
16. **P** : comment ?
17. **E15** : le profil peut x développer la communication comme il peut euh l'empêcher par exemple si on prend en considération le profil d'un enseignant x euh : : il y a des façons de parler avec un enseignant et avec un ami, voilà avec un enseignant on parle avec respect voilà > en le vouvoyant et tout par exemple si par exemple on le tutoie ça va empêcher le – le déroulement de la communication voilà <x euh voilà <
18. **P** : très bien
19. **E14** : monsieur par exemple quand on s'adresse à quelqu'un et on est empêché par autre geste <donc il faut bien choisir les gestes comme on choisit les mots /
20. **E15** : et surtout le langage /
21. **E 14** : également le temps /
22. **P** : également le temps > voilà je pensais à cela
23. **E16** : mais monsieur par exemple si on parle avec un juge et un prof par exemple ce n'est pas Pareil>, là ça rentre dans les langues de spécialité >
24. **E17** : monsieur ça a un rapport avec le monde extérieur c'est ça ?>
25. **P** : en quelque sorte quand on parle des juges et enseignants ça a un rapport beaucoup plus avec le statut ce dernier change d'une personne à une autre.et des fois chez la même personne mais d'un contexte à un autre

Comme nous pouvons le remarquer dans le passage ci-dessus, le déroulement interactif qui le sous-tend se fonde sur un ensemble d'interventions déployées par les étudiants, sous l'assistance et la modération de leur enseignant. La construction communicative et sémantique qui constitue et représente cet échange interactif repose sur une logique de nature organisationnelle et coopérative, orientée par les multiples interventions assurées par l'enseignant, qui tout au long de cette séquence essaie de modérer la situation (tours de parole 2, 6, 12 & 22), d'interpeler ses étudiants (tours de parole 2 & 10), de les interroger et de les inciter à prendre la parole (tours de parole 4, 6, 14 & 16). De leurs côtés, les étudiants tentent et s'efforcent des fois à contribuer d'une manière ou d'une autre au bon déroulement de la situation. Parvenir à la construction du sens souhaité au niveau de cette situation, sollicite de ces derniers le recourt à des stratégies de nature personnelle : étudiant E13 (tours de parole 3, 5, 7, 9 & 11), là où le même étudiant tente d'expliquer davantage son intervention initiale, avec bien entendu l'assistance de son enseignant. Et interpersonnelle par le biais desquelles, les apprenants parviennent à exprimer leurs opinions, à donner des réponses, et à instaurer un climat communicatif fondé sur une logique de collaboration (tours de parole 20, 21 & 22) et de négociation (tours de parole 23, 24 & 25).

4- HYPOTHESE INTERPRETATIVE

Lors d'une situation de communication donnée, les interactants afin qu'ils puissent atteindre l'interprétation souhaitée, font appel à une optique analytique. Cette dernière va porter sur les données du processus communicatif présentes au niveau de l'environnement qui l'accompagne. La configuration qui sous-tend le fonctionnement du processus interprétatif qui la constitue s'élabore et se fonde à partir de l'ensemble des éléments qui constituent son acte signifiant.

78

La concrétisation et l'aboutissement du processus interprétatif déployé par les interactants au niveau des situations interactives vont s'élaborer sur la base d'une logique prospective, qui va porter sur l'ensemble des faits, des thèmes, des discours, et des images qui constituent ces dernières. L'objectif final à atteindre sera le décryptage correct de ces éléments et de les rendre compréhensibles, et cela par le biais de la mise en place d'une perspective particulière.

D'après Taylor : " L'interprétation, dans le sens significatif pour l'herméneutique⁵¹, est une tentative d'éclaircir, de faire sens d'un objet d'étude. Cet objet doit donc être un texte ou un analogue du texte qui, d'une certaine façon, semble confus, incomplet, opaque, apparemment contradictoire, d'une façon ou d'une autre, pas clair."⁵²

La notion d'hypothèse interprétative constitue l'une des notions sur la base desquelles se fonde l'acte d'interprétation. Selon Elodie Oursel, cette dernière renvoie à un sens sélectionné pour un item donné, un objet, un acte signifiant ou une intervention⁵³, en se référant aux circonstances dans lesquelles l'interaction s'est déroulée.

Cette notion repose sur un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vassuer), dans la mesure où le locuteur lors d'une situation de communication interactive produit son message et suit son évolution, et cela en se rapportant à l'image qui s'est fait de son interlocuteur, ainsi que de sa représentation, ce qui rend la recherche d'un compromis final

⁵¹L'herméneutique (du grec *herméneutikḗ*, ἑρμηνευτική [τέχνη] qui renvoie à l'art d'interpréter. On parle d'« herméneutique » pour l'interprétation des textes en général.

⁵²TAYLOR, C (1987) : *Interpretation and the sciences of man*. Dans P. Rabinow, & W. Sullivan (Éds). *Interpretive social science : a second look*. Berkeley: University of California Press. pp.33- 34.

⁵³OURSSEL, E. (2013) : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).

dans le cadre d'une intercompréhension interpersonnelle entre les interactants, une opération à caractère collectif et conjoint.

En effet, les interactants afin qu'ils puissent atteindre l'interprétation souhaitée, vont s'appuyer sur optique analytique qui va porter sur les données du processus communicatif présentes au niveau de l'environnement qui l'accompagne. Le domaine de la psychologie cognitive a mis à la disposition des chercheurs en sciences de la communication ainsi qu'en sciences du langage, des outils analytiques très pertinents, qui permettent la découverte et l'exploration des mécanismes qui sous-tendent les procédures de la perception et de l'analyse des informations chez les interactants.

Manifestement, la mise en œuvre du processus interactif qui assiste la phase du traitement des informations chez l'individu, s'instaure en faisant appel à deux types de dispositifs ; le premier appelé ascendant de la compréhension « bottom-up », qui vise la construction d'un sens global, par le biais de la combinaison des éléments minimaux⁵⁴ qui constituent la situation de communication⁵⁵.

Et à ce premier dispositif s'ajoute un deuxième appelé descendant « top-down », qui s'introduit par la suite, afin d'expliquer les phénomènes qui ne peuvent être ni explicités ni détaillés par le premier. Ce deuxième dispositif s'attache à la construction du sens par anticipation (Bartlett 1932, van Dijk 1977, Schank et Abelson 1977), et cela par le biais de la formulation d'hypothèses⁵⁶ ; la signification du message se fera sur la base de connaissances ou d'images antérieures qui renvoient à la situation de communication. Néanmoins, il faut rappeler que lors de la phase d'écoute, les deux dispositifs peuvent être utilisés par les interlocuteurs, quoiqu'au niveau de la fréquence d'utilisation d'un dispositif au détriment de l'autre, cela reste dépendant en grande partie de leurs connaissances en langue utilisée ainsi que le degré de familiarité du sujet traité (Rost 2002 cité par Ferroukhi 2009 : 276).

79

Toutefois, d'autres lectures relatives à cette question d'interprétation ont été proposées par d'autres chercheurs, à l'égard des travaux de Rumelhart (1975), qui proposait une nouvelle vision qui associe les deux dispositifs (ascendant de la compréhension « bottom-up », descendant « top-down »), de manière synchronique. En effet, les idées avancées par Rumelhart, rejoignent les postulats affirmés dans le domaine des sciences cognitives, pour qui le traitement des informations peut s'altérer de manière parallèle et simultanée, et cela en commençant du son en passant par la phrase et en arrivant au discours. Ce flux d'informations en phase de traitement⁵⁷ suit et évolue selon une logique de nature interactionnelle ; pour parvenir à construire le sens convoité, chaque information s'associe et interagit à d'autres.

Essayons de suivre le déroulement et la progression interactifs de la séquence suivante, extrait d'une séance de technique d'expression orale :

⁵⁴ A travers la recherche d'éventuelles combinaisons menant à construire des unités sémantiques signifiantes (son, morphème, phrase texte).

⁵⁵ Mais cette perception était contestée par d'autres lectures scientifiques (G. MILLER ET ISARD 1963, R. M. WARREN ET R. P. WARREN 1970), qui trouvaient que cette vision constitue une lecture basique, et qui manque de clarté et de précision, dans le sens où l'interlocuteur est en mesure d'interpréter un mot sans pour autant se référer aux sons qui le constituent, ou encore interpréter une phrase composée de mots abrégés.

⁵⁶ Qui vont être confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'écoute, « un projet d'écoute » (VANDERWALLE ET VERDONCK, 1999).

⁵⁷ C'est l'interlocuteur qui doit faire un choix en matière des informations à utiliser et cela en fonction de l'intérêt qu'elles portent sur le déroulement de la communication.

1. **P** : bonjour > tout le monde.
2. **AS** : bonjour > monsieur
3. **P** : alors qui peut nous faire un récapitulatif < sur les différentes Parties > que chaque locuteur et interlocuteur < doivent prendre en considération pour Pourvoir > assurer > la communication < ?
4. **E1** : monsieur < ?
5. **P** : oui > mademoiselle, on vous écoute <
6. **E1** : le premier facteur > c'est c'est euh : : il a : : x euh : : un rapport avec la langue > euh : :
7. **P** : c'est-à-dire quoi le rapport avec la langue < ?
8. **E2** : euh : : c'est la langue qu'on choisit pour x eh x définir le bon déroulement de : : /
9. **P** : de la communication > ?
10. **E2** : de la communication <
11. **P** : donc selon votre camarade c'est le Choix > de la langue à utiliser qui va déterminer le déroulement ou plutôt le bon déroulement de la communication < possible oui, Qui d'autre ? > Qui peut nous expliquer ce Point-là >, davantage ? Allez > tout le monde me disait Oui > on a compris Alors ?
12. **E3** : euh : monsieur ? <
13. **P** : mademoiselle ? >
14. **E3** : il faut avoir une relation avec la langue c'est-à-dire euh x il faut : : par exemple x la personne qui écrit cette langue il x il doit avoir l'envie d'étudier cette langue et euh x pourquoi pas il aime bien cette langue ça lui donne l'avantage Plus > que quelqu'un d'autre <
15. **P** : très bien donc une personne qui aime la langue ou qui l'utilise en phase d'apprentissage c'est quelqu'un qui va avoir plus d'avantages plus de facilité en matière de son apprentissage oui < Ou bien ? > Qui peut nous expliquer ce point d'avantage ? >
16. **E4** : concernant le rapport avec la langue ? <
17. **P** : oui < allez de façon très très simple /
18. **E4** : monsieur, tout ce qu'il fallait dire est déjà dit <
19. **P** : tout ce qu'il fallait dire est déjà dit ? x
20. **E4** : le bon choix de la langue x va : : va x a-affecter le bon déroulement de la langue < mais pas négativement /
21. **P** : ou peut être négativement ? Si > on a Mal choisi dès le départ
22. **E4** : Oui euh : : / eh x il y a un rapport aussi avec soi-même <

Comme nous pouvons le remarquer, la progression qui caractérise le développement interactif de cette situation de communication, est marquée par une suite d'échanges et de tours de parole joués et interprétés par l'ensemble des interactants qui la constituent. L'enseignant, de par son statut d'expert/modérateur s'attache à organiser le déroulement interactif de cette situation de communication, en essayant d'amasser et d'intégrer l'ensemble des réponses et des propositions avancées par ses étudiants (tours de parole 3, 5, 7, 9, 19 & 21). L'objectif tracé par ce dernier au niveau de cet extrait réalisé lors d'un cours de technique d'expression oral chez des étudiants en deuxième année, était de définir les facteurs qui déterminent la configuration d'une situation de communication. Cependant, nous pouvons constater déjà que les réponses avancées par les étudiants, sont présentées sous forme de propositions qui se fondent sur le principe d'hypothèse interprétative. Nous pouvons remarquer par exemple l'intervention de l'étudiant E1 (tour de parole 6) par le biais de laquelle ce dernier tente de répondre à la question posée par son enseignant P (tour de parole 3). Or, l'utilisation du (euh) à maintes reprises (3 fois) par ce même étudiant exprime l'aspect hypothétique qui caractérise sa réponse ; un aspect qui renvoie à l'incertitude et à l'hésitation de ce dernier à donner cette réponse, une réponse qui sera rapidement appuyée par l'intervention de son camarade E2 (tours de parole 8 & 10), et remise en question de nouveau par l'enseignant au niveau

du tour de parole qui suit (numéro 11). De même, au niveau du tour de parole numéro 16, l'étudiant E4 tente de répondre à la question posée par son enseignant au niveau du tour de parole qui le précède (15), en optant cette fois pour une forme interrogative, qui exprime quant à elle aussi le principe de l'interprétation hypothétique. Toutefois, il faut préciser que ce dernier (E4), après les interventions de son enseignant P (tours de parole 17, 19 & 21) va pouvoir valider sa réponse par le biais des différentes contributions qu'il a avancées notamment au niveau des tours de parole 18, 20 & 22, écartant ainsi l'aspect hypothétique sur la base duquel se fondait son intervention initiale.

La lecture du contexte constitue une autre donnée qui s'ajoute aux principes sur la base desquels se fonde le processus hypothétique en matière d'interprétation. Visiblement, la phase de traitement d'information fonctionne en étroite relation avec les éléments qui constituent le contexte, dans la mesure où l'interlocuteur se trouve des fois familières à certaines situations par apport à d'autres, ce qui stimule certaines représentations déjà existantes au niveau de son schéma cognitif, et parallèlement en fait écarter d'autres. L'objectif final à atteindre est de parvenir à construire la lecture la plus pertinente, et cela dans un laps de temps restreint, ce qui permet une économie au niveau de l'énergie cognitive déployée par ce même interlocuteur.

En somme, et après avoir découvert la notion d'hypothèse interprétative, nous pouvons déduire que cette dernière représente un processus à caractère complexe⁵⁸, qui se fonde sur une logique de modification, de transformation et de réaction d'informations, engendrée par l'environnement communicatif dans lequel cette dernière s'élabore. La mise en marche de ce processus s'organise en relation directe (de dépendance) avec les objectifs attendus de l'interlocuteur et des conditions qui accompagnent le déroulement de la situation communicative dans laquelle ce dernier fait part. Salembier, Theureau, Zouinar et al. (2001) nous illustre davantage cette conception : ‘ ‘ L'acteur n'est sensible à chaque instant qu'aux événements pertinents du point de vue d'une ou plusieurs de ses préoccupation (s) en cours, qui actualise (nt) une ou plusieurs de ses attentes parmi d'autres, et qui sont interprétables et interprétées par lui. ’ ’⁵⁹

De cela, nous pouvons dire que la dynamique d'interprétation se présente donc comme étant un processus qui renvoie à une construction du sens ou d'expériences, menée par les participants. Cette construction du sens se met en œuvre en s'appropriant de nouveaux schémas tout en se basant sur d'autres déjà préexistants, à travers des principes de modification, d'actualisation ou de renforcement.

Cependant, il faut préciser que si le traitement d'information suite à un acte verbale se fait de manière immédiate⁶⁰ en langue maternelle, puisque le locuteur a développé une sorte d'automatisme behavioriste basé sur des expériences préexistantes déjà pour la conception d'une interprétation dite directe, il faut noter que lors d'une interaction en langue étrangère, la réalité ne reflète pas la même expérience. En effet, au niveau de ce genre de situation communicative, la construction d'une hypothèse interprétative par l'un des participants qui la constitue sollicite un effort de nature consciente, ce qui exclue l'idée d'une réaction immédiate, vu que la phase d'interprétation ne pourra se faire de manière complètement automatique ou inconsciente comme c'est déjà le cas en langue maternelle.

⁵⁸ Cognitif et linguistique.

⁵⁹ DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C (2006) : Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. BARBIER. J & DURAND. M (éds.) Sujets, activités, environnements. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, P. 65.

⁶⁰ On évoque ici la notion « réaction immédiate » qui renvoie à un feedback naturel et instantané, utilisée en psychologie cognitive dite externaliste.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que ce tour d'horizon nous a permis de découvrir la dynamique et la complexité du processus d'interprétation/construction du sens en classe de langue, qui comme nous avons pu le démontrer, représente un dispositif communicatif et cognitif, qui implique la participation de l'ensemble des acteurs qui le composent (enseignant/apprenants). Ces acteurs qui interviennent de manière personnelle ou interpersonnelle, s'engagent et s'impliquent en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre de cette situation de communication⁶¹, en se référant à leurs statuts, à leurs origines, ainsi qu'à leurs appartenances socioculturelles.

Parvenir au sens souhaité, passe avant tout par le biais du respect du contrat pédagogique et didactique comme le souligne P. Perrenoud. La mise en place d'une culture commune qui regroupe l'ensemble des valeurs et des représentations propres à chaque apprenant, ainsi que l'instauration d'un mode d'action regroupant autorité et coopération, constituent d'autres paramètres essentiels à prendre en considération, qui servent à la mise au point d'un climat qui favorise le travail scolaire et qui contribue à la réussite de la pratique communicative.

Après avoir décrit et expliqué dans un premier temps la notion d'interprétation du sens, dans son aspect formel et organisationnel, cela nous a permis d'accéder aux modalités de fonctionnement qui régissent sa progression et son développement lors d'une situation de communication dans un sens global et celui d'une interaction didactique en classe de FLE selon une optique particulière. Cette première section, nous a mené en même temps à découvrir et à confirmer la dimension constructiviste qui caractérise et qui qualifie l'ensemble des échanges verbaux qui se réalisent en classe de langue, dans lesquels comme nous l'avons annoncé, le sens n'est plus considéré comme étant une donnée communiquée par l'énoncé, mais plutôt comme étant une donnée communicable, qui accorde aux interactants la possibilité de sélectionner un sens parmi d'autres au cours d'une situation d'interprétation sémantique donnée. Or, l'exploration de ce processus, nous a mené à identifier que le déroulement et l'enchaînement qui élabore son aspect fonctionnel et organisationnel est souvent influencé par des facteurs de nature diverse⁶², susceptibles d'engendrer des répercussions au niveau de la disposition de l'interprétant, ce qui implique de ce dernier le recours à des mécanismes d'ajustement qui se fondent sur des épisodes communicatifs de nature négociative.

Dans un deuxième moment, nous avons abordé la notion d'interaction négociative, qui renvoie à un processus communicatif qui s'étend tout au long des situations conversationnelles. Cette dernière se fonde et s'appuie sur la base d'un ensemble d'activités de nature langagière réparties au niveau de la macro-structure qui représente le déroulement interactif d'une situation de communication. Cependant, nous avons pu découvrir que cette dernière présente un caractère imprévisible, dans la mesure où elle peut se manifester à tout moment lors d'un échange interactif. Ce constat nous a conduit à la l'exposé de ses deux formes, à savoir une interaction avec un seul signal & une interaction étendue, proposée par Pica (1988).

Après avoir abordé cette question de modélisation d'une interaction négociation selon une optique structurelle et architecturale, nous nous sommes penchés sur son application dans le domaine de l'acquisition-apprentissage des langues, notamment en classe de FLE, afin de découvrir davantage le processus de développement et de construction communicatif et sémantique chez un apprenant. A ce titre, nous avons révélé que la construction interactive et sémantique en classe de langue, implique la participation de l'ensemble des acteurs qui la constituent (enseignant/apprenants). Ces derniers interviennent de manière personnelle comme interpersonnelle à son élaboration, en se référant

⁶¹ Tout en obéissant aux règles qui régissent le système de travail propre à cette situation de communication.

⁶² Des bruits de l'environnement peuvent engendrer des modifications au niveau de la perception du sens.

notamment à des facteurs diverses⁶³, et en obéissant à l'ensemble des règles qui régissent le système de travail relatif à ce type de situation de communication. Cependant, pour ce faire, chaque interlocuteur doit s'assurer de son rôle⁶⁴ en adéquation directe avec l'ensemble des conditions et des circonstances qui accompagnent son acte communicatif.

En dernier lieu, nous avons abordé la notion d'hypothèse interprétative dans sa relation avec le processus interprétatif qui sous-tend l'élaboration d'une situation de négociation didactique en classe de FLE. Nous avons démontré dans premier temps que cette dernière renvoie à un sens sélectionné pour un item donné, un objet, un acte signifiant ou une intervention⁶⁵, en se référant aux circonstances qui véhiculent le déroulement d'une interaction. Cependant, nous avons découvert que cette dernière s'organise sur la base d'un principe de construction collective et conjointe du sens (Gumperz, Bremer, Roberts, Vasseur), dans la mesure où le locuteur quand il produit son message et suit son évolution, il se rapporte en même temps à l'image qu'il s'est fait de son interlocuteur ainsi que de sa représentation, que ça soit de manière consciente ou inconsciente.

Finalement, nous pouvons dire que l'exposé des éléments présentés au niveau de cet article, nous a permis de découvrir l'aspect discursif et interprétatif du sens dans ses relations avec l'élément de l'acquisition des significations linguistiques et lexicales au niveau des échanges interactifs en classe de FLE. Ainsi, cette réflexion nous a octroyé une lecture qui nous a permis de dévoiler le caractère complexe qui caractérise ce type de situation, et de mettre en évidence les difficultés que pose l'appropriation d'une compétence communicative lors de l'élaboration d'une situation didactique basée sur un enchaînement interactif et interprétatif.

BIBLIOGRAPHIE :

- BRAIDI. S, M (2002): *Language Learninig: Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/Nonnative-Speaker Interactions* West Virginia University 52: P.16.
- DURAND. M, SAURY. J & SÈVE. C (2006): *Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements*. BARBIER. J & DURAND. M (éds.) Sujets, activités, environnements. Paris, Presses Universitaires de France : Éducation et formation, P. 65.
- GASS, S. M. (1988): *Integrating research areas: A framework for second language studies*1. Applied linguistics, 9 (2), 198-217.
- GROSJEAN, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme*. Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 19, 13-41
- KERBRAT-ORECCHIONI, C (2005): *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.
- MILLER. G-A & ISARD.S (1963): *Some perceptual consequences of linguistic rules*. Journal of Memory and Language, vol. 2, no 3, p. 217.
- OURSEL, E. (2013): *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- PERRENOUD. P (1993): *Cahiers pédagogiques*, n° 314-315, P. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) La motivation, Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. P. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

⁶³Comme leurs origines, leurs ancrages socioculturels.

⁶⁴Celui qui interprète et réagit à un acte verbal.

⁶⁵OURSEL, E. (2013) : *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).

- PICA. T (1988): *Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction*. Language Learning, 38 (1).
- SMITH. B (2003): *Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model*. Modern Language Journal, vol. 87, n° 1.
- WARREN, RICHARD. M & WARREN, ROSLYN. P (1970): *Auditory illusions and confusions*. Scientific American, 223, no 6, p. 30-37.

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

- :	- Allongements vocaliques.
- /	- Micro pause ou rupture dans l'énoncé.
- X	- Pause d'une seconde.
- >	- Intonation montante.
- <	- Intonation descendante.
- <XXX>	- Segment intranscriptible.
- <>	- Élément de transcription incertain.
- Souligné	- Chevauchement du tour de parole.
- (X)	- Pause de durée variable.
- ()	- Description de l'aspect voco-verbal.
- EN MAJUSCULE	- accentuation d'un mot, d'une syllabe.
- <i>En italique</i>	- mots ou expressions en langue arabe.