[

L'explication dans les interactions en classe de langue:

organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage

]

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines
Institut des sciences du langage et de la communication
Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de Docteure ès Lettres

Par

Virginie Fasel Lauzon

Acceptée sur proposition du jury:
Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel, directrice de thèse
Prof. Gabriele Pallotti, Università di Modena e Reggio Emilia, rapporteur
Prof. Paul Seedhouse, University of Newcastle, rapporteur

Soutenue le 08 septembre 2009

Université de Neuchâtel
2009

Université de Neuchâtel

Faculté des lettres et sciences humaines

La doyenne
- Espace Louis-Agassiz 1
- CH-2000 Neuchâtel

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek Doehler, directrice de thèse, professeure de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel ; Prof. M. Paul Seedhouse, School of Education, Communication and Language Sciences, Université de Newcastle ; Prof. M. Gabriele Pallotti, Faculté des Sciences de la formation, Université de Modene et Reggio Emilia, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Virginie Fasel Lauzon, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 8 septembre 2009

pour Le doyen
Laurent Tissot

■ Téléphone : +41 32 718 17 00 ■ Fax : +41 32 718 17 01 ■ E-mail : doyen.lettres@unine.ch ■ www.unine.ch/lettres

Remerciements

Je remercie Simona Pekarek Doehler, ma directrice de thèse, pour ses encouragements, sa disponibilité, ses remarques constructives et la liberté qu'elle m'a laissée pour choisir mon sujet de thèse et mener à bien ma recherche. Un grand merci également à Gabriele Pallotti et Paul Seedhouse, pour avoir accepté d'être mes jurés et pour leurs commentaires détaillés et pertinents.

J'aimerais remercier ma collègue et amie Evelyne Pochon-Berger. Nos discussions presque quotidiennes, alors que nous partagions le même bureau, m'ont permis de structurer et de confronter mes idées, d'affiner ma réflexion, et ont été une belle illustration de la manière dont on apprend dans l'interaction! Evelyne, mais aussi Simone Groeber, Claudia Fama ainsi que les autres collaborateurs du Centre de Linguistique Appliquée ont contribué, par leur dynamisme et leur gentillesse, à créer un climat de travail stimulant et serein, ce dont je leur suis très reconnaissante.

Un grand merci à Jean-François de Pietro, à Fee Steinbach Kohler, aux membres du colloque 'acquisition' (regroupant les collaborateurs du Centre de Linguistique Appliquée et de la chaire de logopédie), à l'équipe du Luxembourg et aux autres chercheurs avec lesquels j'ai eu l'occasion de discuter de mon travail et qui m'ont apporté de l'aide dans mes analyses ou dans ma réflexion théorique.

Merci au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique d'avoir subventionné le projet "L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation" (FNS 405640-108663 / 1), dans lequel s'est ancrée ma recherche. Merci au service de l'égalité des chances de l'Université de Neuchâtel, qui m'a accordé un subside 'Tremplin' me permettant de terminer ma thèse dans les meilleures conditions.

Je remercie les directeurs d'école d'avoir accepté la venue des enquêtrices dans leurs établissements. Mes remerciements vont également aux enseignants et aux élèves qui ont accepté d'être enregistrés, sans qui la présente recherche n'aurait pas été possible.

J'aimerais enfin exprimer ma gratitude à ma famille et à mes amis, particulièrement à mon mari Vincent, à mes parents, à mon frère et à ma belle-sœur, à Céline et à Nathalie pour m'avoir soutenue, encouragée, réconfortée, déstressée, etc. durant tout le 'parcours initiatique' qu'auront constitué mes années de doctorat.

Table des matières

PRÉFACE 15

1ÈRE PARTIE: ÉTAT DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATISATION 19

CHAPITRE I LA NOTION D'EXPLICATION 21

1. Approches de l'explication en sciences humaines 21

2. Approcher la notion d'explication: problèmes et enjeux 22
2.1 Un terme polysémique 22
2.2 Types d'explication 24
2.3 Délimitations de l'explication 25
2.3.1 Explication *vs* argumentation 25
2.3.2 Explication *vs* justification 27
2.3.3 Explication *vs* explicitation, information, description, etc. 27
2.4 L'unité de l'explication 28
2.5 Les situations dans lesquelles apparaissent les explications 29

3. Vers une approche interactionniste et émique de l'explication 32

Résumé du chapitre 33

CHAPITRE II UN CADRE POUR UNE APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'EXPLICATION: L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE 35

1. Interaction sociale et accomplissement de l'intersubjectivité 36

2. Objet et objectifs de l'analyse conversationnelle 36

3. Principes de base 37

4. Démarche analytique 38

5. Quelques études 'classiques' 40

6. L'explication en analyse conversationnelle 41

Résumé du chapitre 48

CHAPITRE III ETUDIER L'EXPLICATION EN SITUATION D'APPRENTISSAGE 49

1. La compétence d'interaction 49
1.1 Compétence linguistique, compétence de communication, compétence d'interaction 50
1.2 Une définition de la compétence d'interaction 51
1.3 Les dimensions de la compétence d'interaction 53

2. L'apprentissage dans une perspective sociointeractionniste 54
2.1 Les métaphores de l'apprentissage: acquisition ou participation? 55
2.2. Analyse conversationnelle et apprentissage des langues 56
2.2.1 *CA-for-SLA* 57
2.2.2 La théorie socioculturelle de l'apprentissage 58
2.2.3 La théorie de l'apprentissage situé 60

3. Explication et apprentissage 62
3.1 L'explication comme lieu de construction de connaissances 62
3.2 L'explication comme lieu de déploiement d'une compétence 63

Résumé du chapitre 65

CHAPITRE IV ETUDIER L'EXPLICATION EN CLASSE DE LANGUE 67

1. L'analyse conversationnelle d'interactions en contexte institutionnel 68

2. Quelques caractéristiques des interactions en classe 69
2.1 L'organisation des tours de parole 70
2.2 La structuration des interactions en épisodes 72
2.3 Particularités propres aux interactions en classe de langue 73

3. Interactions en classe de langue et développement de la compétence d'interaction 75
3.1 De l''authentique' et du 'simulacre' en classe de langue 75
3.2 Formes d'interaction et opportunités de développement de la compétence d'interaction 77
3.3 Enseigner et évaluer la compétence d'interaction 79

Résumé du chapitre 82

CHAPITRE V PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE: OBJECTIFS, DONNÉES, MÉTHODOLOGIE 83

1. Ancrage de la recherche 83

2. Objectifs 84

3. Vision de la recherche et principes méthodologiques 85

4. Présentation des données 87
4.1 Considérations éthiques 88
4.2 Approche du terrain et enregistrements 88
4.3 Transcription 90
4.4 Description des activités 91

5. Procédure analytique 93

Résumé du chapitre 95

2ÈME PARTIE: ANALYSES: IDENTIFICATION ET DESCRIPTION DES SÉQUENCES, DES RESSOURCES ET DES OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE 97

CHAPITRE VI IDENTIFICATION DES SÉQUENCES D'EXPLICATION: ANALYSE DES LOGONYMES *EXPLIQUER* ET *EXPLICATION* 99

1. Recensement des logonymes *expliquer* et *explication* 101

2. Contexte syntaxico-sémantique 104

3. Contexte actionnel 108
3.1 Orientation prospective 1: annonce 108
3.2 Orientation prospective 2: sollicitation 109
3.3 Orientation rétrospective: commentaire 109
3.4 Thème 110
3.5 Synthèse 110

4. Contexte situationnel 112
4.1 Thématisation d'un élément sortant des attentes de 'normalité' 113
4.2 Thématisation d'un déséquilibre dans les connaissances partagées 117

5. Objet 119

6. Repères pour l'identification des explications 125

7. Présentation de la collection 127

Résumé du chapitre 131

CHAPITRE VII L'ORGANISATION DES SÉQUENCES D'EXPLICATION 133

1. Ouverture 134
1.1 Thématisation de l'objet à expliquer 134
1.1.1 Anticipation d'un problème de compréhension 134
1.1.2 Résolution d'un problème de compréhension 141
1.1.3 Discussion 145
1.2 Demande 147
1.2.1 Placement séquentiel 147
1.2.2 Format syntaxique et informationnel des questions 152

2. Noyau 162

3. Clôture 167
3.1 Réception 167
3.2 Transition 170

4. Synthèse intermédiaire 174

5. Organisations récurrentes et catégories d'explication 174
5.1 Explications de vocabulaire 175
5.2 Explications de discours 179
5.3 Explications de situation 184
5.4 Zones d'intersection 187

6. Comparaison avec la L1 188

7. Discussion: explications, cultures de communication et compétence d'interaction 191

Résumé du chapitre 195

CHAPITRE VIII LES RESSOURCES POUR EXPLIQUER 197

1. Explications de vocabulaire 198
1.1 Traduction 199
1.2 Mise en relation d'équivalence 203
1.3 Mise en situation 209
1.4 Co-élaboration d'explications 213
1.5 Comparaison avec la L1 221
1.6 Synthèse 222

2. Explications de discours 223
2.1 Reformulation explicative 224
2.2 Exploitation du contexte 231
2.3 Co-élaboration d'explications 238
2.4 Comparaison avec la L1 250
2.5 Synthèse 256

3. Explications de situation 256
3.1 Donner des raisons 257
3.2 Entre explication et description, dire 'ce qui se passe' 260
3.3 Co-élaboration d'explications 265
3.4 Comparaison avec la L1 266
3.5 Synthèse 268

Résumé du chapitre 270

CHAPITRE IX LES OPPORTUNITÉS POUR L'APPRENTISSAGE 271
1. Résoudre un problème de compréhension 272
2. Apprendre du vocabulaire 277
3. Développer des ressources pour communiquer à l'oral 292
3.1 Déploiement de la compétence d'interaction dans les séquences d'explication 294
3.1.1 Ouverture 294
3.1.2 Noyau 296
3.1.3 Clôture 297
3.2 Opportunités de participation, opportunités d'apprentissage 297
3.2.1 Formes d'interaction 298
3.2.2 Demandes d'explication 299
3.2.3 Gestion de la structuration interdiscursive 300
3.2.4 Prise en compte du destinataire 303
3.2.5 Transition 305
3.2.6 Evaluation des explications 307
4. Implications didactiques 308
4.1 Les préoccupations des acteurs 309
4.2 Quelques propositions 313
4.2.1 Des activités qui conduisent les élèves à demander des explications 314
4.2.2 Des activités qui permettent la reconfiguration des rôles et des expertises 317
4.2.3 Des activités qui favorisent les explications entre pairs 323
4.2.4 Des activités qui favorisent la co-construction des connaissances 328
4.2.5 Des 'séquences didactiques' ciblées sur l'explication 329
Résumé du chapitre 332

POSTFACE 333

BIBLIOGRAPHIE 343

ANNEXES 361
Annexe 1: Conventions de transcription 361
Annexe 2: Collection des logonymes 362
L2 (SPD) 362
L2 (CODI) 367
L1 (CODI) 372
Annexe 3: Collection des explications 375
L2 (SPD) 375
L2 (CODI) 383
L1 (CODI) 391

Résumé: *La présente recherche porte sur les séquences d'explication en classes de français langue première et seconde (dernière année du secondaire supérieur). Elle aborde l'explication en tant que phénomène fondamentalement interactionnel et propose la description systématique, dans une approche inspirée de l'analyse conversationnelle, d'une collection d'explications recensées dans un corpus d'interactions en classe. Les objectifs de la recherche sont 1) la description de l'organisation des séquences d'explication, 2) la description des ressources mobilisées par des apprenants avancés du français pour participer aux séquences d'explication, et 3) la description des opportunités d'apprentissage qui peuvent prendre place dans les séquences d'explication. La recherche se clôt sur une série de propositions didactiques pour optimiser ces opportunités d'apprentissage en classe.*

Mots-clés: *explication, interactions sociales, analyse conversationnelle, compétence d'interaction, construction des significations et des connaissances, apprentissage d'une langue seconde, classe de langue.*

Abstract: *The present research focuses on explanation sequences in French as a first (L1) and as a second (L2) language classrooms (last year of upper secondary school). It broaches explanation as a fundamentally interactional phenomenon and proposes a systematic description, through an approach inspired by Conversation Analysis, of a collection of explanations taken from classroom data. The research aims at 1) describing the interactional organization of explanation sequences, 2) describing the resources mobilized by advanced learners of French in order to participate in explanation sequences, and 3) describing the opportunities for learning that may take place within explanation sequences. These aims lead to a set of propositions to optimize these learning opportunities in the classroom.*

Keywords: *explanation, social interaction, conversation analysis, interaction competence, construction of meaning and knowledge, second language learning, language classroom.*

"Je suis de ceux qui pensent que la Science a une grande beauté. Un savant […] est aussi un enfant placé en face des phénomènes naturels qui l'impressionnent comme un conte de fées."

Marie Curie

Préface

Qu'est-ce qu'une explication? Cette question paraît simple au premier abord. Le terme *explication* est très courant, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant dans la vie quotidienne que dans les médias. Chacun peut certainement affirmer avoir déjà entendu une explication, avoir déjà expliqué quelque chose à quelqu'un, avoir déjà jugé de la qualité d'une explication et de la *compétence d'explication* d'un locuteur. Qui n'a pas déjà dit ou entendu: "il ne sait pas expliquer" ou au contraire "il explique vraiment bien", en parlant d'un conférencier ou d'un formateur, par exemple? Cependant, malgré l'apparente simplicité de cette notion, définir l'explication et identifier ce qui relève de la compétence d'explication s'avère difficile. Il semble que l'objet *explication* échappe constamment aux tentatives de description: soit l'explication se confond avec l'information, l'explicitation, la narration et toute action langagière peut alors être sous un certain angle envisagée comme une explication, soit au contraire on restreint le champ de l'explication à l'énonciation de propositions causales et on écarte alors la majorité des formes de discours recevant le qualificatif *explication* dans son sens courant.

L'explication constitue l'objet central de la présente recherche: dans un premier temps, elle vise à dégager de manière détaillée les **enjeux et les problèmes tant théoriques que méthodologiques** liés à l'étude de l'explication. Dans un second temps, sur la base d'analyses systématiques de données authentiques, elle se propose d'**identifier et de décrire des explications *in situ***, c'est-à-dire, dans un milieu social, situationnel et interactionnel défini, celui de la classe de langue.

Une recherche focalisée sur l'explication ne peut faire abstraction d'une réflexion sur les *manières d'expliquer* (qu'on les appelle procédés, ressources ou méthodes) et donc sur la notion de **compétence d'explication**: analyser le déroulement d'une explication dans un milieu donné implique de dégager les moyens, notamment langagiers, qui sont mis en œuvre pour expliquer. La description de ces moyens constitue un enjeu central pour la compréhension du fonctionnement des interactions sociales. L'explication est ce qui nous permet d'attribuer des significations à nos expériences personnelles et collectives et aux interactions avec notre environnement. Dans le cadre d'une interaction verbale, à travers nos explications, nous créons du sens pour l'autre et avec l'autre. L'explication est donc un des moyens les plus puissants non seulement pour appréhender le monde, mais aussi pour interagir dans le monde social.

Au-delà de ces considérations, l'explication est une manière de résoudre des problèmes très concrets dans une interaction. Pour les participants d'une interaction quelconque, et plus particulièrement peut-être pour les apprenants d'une langue seconde, demander une explication, manifester un problème de compréhension, trouver des moyens pour se faire comprendre avec des connaissances linguistiques parfois limitées sont des actions essentielles pour participer et pour apprendre dans l'interaction. Une **recherche appliquée** sur l'explication se doit donc de réfléchir également aux opportunités pour le développement de la compétence d'explication qui sont mises en œuvre dans les activités d'apprentissage en milieu guidé, notamment dans le cadre scolaire.

§

La présente recherche s'inscrit dans un projet mené dans le cadre du PNR56 ('Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse'). Ce projet, intitulé '**L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation'** (FNS 405640-108663 / 1), a été conduit à l'université de Neuchâtel de janvier 2006 à décembre 2008, sous la direction de la professeure Simona Pekarek Doehler. Dans le cadre de ce projet, l'analyse des explications permet de se pencher sur l'organisation des interactions dans un lieu interactionnel délimité et étroitement lié à des enjeux d'apprentissage: on peut *apprendre en expliquant* et *apprendre à expliquer*. La présente recherche se penche en premier lieu sur des interactions en classes de langue seconde. Régulièrement, elle propose néanmoins des comparaisons avec des classes de langue première, afin de dégager par contraste et de manière strictement empirique ce qui dans l'organisation des explications est propre aux apprenants de langue seconde.

Les objectifs de la présente recherche sont les suivants:

- Identifier et décrire **l'organisation des explications en classe de langue** dans une perspective interactionniste et émique, c'est-à-dire en adoptant le point de vue des participants. Cet objectif implique d'analyser la manière dont les participants s'orientent vers un tour de parole, un ensemble de tours ou une activité comme constituant une explication.
- Identifier et décrire **les ressources relatives à la *compétence d'explication***, mobilisées par les élèves pour ouvrir et clore une séquence, ainsi que pour structurer le noyau de la séquence (l'explication proprement dite), autrement dit pour organiser et construire des explications.
- Identifier et décrire **les opportunités d'apprentissage** qui peuvent émerger de la participation à des séquences d'explication. Les séquences d'explication ne sont pas appréhendées comme contenant un potentiel inhérent pour l'apprentissage, mais comme donnant lieu à des réalisations multiples qui permettent aux apprenants de mettre en œuvre des ressources variées. L'analyse des opportunités d'apprentissage débouche sur une réflexion quant à la possibilité de favoriser le développement de la compétence d'explication des élèves.

Ces objectifs s'inscrivent dans la recherche sur les interactions verbales, visant à mieux comprendre la manière dont sont structurées les interactions en classe, ainsi que dans la recherche sur la compétence d'interaction, notamment en langue seconde. La recherche se donne également pour but de contribuer aux réflexions sur la didactique de l'oral en classe, en dégageant des opportunités pour le développement de la compétence d'interaction en classe et en proposant des moyens pour optimiser ces opportunités.

§

Le présent travail s'ouvre sur une réflexion théorique et méthodologique dans le but de dégager la problématique attachée à l'étude de l'explication, et plus précisément à l'étude de l'explication dans les interactions en classe de langue. L'objectif de la partie théorique n'est pas de proposer un inventaire et une description exhaustive des différentes approches de l'explication, de l'interaction, de l'apprentissage, mais de présenter les recherches qui ont inspiré et guidé la présente recherche. Cette partie théorique est scindée en quatre chapitres qui correspondent chacun à une des dimensions de l'objet de recherche, à savoir l'explication (chapitre I) dans l'interaction (chapitre II), en situation d'apprentissage (chapitre III), plus précisément en classe de langue (chapitre IV). Chaque chapitre présente les enjeux liés à la dimension abordée, un état des lieux des études ayant inspiré la recherche, les questions auxquelles la recherche vise à répondre et les lacunes qu'elle se propose de combler. A la fin de cette première partie, un chapitre est consacré spécifiquement à la présentation de la méthodologie adoptée et des données étudiées, accomplissant ainsi la transition entre théorie et analyses (chapitre V).

Les analyses sont scindées en quatre chapitres. Un chapitre entier (chapitre VI) est consacré à l'identification des explications dans les données, étape qui a constitué une partie non négligeable des analyses en raison des problèmes liés à la définition de l'explication. Des repères pour l'identification ont été constitués sur la base de l'analyse des logonymes *expliquer* et *explication* dans les données – de leur contexte d'apparition sur les plans situationnel, séquentiel, syntaxico-sémantique, et de l'objet qui leur est associé. Cette analyse a permis de dégager les orientations des participants par rapport à l'explication et d'aboutir à des repères émiques pour la constitution d'une collection de séquences d'explication.

Les trois chapitres suivants proposent des analyses de la collection ainsi constituée. Le chapitre VII se penche sur l'organisation des séquences d'explication en classe de langue et propose une description détaillée de la manière dont les séquences sont ouvertes, (co-)gérées et closes par les participants.

Une attention particulière est portée à la manière dont *les élèves* participent à l'organisation des séquences d'explication. Ce chapitre se clôt sur une proposition de subdivision des séquences en trois catégories – explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation – et sur un bilan quantitatif des séquences en fonction de cette répartition.

Le chapitre VIII est consacré à l'analyse et à la description des ressources mobilisées par les élèves pour expliquer, c'est-à-dire pour participer au *noyau* de l'explication. Il propose un inventaire détaillé des ressources en fonction des trois catégories *explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation*, aussi bien dans les noyaux monogérés que dans les noyaux polygérés.

Le chapitre IX porte sur les opportunités d'apprentissage dans les séquences d'explication. Ces opportunités sont appréhendées à plusieurs niveaux: au niveau de la séquence elle-même – opportunités pour résoudre des problèmes de compréhension – au niveau de l'activité dans laquelle prend place la séquence – opportunités pour le développement du répertoire linguistique – au niveau de l'orientation des leçons – opportunités pour le développement de la compétence d'explication et, plus globalement, de la compétence d'interaction. Ce dernier chapitre se clôt sur quelques propositions soumises à l'appréciation des enseignants et des formateurs pour la mise en place de conditions favorables au développement de la compétence d'explication des élèves.

1ÈRE PARTIE:

ÉTAT DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATISATION

Chapitre I

La notion d'explication

"Tout ce qui est simple est faux, tout ce qui est compliqué est inutilisable."

Paul Valéry

"Tout ce qui est stable est contestable."

Albert Brie

Le terme *explication* est communément employé dans la vie quotidienne, tant dans des conversations spontanées que dans les médias ou encore dans les interactions en classe: chacun peut certainement affirmer qu'il a déjà 'donné' ou 'reçu' une explication. Paradoxalement, le terme *explication* semble constamment échapper aux tentatives de définition et, sans doute en partie pour cette raison, ne fait pas l'objet d'une tradition de recherche, au contraire de l'argumentation: "l'objet [*explication*] n'existe pas; il n'a pas d'histoire, pas d'épistémologie, bien que paradoxalement il puisse être tenu comme l'objet premier, l'indéfinissable, de toute épistémologie" (Ebel 1980: 57). L'absence d'une tradition de recherche ne signifie pas que les études sur l'explication sont inexistantes. Il existe en effet un certain nombre d'études sur l'explication, mais disparates et souvent ponctuelles (cf. cependant deux recueils d'articles récents, Hudelot *et al.*, 2008 et Spreckels, 2009), provenant d'horizons divers et adoptant des points de vue sur l'explication qui varient grandement d'une étude à l'autre. Le terme *explication* lui-même est rarement questionné de manière centrale. Avec Silverman (2005: 235), on peut regretter cette tendance de certaines études qualitatives à définir trop rapidement objet et catégories d'analyses sans les problématiser. Ce chapitre se propose de présenter brièvement les différentes manières dont l'explication est abordée en sciences humaines et de réfléchir aux enjeux qui émergent lorsqu'on tente de définir le terme *explication*.

1. Approches de l'explication en sciences humaines

Les recherches sur l'explication en sciences humaines peuvent être divisées en trois approches, selon qu'elles portent sur l'explication en tant que système permettant de décrire des vérités scientifiques, qu'elles s'intéressent à la dimension cognitive de l'explication ou à sa dimension discursive:

- La philosophie des sciences (épistémologie, logique formelle) aborde l'explication comme un ensemble structuré (ou 'système') de conditions, de lois et de principes entretenant des relations de nature implicative et déductive (Hempel, 1965). L'explication est un raisonnement idéal décontextualisé qui peut être appréhendé en faisant abstraction du sujet qui l'énonce, de son objet, du langage et de la situation d'énonciation (le raisonnement peut être énoncé au moyen d'une formule logique). Cette approche vise à distinguer les explications *scientifiques*, c'est-à-dire conformes à une vérité universelle (remplissant les conditions de *véric*onditionnalité), des explications *non-scientifiques*.
- La théorie de l'attribution (cf. p.ex. Heider, 1958; Kelley 1967; Ross, 1977; pour des études francophones, cf. Deschamps, 1990; Deschamps & Clémence, 1987, 1990), dans le domaine de la psychologie sociale, s'intéresse aux représentations mentales des *liens de causalité* et à

la manière dont ces représentations influencent les attitudes et les comportements des individus. Les représentations des liens de causalité permettent aux individus de formuler des explications et ainsi de résoudre des problèmes portant sur l'origine d'un phénomène, d'un événement, d'un comportement – ce qu'Antaki (1988: 7) appelle des *'why' problems*. L'étude des processus mentaux de sélection, de stockage et d'articulation des informations qui permettent de formuler des explications est abordée principalement au moyen de tâches expérimentales, notamment de questionnaires à choix multiples accompagnés de grilles d'évaluation. La théorie de l'attribution donne donc au terme *explication* le sens restreint de rapport de cause à effet.

- Les recherches portant sur la dimension discursive de l'explication ne relèvent pas d'un paradigme de recherche unique, mais sont rattachées à des courants et disciplines variés, notamment la philosophie (Wittgenstein, 1961), la sociologie, la psychologie, la sémiologie, la linguistique et la didactique. Le point commun entre ces études est que l'explication y est appréhendée comme existant non pas dans le cerveau de l'individu, mais dans l'espace (inter)discursif. Ces études proposent d'élargir le champ d'étude de l'explication et portent un regard critique sur les approches *in abstracto* de l'explication de la philosophie des sciences et de la psychologie sociale. L'approche de la philosophie des sciences est critiquée au sein du courant de la logique dite *naturelle* (Borel 1980, 1981a et b; Ebel 1980, 1981; Grize, 1981b) ou *non formelle* (Blair, 1987), pour laquelle l'explication ne peut se réduire à des relations implicatives et déductives. La théorie de l'attribution est critiquée notamment par les chercheurs en psychologie de l'interaction inspirée de l'analyse conversationnelle (Antaki, 1988; 1994). Les critiques adressées à la théorie de l'attribution sont les suivantes:
  - L'étude de la sélection, du stockage et de l'articulation d'informations sur le plan cognitif n'est que très partiellement observable (Antaki, 1988: 9). De plus, dans les données langagières authentiques, le lien entre explication et 'vérité' (scientifique ou subjective) n'est pas omniprésent: on peut avancer une explication comme une hypothèse parmi d'autres (Draper, 1988).
  - Le lien entre la forme linguistique d'une explication et sa situation d'énonciation n'est pas pris en compte dans la théorie de l'attribution. Or, la forme d'une explication dépend de son contexte d'énonciation, de son énonciateur, de son destinataire, de la nature de l'*explanandum*, et ne s'actualise pas toujours sous forme d'un rapport causal (Draper, 1988: 15); le raisonnement causal (attributif) n'est donc qu'une manière d'expliquer parmi d'autres.
  - Focalisée sur l'individu, la théorie de l'attribution idéalise l''explicateur ordinaire' (Antaki, 1994: 12) et ne prend pas en compte la dimension intersubjective de l'explication vu comme processus collaboratif.

La présente recherche s'inscrit dans la troisième des approches présentées ici: elle porte sur l'explication en tant que discours, qu'elle aborde plus spécifiquement dans une approche interactionniste.

Alors que l'approche épistémologique de l'explication et la théorie de l'attribution proposent des définitions très précises de l'explication, qui font l'objet d'un consensus au sein de leur courant de recherche, il n'existe pas de consensus quant à la définition de l'explication dans les études discursives de l'explication. Les tentatives de définition se heurtent souvent au caractère polysémique du terme *explication*. La section suivante se propose de discuter des problèmes et enjeux relatifs à la définition de la notion d'explication.

2. Approcher la notion d'explication: problèmes et enjeux

2.1 Un terme polysémique

Les termes *expliquer* et *explication* sont fortement polysémiques: ils peuvent être utilisés pour qualifier des situations très diverses et s'insérer dans des contextes syntaxiques et sémantiques variés. La notion d'*explication* peut renvoyer à la fois à un phénomène discursif (on explique quelque chose à quelqu'un) et à un processus cognitif (on cherche des explications aux phénomènes qui nous entourent, c'est-à-dire qu'on cherche à leur attribuer une signification). La richesse sémantique et syntaxique des termes *expliquer* et *explication* pris dans leurs acceptions courantes est observable d'un coup d'œil en ouvrant un dictionnaire. *Le Grand Robert de La Langue Française* recense ainsi neuf sens principaux du verbe *expliquer* et de sa variante pronominale *s'expliquer*, tandis que *le Trésor de la Langue Française informatisé* en propose dix.

Etymologiquement dérivé du latin *plicare*, plier, le terme *expliquer* renvoie à l'origine à l'idée de quelque chose qu'on déplie, qu'on déploie, qu'on dé(sen)veloppe et que ce faisant on montre dans sa totalité. Cette signification subsiste aujourd'hui encore au sens figuré et rapproche le discours explicatif du discours présentatif, descriptif ou narratif: *expliquer*, c'est faire voir, faire connaître, faire comprendre en développant, en montrant, exposant (visuellement ou verbalement). L'action de déplier, de 'désenvelopper' suppose notamment que soient montrés des aspects non visibles à première vue. *Expliquer*, c'est en ce sens dégager une structure, un fonctionnement, une signification qui ne 'sautent pas aux yeux'. C'est le cas dans l'activité d'explication d'un texte littéraire, d'un théorème mathématique, d'un phénomène physique. En outre, montrer la structure, le sens mais surtout le fonctionnement d'un phénomène, d'un événement ou d'un fait peut également impliquer de chercher son origine, sa cause. Un des sens fréquents du terme *expliquer* est justement celui de donner des raisons: on explique le motif d'un crime, l'étymologie d'un mot, la cause d'un accident, l'origine d'un comportement. Lorsque l'objet à expliquer ne peut être 'déplié', c'est-à-dire que son origine, son fonctionnement ou sa signification ne sont pas directement accessibles, l'explication peut avoir un caractère hypothétique. *Expliquer* dans ce sens c'est alors avant tout interpréter, construire un raisonnement pour tenter d'élucider un mystère. Enfin, l'explication peut avoir pour but la compréhension en soi, mais également, dans certains contextes, la compréhension en vue d'actions qui peuvent être très concrètes: comprendre, c'est pouvoir agir. Un des sens du verbe *expliquer* renvoie précisément à cette idée d'action: on parle d'explication procédurale (ou de savoir-faire) pour référer à un discours indiquant une démarche étape par étape, comme dans une recette de cuisine, le mode d'emploi d'un appareil électronique, ou les règles d'un jeu.

La polysémie du terme *expliquer* s'accompagne sur le plan syntaxique d'une pluralité de constructions possibles, que les exemples suivants (inventés) permettent d'illustrer:

a) L'enseignant explique le sens des mots que les élèves ne connaissent pas.

b) Les dictionnaires expliquent le sens des mots.

c) L'apparition des dictionnaires explique la standardisation de la langue.

d) L'enquêtrice s'explique sur sa venue dans la classe.

e) L'enquêtrice ne s'explique pas son retard.

f) La standardisation de la langue s'explique par l'apparition des dictionnaires.

g) Les participants s'expliquent leurs points de vue respectifs.

Le verbe *expliquer* peut prendre un sujet animé (a, d, e, g) ou inanimé (b, c, f). Le sujet du verbe *expliquer*, qu'il soit animé ou inanimé, peut être l'agent d'un discours explicatif qui vise à faire comprendre (a, b). Le sujet du verbe *expliquer* peut également désigner une cause, son complément en étant la conséquence (c, f). Les deux premiers exemples (a et b) renvoient à l'idée générale de dé(sen)veloppement (qui peut inclure ou non le concept de cause), tandis que c) se rattache au sens plus restreint de l'explication comme justification, motif, raison ou cause.

Dans les exemples d) et e), le verbe s'accompagne d'un pronom réflexif: on s'explique soi-même ou on s'explique quelque chose à soi-même, en donnant des raisons. Dans l'exemple f), le pronom résulte d'une structure passive dont le sens est semblable à c): le verbe *expliquer* renvoie donc à nouveau à un lien de cause à conséquence. Enfin, en g), le pronom indique une réciprocité du processus d'explication (au sens général de désenveloppement). L'emploi de *s'expliquer* avec pronom de réciprocité renvoie souvent, mais pas nécessairement, à l'idée d'opposition, voire de dispute (cf. 'viens dehors, qu'on s'explique', c.-à-d. qu'on se batte).

Les multiples significations associées à la notion d'explication et la variété des réalisations syntaxico-sémantiques possibles du verbe *expliquer* font de l'explication un objet d'analyse particulièrement intéressant, mais contribuent également à rendre difficile l'élaboration d'une définition simple et opérationnelle de l'explication (c'est-à-dire d'une définition qui permette d'identifier les explications dans un corpus de données authentiques). En effet, du fait de ces significations multiples, "*expliquer* tend à se confondre avec 'dire', 'redire' (l'explication de texte traditionnelle comme redite, glose du texte à expliquer, traduction). […] Tout discours peut se comprendre comme explicatif, comme un développement d'autres discours qu'il vise à éclairer" (Ebel 1980: 58). Dans un sens, "quand on parle, on ne peut pas ne pas expliquer" (de Gaulmyn 1991a: 305). Pour tenter de définir de manière plus précise la notion d'explication, les études procèdent de différentes manières: certaines tentent de proposer une image globale mais structurée de l'explication au moyen de catégorisations, d'autres

d'en dégager les caractéristiques par opposition à d'autres notions proches, comme l'argumentation ou la justification, d'autres encore de dégager le type d'unité dont relève l'explication.

2.2 Types d'explication

Une première tentative pour délimiter le champ de l'explication consiste à établir une typologie des significations possibles attribuables à la notion d'*explication.* Il s'agit donc de classer les significations du terme *expliquer* en catégories clairement distinctes (si possibles 'imperméables'). De cette façon, chacune de ces catégories peut ensuite faire l'objet d'une délimitation précise et d'une définition opérationnelle, permettant l'identification des explications dans un corpus donné. Il existe plusieurs propositions de typologies: certaines prennent comme point de départ pour la division en catégories le type de question à laquelle répond supposément une explication (explication en 'pourquoi' *vs* en 'comment', etc.), d'autres la nature de l'objet de l'explication (explication de cause *vs* explication de but, etc.), d'autres encore la manière d'expliquer (explication par définition *vs* par description, etc.). Bien que les catégories ne se recoupent pas toujours, le tableau ci-dessous présente une proposition de synthèse des différents types d'explication recensés dans la littérature:

Tableau 1: Types d'explication et références

Type / appellations	**Auteurs**
Explication répondant à un *pourquoi* Explication causale	Apothéloz & Brandt, 1992; Barbieri *et al.*, 1990; Beals, 1993; Bellenger, 1980; Colletta *et al.*, 2005; de Gaulmyn, 1990, 1991a; Duhamel, 1989; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Donaldson, 1986; Morel, 1991; Plantin, 2002; Rescher, 1970; Sbisá, 1987; Yerly, 1990.
Explication justificative	Beals, 1993; de Gaulmyn, 1990, 1991a; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Sbisá, 1987.
Explication intentionnelle / finale Explication de but	Apothéloz & Brandt, 1992; Plantin, 2002; Sbisá, 1987.
Explication répondant à un *comment* Explication fonctionnelle Explication de procédure / de savoir-faire	Barbieri *et al.*, 1990; Beals, 1993; Colletta *et al.*, 2005; de Gaulmyn, 1990, 1991a; Duhamel, 1989; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Donaldson, 1986; Morel, 1991; Plantin, 2002; Rescher, 1970; Yerly, 1990.
Explication répondant à un *qu'est-ce que c'est* Explication par description / définition / narration / comparaison, analogie, métaphore	Apothéloz & Brandt, 1992; Barbieri *et al.*, 1990; Beals, 1993; Bellenger, 1980; de Gaulmyn, 1990, 1991a; Duhamel,1989; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Rescher, 1970; Sbisá, 1987; Yerly, 1990.
Explication répondant à un *qu'est-ce que ça veut dire* Explication du sens d'un mot / de signifié / de signifiant	de Gaulmyn, 1990; 1991a; Morel, 1991; Sbisá, 1987.

Malgré l'intérêt de ces catégorisations, force est de constater que les frontières entre les catégories sont rarement nettes. Par exemple, une demande de justification peut être réalisée par une question en *pourquoi* ou en *comment* ('comment savez-vous que...', 'comment osez-vous affirmer que...'). Inversement, on peut répondre à une demande en 'pourquoi' sans avoir recours à un lien de causalité (par exemple, par une définition, où la citation d'une loi; cf. Antaki, 1994): l'association entre forme de la 'demande' et type d'explication n'est donc pas systématique (Draper, 1988). Il en va de même de l'association entre type d'explication et manière d'expliquer: l'exposition d'une cause ou d'un but peut par exemple être réalisée par le biais d'une description ou d'une narration, de même qu'une explication sur le sens d'un mot peut être réalisée au moyen d'une définition. En outre, en contexte, il n'est pas toujours aisé de déterminer dans quelles catégorie 'classer' une explication, par exemple déterminer si une explication porte sur un savoir lexical (explication de mot) ou sur un savoir encyclopédique (explication de 'chose') (Gülich, 1990-1991). Enfin, la séparation en types peut poser problème en ce qu'on perd de vue ce qui fait l'unité de l'explication: les catégories représentées dans ce tableau donnent à voir l'explication comme un ensemble de 'mouvements discursifs' et ne permettent pas de comprendre pourquoi ces 'mouvements' sont tous appelés *explication* dans le sens commun. Par exemple, on voit mal le point commun entre énoncer une cause, donner un mode d'emploi et définir un terme. Pour Apothéloz & Brandt (1992: 66), la distinction entre types d'explication doit donc s'accompagner d'une réflexion sur la relation entre les catégories Ces auteurs

distinguent entre trois types d'explication: explication causale, explication finale, explication par définition. Ils proposent ensuite que ces trois types entretiennent les liens suivants:

- L'explication finale est une forme d'explication causale. Par exemple, 'je pars en vacances pour me reposer' (explication finale) est équivalent de 'je pars en vacances parce que je veux me reposer' (explication causale).
- L'explication causale vise à donner *du sens* à un fait ou un phénomène, à permettre de l'interpréter. Or, l'essence de la définition est également de donner le *sens* d'un terme. D'autre part, l'explication par définition peut, comme l'explication causale, être la réponse à une question en 'pourquoi': énoncer le sens linguistique d'un terme peut servir à justifier la possibilité de l'employer (ou non) dans un certain contexte grammatical ou discursif; en énoncer le sens encyclopédique peut servir à justifier la possibilité de l'employer (ou non) pour désigner un objet ou qualifier une action.
- L'explication causale, l'explication finale et l'explication par définition ont également en commun d'intégrer l'objet à expliquer (ou *explanandum*) dans un réseau: dans les deux premiers types, il s'agit d'un réseau de cause à conséquence, tandis que dans l'explication par définition, il s'agit d'un réseau conceptuel.

La démarche d'Apothéloz & Brandt (1992) est particulièrement intéressante car elle propose des catégories d'explication tout en montrant en quoi ces catégories sont proches sur le plan conceptuel, et pourquoi elles peuvent toutes être réunies sous l'appellation *explication*. Dans la présente recherche, on cherchera d'abord à déterminer les caractéristiques globales des explications, et on ne procédera à une catégorisation en 'types' que dans un second temps, afin que d'une part le lien entre les catégories et d'autres part leurs délimitations l'une par rapport à l'autre soient clairs.

2.3 Délimitations de l'explication

Une autre tentative pour délimiter le champ de recherche de l'explication consiste, plutôt que de construire des catégories, à réfléchir à ce que l'explication 'n'est pas'. Cette manière de procéder consiste alors à opposer l'explication à d'autres notions, par exemple l'argumentation, la justification, la description, l'information, l'explicitation, la vulgarisation, etc., afin de faire ressortir par contraste ce qui est propre à l'explication. Il s'agit donc d'élaborer une sorte de 'topographie' conceptuelle de ces différentes notions (cf. p.ex. Apothéloz & Brandt, 1992; Borel, 1981b; Duval, 1992; Grize, 1981a; Lecomte, 1981a; Plantin, 1996, etc.).

2.3.1 Explication *vs* argumentation

Le plus souvent, c'est à l'argumentation que l'explication est opposée. Les traits descriptifs utilisés le plus fréquemment pour opposer ces deux notions sont les suivants:

Tableau 2: Traits distinctifs entre l'explication et l'argumentation

Explication	**Argumentation**
L'explication porte sur un objet accepté, c.-à-d. dont l'existence n'est pas remise en question.	L'argumentation vise à faire accepter l'existence de l'objet sur lequel elle porte.
Le cheminement du raisonnement explicatif va de ce fait accepté à des hypothèses sur ses causes.	La certitude se transfère des prémisses à la conclusion. La conclusion est construite sur la base des prémisses et ne leur est pas préexistante.
Le discours explicatif portant sur un objet accepté, il se présente comme non polémique, objectif et visant à faire comprendre, en articulant un fait dans un système.	Le discours argumentatif se présente comme potentiellement polémique, subjectif et vise à persuader, c'est-à-dire a pour but l'adhésion du destinataire à la conclusion.

Note: tableau établi sur la base de Borel 1970, 1980, 1981a, b et c; Chesny-Kohler, 1983; Ducancel, 1991; Duval, 1992; Ebel 1980, 1981; Govier, 1987; Grize, 1980, 1981a et b; Halté, 1988; Jackson & Jacobs, 1992; Lecomte, 1981a et b; Mayes, 2000; Plantin 1996, 2002; Wulser, 1982.

Les traits distinctifs sur lesquels se fonde l'opposition entre les notions d'*explication* et d'*argumentation* ne font pas l'objet d'un consensus entre les chercheurs. Plusieurs arguments vont même dans le sens d'un recouvrement partiel des notions d'*explication* et d'*argumentation*:

- Une explication peut porter sur un objet hypothétique (notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer les causes d'un phénomène qui risque de se produire dans le futur) et donc pas nécessairement sur un 'fait accepté'. Inversement, on argumente souvent pour des conclusions auxquelles les participants adhèrent déjà (Govier, 1987).
- Le 'cheminement' d'un raisonnement peut être modifié au cours d'un échange, les objets de discours pouvant se transformer dans la dynamique de l'interaction: un discours explicatif peut se transformer progressivement en discours polémique et argumentatif et vice-versa (Antaki, 1994; Brixhe & Retornaz, 1988).
- Les participants d'un échange ne partagent pas nécessairement la même représentation d'un discours ou d'une activité discursive: ce qui apparait comme une explication objective pour un participant peut être vu comme une argumentation subjective par un autre (Borel 1980; Brixhe & Retornaz 1988).
- Pour convaincre, il faut d'abord faire comprendre, et une explication peut donc servir à persuader (Bellenger, 1980; de Gaulmyn, 1991a; Draper, 1988; Leclaire-Halté, 1989; Pontecorvo, 1990). En conséquence, un même segment de discours peut relever à la fois de l'explication et de l'argumentation (Borel 1970, 1980, 1981a, b et c; Brixhe & Retornaz, 1988; Chesny-Kohler 1983; Ebel 1980; Govier, 1987; Grize 1980, 1981a et b; Leclaire-Halté, 1989; Lecomte 1981a et b; Walton, 1996, 2004; Wulser 1982).

Certains auteurs proposent donc que l'explication et l'argumentation sont des notions qui ne s'opposent que partiellement et possèdent une zone d'intersection. C'est le cas par exemple de Govier (1987; cf. également Antaki, 1994). Pour cette auteure, certains raisonnements sont des arguments mais pas des explications. C'est notamment le cas d'un raisonnement du type "Le docteur a dit que Susan va attraper la rougeole. Donc elle va certainement l'attraper" (traduit de Govier, 1987: 165). La première proposition est un argument d'autorité (si le docteur le dit c'est que c'est vrai) qui n'a pas de valeur explicative: la prédiction du docteur n'est pas la cause du risque de maladie. L'argument d'autorité ne reposant pas sur une relation causale, il est distinct de l'explication. Inversement, toujours selon Govier (1987), certaines explications ne sont pas des arguments (ou du moins sont de mauvais arguments). C'est par exemple le cas d'un raisonnement du type: "Le compte-rendu de Smith sur les conditions de vie à Cuba est biaisé parce que Smith est communiste" (traduit de Govier, 1987: 166-167). Si c'est un fait accepté et reconnu que le compte-rendu de Smith sur Cuba est biaisé, et qu'on tente d'expliquer pourquoi, le fait que Smith est communiste peut fonctionner comme une explication possible. Mais le fait que Smith soit communiste n'est pas un argument pour conclure que son discours est nécessairement biaisé: rien n'empêche que le compte-rendu soit objectif et pertinent, en dépit de l'orientation politique de l'énonciateur. Donc 'parce que Smith est communiste' ne peut pas fonctionner comme un argument (il s'agit d'une 'fallacie' appelée *ad hominem*). Enfin, selon Govier (1987) et Antaki (1994), certains segments de discours peuvent être interprétés à la fois comme des arguments et comme des explications. Par exemple, dans l'énoncé "c'est ton tour de faire la vaisselle car moi je l'ai faite hier" (traduit de Antaki, 1994: 140-141), le 'je l'ai faite hier' est en même temps une explication de la raison pour laquelle c'est au tour de l'interlocuteur de faire la vaisselle, et un argument pour que l'interlocuteur fasse la vaisselle.

2.3.2 Explication *vs* justification

Une autre tentative de définition contrastive de l'explication consiste à l'opposer à la justification. Les critères utilisés pour opposer ces deux notions sont très proches de ceux qui servent à opposer *explication* et *argumentation* (Chesny-Kohler 1983; de Gaulmyn 1991a), la justification étant souvent considérée comme relevant de l'argumentation (Apothéloz & Brandt, 1992; Borel 1970, 1980, 1981a, b et c; Brixhe & Retornaz, 1988; Chesny-Kohler 1983; Ebel 1980; Govier, 1987; Grize 1971, 1980, 1981a et b, 1990; Lecomte 1981a et b; Wulser 1982). Les critères de distinction sont les suivants:

Tableau 3: Traits distinctifs entre l'explication et la justification

Explication	**Justification**
Le discours explicatif porte sur des faits établis et est objectif, 'neutre', c.-à-d. dénué de polémique.	Le discours justificatif porte sur des croyances, il est subjectif.
L'énonciateur a le rôle de témoin quand il explique (il cherche à faire comprendre).	L'énonciateur a le rôle d'agent quand il se justifie, prenant en charge à titre personnel la justification qu'il énonce (il cherche à convaincre).
L'explicateur est en position d'autorité (il détient le savoir) et le demandeur d'explication en position basse.	Celui qui se justifie est en position basse (il peut perdre la face s'il ne parvient pas à se justifier) et celui qui demande une justification est en position d'autorité: "ainsi, celui qui voudrait poser une demande de justification, s'il n'est pas en position d'autorité pour le faire, passera par une demande d'explication" (Chesny-Kohler 1983: 66).

Note: tableau établi sur la base de Apothéloz & Brandt, 1992; Borel, 1981b; Chesny-Kohler, 1983; de Gaulmyn, 1991a; Lecomte, 1981 a et b; Rescher, 1970.

La pertinence de l'opposition entre explication et justification est parfois questionnée au moyen d'arguments similaires à ceux utilisés pour critiquer l'opposition entre *explication* et *argumentation*: par exemple, au cours d'un échange, les rôles des participants peuvent se transformer et un participant peut donc passer du rôle de témoin à celui d'agent (ou inversement). Reprenant les travaux de Govier (1987, cf. section précédente), Apothéloz & Brandt (1991) proposent qu'une explication peut ne pas être une justification, qu'une justification peut ne pas être une explication, mais également que certains raisonnements sont à la fois des explications et des justifications, notamment lorsque l'explication sert de fondement à la justification: c'est parce que *X* explique *Y* que *X* justifie *Y*. Par exemple, dans l'énoncé "La mer a recouvert un jour Atlanta: on trouve de très nombreux coquillages fossiles dans le sol de cette région" (repris de Apothéloz & Brandt, 1992: 62), la première proposition ('la mer a recouvert...') permet d'expliquer la deuxième (le fait qu''on trouve de très nombreux coquillages'), tandis que le fait présenté dans la deuxième (les coquillages) est un argument pour l'hypothèse émise dans la première (la présence d'une mer).

2.3.3 Explication *vs* explicitation, information, description, etc.

L'explication est parfois également définie par opposition à d'autres actions ou d'autres discours:

- *Expliquer* s'oppose à *informer*: le but de l'explication est de faire comprendre, le but de l'information est de faire savoir (Halté, 1988; Ducancel, 1991);
- *Expliquer* s'oppose à *décrire*: l'explication est un processus borné orienté vers un certain but, celui de faire comprendre, tandis que la description n'est pas bornée (on peut virtuellement décrire quelque chose à l'infini);
- *Expliquer* s'oppose à *expliciter* pour les mêmes raisons: l'explicitation consiste à inventorier les caractéristiques d'une situation au moyen d'un discours descriptif, elle se situe donc du côté de l'information et de la description (Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990; de Gaulmyn, 1991a; Treigner, 1990).

A nouveau, ces oppositions ne sont pas totales. Un discours informatif, descriptif, argumentatif, une explicitation, une définition ou encore une narration peuvent avoir une fonction explicative dans un certain contexte (cf. p.ex. les *storied accounts* dont parle Antaki, 1994; cf. également de Gaulmyn, 1991a; Dufay, 2005; François, 1983; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Halté, 1988; Pontecorvo, 1990; Rabatel & Lepoire, 2005 pour des raisonnements similaires).

§

Les critères permettant de définir l'explication par opposition à d'autres concepts, comme l'argumentation, la justification ou la description, ne sont pas absolus: ces notions possèdent des zones d'intersection. La plupart des études s'intéressant à établir une 'topographie' de ces différentes notions utilisent des exemples inventés (cf. p.ex. les exemples de Govier, 1987, et de Apothéloz et Brandt, 1991, repris dans cette section). De tels exemples permettent de montrer en quoi l'explication et l'argumentation (respectivement la justification, la description, etc.) se distinguent et en quoi certains énoncés peuvent être décrits à la fois comme une explication et comme une argumentation (une justification, une description, etc.). L'identification d'une explication dans un corpus de données authentiques recueillies dans un contexte non-expérimental se révèle beaucoup plus difficile. Déterminer si le discours porte ou non sur 'un objet accepté', si le discours est 'neutre', 'objectif', implique une analyse extrêmement fine des positionnements mutuels des participants. Or, l'observation des orientations des participants n'est pas toujours suffisante pour déterminer si les participants considèrent ou non un discours comme 'neutre' par exemple. De plus, la trajectoire d'un raisonnement déployé dans l'interaction est rarement linéaire et donc difficile à retracer de façon schématique (type 'raisonnement du fait aux causes' ou 'raisonnement des prémisses à la conclusion'). Les critères proposés pour distinguer la notion d'explication d'autres notions proches sont donc plus opérationnels pour clarifier la notion dans le cadre d'études portant sur des enchaînements de propositions et reposant sur des exemples en partie inventés, du moins décontextualisés (cf. l'approche de 'l'argumentation dans la langue' de Ducrot) que pour identifier les explications dans des données authentiques et interactionnelles, ce qui est l'objectif de la présente recherche.

2.4 L'unité de l'explication

Définir l'explication implique de déterminer à quel niveau cette notion peut être appréhendée. La question se pose de savoir non pas uniquement ce qu'est *l'*explication, mais ce qu'est *une* explication: est-ce un type de relation entre deux propositions, un acte de langage, une séquence interactive, un type d'échange? Dans les études s'intéressant à définir l'explication par opposition à d'autres notions, l'explication est abordée comme un ensemble de propositions liées par un certain type de relation, voire comme un genre de discours. La question de l'unité de l'explication fait cependant l'objet de réponses qui peuvent être très différentes d'une étude à l'autre (cf. Halté, 1989, pour une discussion):

- Pour Apothéloz & Brandt (1992), une explication est **un ensemble de deux propositions** articulées par un lien causal de type *parce que* et constituant un seul acte de langage (par opposition à la justification qui, si elle est également constituée de deux propositions et d'un lien causal, forme deux actes de langage qui peuvent apparaître séparément).
- Pour Borel (1980, 1981a), une explication est **un processus cognitif pouvant être actualisé dans un discours**, dans lequel un élément problématique est intégré dans un faisceau de relations avec d'autres éléments qui lui donnent son sens.
- Pour Draper (1988), une explication est **un procédé discursif** par lequel un locuteur expose une partie de sa pensée à un auditeur dans le but de l'informer (et éventuellement de le convaincre).
- Pour Antaki (1994), une explication est **un segment de parole** (*stretch of talk*) qui peut être interprété comme la résolution d'une situation (au sens large) problématique.
- Pour Barbieri *et al.* (1990) ainsi que Jisa & Mariotte (1990), une explication est **un mouvement** (*move*) **interactionnel** visant à résoudre un problème de compréhension qui constitue un obstacle à la poursuite de l'interaction.
- Pour Baker (1992), une explication est **un processus collaboratif** de construction négociée de connaissances, réalisé par l'action conjointe des participants d'un dialogue et visant l'intercompréhension.

On peut dégager la tendance suivante sur la base de ces définitions, listées ici de l'unité la plus petite à la plus grande: plus l'unité choisie pour aborder l'explication est petite, plus le sens du terme *explication* est restreint (cf. explication comme relation causale), mais plus il est précis et permet une identification relativement aisée des explications dans un corpus (cf. la proposition d'Apothéloz & Brandt, 1992). A l'inverse, plus l'unité choisie est grande, plus le sens du terme *explication* est large et peut impliquer une variété riche de réalisations possibles, mais aussi plus il est vague et difficilement utilisable tel quel pour identifier des explications dans un corpus (cf. la proposition de Baker, 1992).

On remarque également à travers ces quelques définitions que plus l'unité choisie est grande, plus la dimension contextuelle voire interactive de l'explication prend de l'importance:

- Apothéloz & Brandt (1992) et Borel (1980, 1981a), dans le domaine de la logique naturelle, considèrent l'explication comme une structure logique pouvant être abordée indépendamment d'un contexte d'énonciation donné. Les travaux menés en logique naturelle reposent sur des exemples construits ou authentiques, abordés avant tout dans une perspective monologique. Dans un autre domaine, les travaux sur l'explication menés en psycholinguistique développementale (p.ex. Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990; Donaldson, 1986, 1996; Veneziano & Hudelot, 2005) étudient également l'explication dans une perspective monologique et proposent des définitions proches de celles de la logique formelle, s'intéressant à l'explication en tant que processus cognitif lié à la notion de causalité.
- Draper (1988) et Antaki (1994) abordent l'explication comme un phénomène éminemment discursif et contextualisé. On voit apparaître la notion de dialogue (locuteur-énonciateur) et de situation dans leurs deux définitions. Dans certaines études, l'explication est définie comme un procédé permettant la transmission d'un savoir d'un émetteur à un récepteur (cf. p.ex. Chaudron, 1988; Dufay, 2005; Duval, 1992; Grandaty & Le Cunff, 1994; Matthey, 1987). Cette vision d'une transmission unidirectionnelle et monologique est critiquée notamment par Grize (1980), pour qui le langage est alors vu de manière réductrice comme un simple code, alors que "l'information se construit par l'activité discursive au travers du dialogue que suppose une telle activité" (Grize 1980: 7). D'autres études abordent l'explication moins comme la transmission d'un savoir préexistant à l'interaction que comme un processus de co-construction située de connaissances (cf. les définitions de Barbieri *et al.,* 1990, Jisa & Mariotte, 1990, Baker, 1992; cf. également de Gaulmyn, 1991a, Ducancel, 1991 et Gülich, 1990-1991 pour des conceptualisations similaires de l'explication).

Au-delà des différents niveaux d'analyse proposés dans ces quelques définitions, on voit émerger, dans les études s'intéressant à l'explication comme processus contextualisé, l'idée commune selon laquelle l'explication prend place dans une *situation problématique* (cf. notamment les définitions d'Antaki, 1994, ainsi que de Barbieri *et al.*, 1990, et Jisa & Mariotte, 1990). Pour tenter de cerner de plus près la nature de l'explication, une possibilité est donc d'observer et de décrire de manière plus détaillée les situations dans lesquelles apparaissent des explications.

2.5 Les situations dans lesquelles apparaissent les explications

Pour Antaki (1988, 1994), l'explication est un processus foncièrement situé:

> In the appropriate context, any utterance (or even none) could be an explanation in some sense.[1] (Antaki, 1988: 6)

> 'An explanation' can't be defined without reference to the thing it's meant to be explaining: it would be absurd to say that the utterance *there are six people for dinner* is an 'explanation' in its own right. It only becomes an explanation when it is prefaced by some other utterance like *why did you cook so much food?* The question is not 'what is an explanation?' but, rather, 'what relation does one utterance have to have to another to qualify as an explanation?'[2] (Antaki, 1994: 2)

Dans cette perspective, une explication peut donc prendre une infinité de formes et n'est identifiable qu'en prenant en compte son contexte d'apparition (Antaki, 1988, 1994; Barbieri *et al.*, 1990; Borel, 1981b; Coltier & Gentilhomme, 1989; Draper, 1988; Grandaty & Le Cunff, 1994; Halté, 1988; Sbisá, 1987; Treigner, 1990; Veneziano & Hudelot, 2005). La question se pose dès lors de dégager s'il existe un contexte situationnel dans lequel les explications apparaissent de manière privilégiée.

---

[1] Traduction: dans un contexte approprié, n'importe quelle énonciation (ou même aucune) peut être une explication, dans un certain sens. Cf. également Draper (1988: 16): "In everyday life almost anything may, in the right circumstances, count as an explanation". Traduction: Dans la vie quotidienne, presque n'importe quoi peut, dépendamment des circonstances, avoir valeur d'explication.

[2] Traduction: 'Une explication' ne peut pas être définie sans référence à la chose qu'elle est supposée expliquer: ce serait absurde de dire que l'énoncé *il y a 6 personnes qui viennent souper* est une 'explication' en soi. Cet énoncé ne 'devient' une explication que lorsqu'il est préfacé par un autre énoncé du type *pourquoi est-ce que tu as préparé autant à manger?* La question n'est pas 'qu'est-ce qu'une explication' mais, plutôt, 'quelle relation doit avoir un énoncé avec un autre pour pouvoir être qualifié d'explication?'

Les études visant à définir l'explication en prenant le contexte pour point de départ reviennent à l'étymologie du terme *explication*. Cette étymologie, qui sous-tend les significations courantes et permet de les lier à un 'tronc commun', est le mot *explicare*, qui signifie *déplier* ou *déployer*. L'explication permet donc de montrer quelque chose de caché, d'enveloppé (cf. point 1. *supra*). Cela implique que les explications prennent place dans des situations 1) où quelque chose est 'caché' et 2) où il est nécessaire que cette chose soit 'montrée' (cf. p.ex. Antaki, 1988, qui décrit l'explication comme permettant de révéler – *reveal* – ou de dévoiler – *unveil*). Dans les significations actuelles du verbe *expliquer*, on trouve ces dimensions dans un sens non-littéral: l'explication permet de 'donner à voir' (au sens figuré) quelque chose qui ne l'était pas et ainsi de *faire savoir* ou de *faire comprendre* (cf. Antaki, 1994, qui utilise l'expression '*make plain')*. Pour de nombreux auteurs, la caractéristique première de l'explication réside donc dans son but: l'explication vise à gérer un problème de compréhension et au besoin à le résoudre, à 'faire comprendre' quelque chose à quelqu'un (Antaki 1988; Barbieri *et al.* 1990; Beals, 1993; Coltier & Gentilhomme, 1989; de Gaulmyn 1986, 1991a; Draper, 1988; Dufay, 2005; Grandaty & Le Cunff 1994; Grøver Aukrust & Snow, 1998; Halté, 1988; Plantin, 2002; Treigner, 1990; cf. aussi Wittgenstein, 1961). La potentialité d'un problème de compréhension est donc l'élément déclencheur de l'explication, et la thématisation de ce problème potentiel dans une interaction verbale est considérée comme l'observable premier pour l'identification des séquences d'explication (Gülich, 1990-1991).

La thématisation d'un problème potentiel de compréhension ou d'un élément problématique car 'caché' – on n'explique pas ce qui va de soi (Lepoire, 1999; Sbisá, 1987) – n'est cependant pas toujours suffisante pour déclencher une explication, selon Ebel (1980, 1981, cf. aussi Matthey & de Torrenté, 1986): pour qu'une explication apparaisse, il faut que le problème thématisé soit reconnu comme légitime par l'ensemble des participants (Halté 1988), qui s'accordent sur la nécessité de l'explication. Il faut également qu'un des participants se présente comme en mesure de donner une explication permettant de résoudre le problème: si ce n'est pas le cas, une autre solution doit être trouvée (Ebel, 1980, 1981). Enfin, selon Ebel (1980, 1981), les participants doivent s'accorder sur la position d''expert' adoptée par la personne qui explique.

A partir de la description du contexte d'apparition des explications, à savoir la thématisation d'un problème potentiel de compréhension, plusieurs études proposent une description de l'explication sous forme de séquence tripartite dont les étapes sont les suivantes (de Gaulmyn, 1986, 1991a et b; Ducancel, 1991; Fiehler, 2007; Gülich 1990-1991, Landolfi, 1989; Lepoire, 1999; Markee, 1994; Plantin, 2002; Rabatel & Lepoire, 2005; Salo I Lloveras, 1990):

1) Une ouverture, qui contient la problématisation, la constitution de l'objet à expliquer (ou *explanandum*);

2) Un noyau, qui contient la résolution du problème, parfois appelé 'l'explication proprement dite' (ou *explanans*).

3) Une clôture, qui prend la forme d'une marque de réception ou de ratification de l'explication.

Une telle structure tripartite peut être observée dans l'exemple suivant, tiré de Gülich (1990-1991: 89/344):

Exemple (1) Avoir des œillères[3]

```
01 E:   j'ai des cousins moi - vendéens' c'est - c'est très obtus hein,
02      très - très trè:s ils ont VRAIment des oeillères,
03 M:   . . (bas) des quoi' +
04 E:   des . le:s . je . ça . (plus vite) c'est≠une expression
05      française' qui signifie' . . qu'on . . qu'on voit pas sur les
06      côtés qu'on a . . c'est l'inverse si vous voulez de que de
07 U:   comme chez des chevaux, euh
08 E:   voilà, comme chez . comme chez les chevaux
09 U:   (bas) oui +
10 E:   voyez les . les marcher avec des oeillères' . . (vite) ça veut
11      dire marcher d . droit devant soi et puis alors . . pas regarder,
12 M:   ah bon
13 E:   sur les côtés' . . ne pas avoir l'esprit ouvert,
14 M:   hmhm
15 E:   et .. ça je peux vous Assurer que .. étant .. j'ai TOUTE ma
16      famille qui . angevine . de de cette région' .. ils sont
17      bloqué:::s . c'est pas croyablE
```

Trois personnes prennent la parole dans cet extrait, E., francophone, M. et U., germanophones apprenants du français. L'analyse de Gülich (1990-1991) est la suivante: à la ligne 3, M. manifeste un problème de compréhension au moyen d'une question qui apparait immédiatement après la source du problème, le terme 'œillères' ('des quoi'). E. propose alors une explication sous forme de définition ('on voit pas sur les côtés'). U. prend la parole dans ce mouvement d'explication pour proposer une comparaison ('comme chez des chevaux', l.7), rendant ainsi visible sa compréhension du terme. E. ratifie la proposition de U. (l.8) puis propose encore une reformulation (l.10-13). M. ratifie ensuite l'explication ('ah bon', l.12, 'hmhm', l.14) mettant en scène sa compréhension. E. revient alors au sujet qu'il avait momentanément abandonné, sa famille (cf. 'j'ai des cousins', l.1, puis 'j'ai toute ma famille', l.15-16). La 'séquence explicative' (Gülich, 1990-1991) correspond donc à une séquence latérale (*side sequence*, cf. Jefferson, 1972) qui se subdivise en trois phases: la constitution de l'objet à expliquer (l.2-3), le noyau explicatif (l.4-13), la ratification (l.12 et 14).

Cet exemple illustre une séquence tripartite dialogique: l'ouverture est réalisée sous forme d'une demande d'explication d'un locuteur, le noyau est constitué d'une explication de l'interlocuteur, et la clôture contient la manifestation de la compréhension de l'explication et ainsi de la résolution du problème de la part du premier locuteur, celui ayant demandé l'explication. Les trois étapes peuvent aussi être réalisées sous forme monologique: dans ce cas, le même locuteur gère les trois phases (problématisation, explication proprement dite, clôture) (Brassart *et al.*, 1989; Borel, 1980, 1981a). En outre, la problématisation et la clôture peuvent rester implicites. Le noyau lui-même peut être subdivisé en plusieurs étapes, qui proposent chacune une résolution partielle ou provisoire du problème et qui conduisent à un recadrage de la problématisation, transformant ainsi progressivement l'objet à expliquer (*explanandum*) (de Gaulmyn, 1991a; Ducancel, 1991). Le noyau de l'explication, ou 'explication proprement dite' (*explanans*), est décrit comme l'intégration progressive, au moyen de (re)conceptualisations et restructurations, de l'objet problématique dans un système ou faisceau de connaissances partagées (Chesny-Kohler, 1983; de Gaulmyn, 1991a; Hudelot *et al.*, 1990; Lepoire, 1999; Miéville, 1981; Rabatel & Lepoire, 2005). L'explication consiste donc à mettre en relation un élément présenté comme inconnu (non-compris) avec des éléments présentés comme connus et non problématiques, ce qui permet de passer d'un déséquilibre à une symétrie des connaissances entre les participants (Barbieri *et al.*, 1990; Halté, 1988; Lepoire, 1999; Treigner, 1990). Dans l'extrait ci-dessus, l'item lexical problématique est expliqué au moyen de reformulations, qui permettent donc de mettre en relation l'*explanandum* ('avoir des œillères') avec un réseau de termes connus.

Cette manière de définir l'explication de manière contextualisée, en la considérant comme un procédé interactif permettant la résolution de problèmes de compréhension, parait particulièrement appropriée pour l'analyse de données authentiques. En partant d'un trait descriptif unique (la thématisation d'un problème potentiel de compréhension), cette approche permet de gérer les difficultés liées au foisonnement de significations possibles des termes *explication* et *expliquer*. L'identification des

[3] Seule une partie de l'extrait est reproduite. L'extrait original est transcrit sous forme de 'partition'. Pour des raisons de lisibilité, il a été 'converti' ici en transcription 'ligne par ligne'. Les conventions de transcription sont celles de l'original.

explications peut alors être effectuée sur la base de l'observation des orientations de participants dans l'interaction. Néanmoins, le fait que les trois étapes de la structure ne soient pas toujours explicites peut poser des problèmes pour cette identification. En outre, certaines explications émergent pour prévenir un problème de compréhension plutôt que pour le résoudre (Barbieri *et al*., 1990; Jisa & Mariotte, 1990). Dans le cas où le problème est anticipé, il peut n'être pas thématisé et donc difficilement identifiable.

3. Vers une approche interactionniste et émique de l'explication

La notion d'explication est une notion complexe qui, du fait de son caractère polysémique, est difficile à appréhender, à délimiter. Or, comme noté en exergue de ce chapitre, si 'tout ce qui est simple est faux', 'tout ce qui est compliqué est inutilisable' (P. Valéry). L'état des lieux critique des recherches sur l'explication en sciences humaines a permis d'observer plusieurs manières de procéder pour définir et délimiter la notion d'explication. L'une d'entre elles consiste à décrire et à délimiter la notion d'explication en l'opposant à d'autres notions, comme l'argumentation ou la justification. Une autre manière de procéder consiste à élaborer une classification de différentes sortes d'explication, en prenant pour point de départ le type d'objet sur lequel porte l'explication ou la manière d'expliquer. L'avantage de ces manières de procéder est de fournir des définitions stables et générales, indépendantes d'un contexte particulier d'énonciation (les études adoptant ces manières de procéder ont en général recours à des 'phrases' inventées ou sorties de leur contexte). Cependant, les définitions qu'elles proposent sont, justement en raison de leur portée non-spécifique et non-'dynamique', difficilement utilisables pour l'analyse empirique et contextuellement ancrée de données authentiques.

Une autre manière d'aborder la notion d'explication consiste à prendre comme point de départ pour l'élaboration d'une définition le contexte d'apparition des explications. Cette manière de procéder vise à proposer une définition contextuellement dépendante et dynamique de l'explication (cf. la citation en exergue, 'tout ce qui est stable est contestable', A. Brie), qui soit opérationnelle pour l'analyse empirique de données authentiques. Si les études actuelles adoptant cette manière de procéder proposent une description de caractéristiques récurrentes des explications dans différents contextes, caractéristiques qui semblent donc avoir un certain potentiel de généralisation, une méthodologie permettant d'identifier les explications dans un corpus donné reste à élaborer.

§

La présente recherche se propose d'aborder l'explication en tant que phénomène contextualisé, émergeant dans l'interaction sociale, et de l'étudier dans le contexte spécifique de la classe de langue. Son originalité réside dans le fait qu'elle se donne pour objectif d'identifier, d'analyser et de décrire les explications *dans une perspective émique*, c'est-à-dire en se basant sur les orientations des interactants eux-mêmes. Dans cette perspective, "est explication l'activité que les locuteurs, dans la situation d'énonciation, s'accordent à considérer comme telle" (de Gaulmyn, 1991a: 290). Identifier les explications suppose alors de dégager ce qui dans l'interaction est considéré par les participants comme constituant une explication. Pour parvenir à ce but, la présente recherche adopte comme point de départ *l'analyse des 'logonymes'* (Marra & Pallotti, 2006; cf. chapitre VI) *expliquer* et *explication*. L'hypothèse sous-jacente de cette démarche est que l'analyse de l'utilisation de ces logonymes par les participants permet de décrire la manière dont ils s'orientent, en contexte, envers une certaine action ou un certain discours comme constituant une explication. L'analyse systématique de ces orientations permet d'aboutir à l'élaboration de repères émiques pour l'identification des explications dans les données.

Une telle approche suppose d'étudier les logonymes dans un corpus d'interactions cohérent, afin que les orientations des participants le soient également. Les classes de français qui sont étudiées dans la présente recherche sont abordées comme un *écosystème* à l'intérieur duquel on peut s'attendre à ce que les orientations des participants soient cohérentes (ce que confirme l'analyse des logonymes, cf. chapitre VI). Ces orientations peuvent en revanche être différentes de celles qu'on pourrait trouver dans d'autres 'lieux' interactionnels. Le but de la présente recherche n'est donc pas de proposer une description 'stable', abstraite de l'explication, ce qui serait contraire à la volonté d'une approche située et émique, mais de comprendre le fonctionnement des explications dans un milieu défini, celui de la classe de langue.

Résumé du chapitre

- En sciences humaines, on distingue trois approches de l'explication: l'approche épistémologique, la théorie de l'attribution, et l'approche 'discursive'. Il n'existe pas de champ disciplinaire, théorique ou méthodologique unifié de l'explication dans l'approche 'discursive' (cf. 1.).
- Le terme *explication*, étymologiquement lié à la notion de déploiement, de 'désenveloppement', est polysémique et peut donc qualifier une grande variété de situations, ce qui le rend difficile à appréhender pour le chercheur (cf. 2.1).
- Une manière de procéder pour clarifier la notion d'explication consiste à opérer des distinctions en plusieurs catégories (cf. 2.2). Une autre manière de procéder consiste à définir l'explication par opposition à d'autres notions, comme l'argumentation ou la justification (cf. 2.3).
- Les définitions qu'on trouve dans les études actuelles sur l'explication sont très variées. Lorsque l'unité de l'explication est 'petite' (p.ex. un acte de langage), la définition est précise mais également réductrice. Lorsque l'unité et 'grande' (p.ex. un mouvement interactionnel, un processus collaboratif), le sens attribué au terme correspond davantage au sens commun, mais perd en précision (cf. 2.4).
- Les études abordant l'explication comme processus contextualisé proposent que l'explication a pour but de gérer des problèmes potentiels de compréhension. Dans ces études, l'explication est souvent décrite sous forme de structure tripartite (ouverture, noyau, clôture) (cf. 2.5).
- La présente recherche vise à déterminer des observables émiques en dégageant la manière dont les participants d'une interaction s'orientent vers un certain épisode interactionnel comme étant une explication (cf. 3.).

Chapitre II

Un cadre pour une approche interactionniste de l'explication: l'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle constitue le cadre dans lequel l'explication sera abordée au sein de la présente recherche. Il existe de nombreux articles récents présentant l'analyse conversationnelle (p.ex. Gardner, 2004; Goodwin & Heritage, 1990; Gülich, 1990-1991; Heritage, 1989, 1995; Pomerantz & Fehr, 1997; Schegloff, 2001; Seedhouse, 2005b; Wootton, 1989) ainsi que plusieurs monographies (ten Have, 1999; Hutchby & Wooffit, 1998; Markee, 2000; Psathas, 1995; Schegloff, 2007; cf. aussi Heritage, 1984a, Linell, 1998, et Silverman, 1998, 2006, pour des monographies portant en partie sur l'analyse conversationnelle). Le présent chapitre n'a pas pour but de proposer un historique de l'analyse conversationnelle ou un panorama exhaustif des recherches classiques ou récentes. Il vise plutôt à décrire de manière synthétique l'objet et les objectifs de l'analyse conversationnelle, ses 'principes' de base, ainsi que les enjeux d'une perspective conversationnaliste appliquée à l'étude de l'explication[4].

E. A. Schegloff, un des fondateurs de l'analyse conversationnelle avec H. Sacks dans les années 1960, est réticent à qualifier l'analyse conversationnelle d''approche' (dans Wong & Olsher, 1990: 126). Selon lui, on ne peut 'approcher' l'analyse conversationnelle sans 'en faire', car l'analyse conversationnelle ne fournit pas d'instruments préétablis pour l'analyse: les concepts et unités utilisés en analyse conversationnelle ne peuvent donc faire l'objet d'une description conceptuelle abstraite. L'organisation interactionnelle en tours de parole, paires adjacentes, procédés de réparation, n'est pas équivalente à un système de règles et d'unités d'analyse au sens linguistique et la manière d'approcher les analyses dépend des données et de l'objet de l'étude. On ne parle donc pas de *théorie* ou d'*approche* mais plutôt de 'mentalité analytique' de l'analyse conversationnelle, qui peut être décrite sous forme de 'principes de base' (point 2.). Bien que l'analyse conversationnelle ne se réduise pas à une méthodologie, les études menées en analyse conversationnelle reposent sur une *démarche analytique* qui fera l'objet d'une synthèse descriptive (point 3).

[4] Outre les références générales sur l'analyse conversationnelle mentionnées dans ce premier paragraphe, ce chapitre a également été rédigé en s'inspirant des références suivantes (il ne s'agit pas de travaux généraux sur l'analyse conversationnelle, mais d'études spécifiques menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle, ou d'études menées dans une perspective interactionniste s'inspirant en partie de l'analyse conversationnelle): Bange (1992b); Gülich (1990-1991), di Luzio (2003); Mondada (2006); Pekäkylä (2004); Sacks *et al.* (1974); Schegloff (1990, 1996), Schegloff & Sacks (1973); Speier (1972); Vion (1992).

1. Interaction sociale et accomplissement de l'intersubjectivité

Les participants d'une interaction sociale donnée se rendent mutuellement reconnaissable leur compréhension (leur interprétation) de l'activité dans laquelle ils sont conjointement engagés. C'est l'organisation même de l'interaction par les participants, sa co-construction pas-à-pas, qui permet la mise en place d'une **compréhension partagée**, d'une **réciprocité des perspectives**, ce qui est appelé en analyse conversationnelle l'accomplissement de l'**intersubjectivité** ou encore le déploiement d'une **cognition socialement partagée** (*socially shared cognition*). Dans une interaction, chaque tour de parole, de par son placement séquentiel et sa forme, exhibe une interprétation des tours précédents, des actions précédentes, du contexte, de la nature de l'interaction (et de son but), des positionnements respectifs des participants (rôles, identités, états émotionnels, etc.).

Pour ne prendre qu'un exemple, un tour de parole qui propose le remplacement d'un mot du tour précédent (p.ex. 'tu veux dire X?'; c'est ce qu'on appelle une *réparation* hétéro-initiée, cf. point 5. *infra*) exhibe une interprétation de ce tour comme contenant un item problématique (p.ex. un lapsus). L'étude des procédés de réparation permet d'observer comment la compréhension mutuelle est gérée et accomplie dans l'interaction, et comment un problème de compréhension peut être thématisé et résolu (cf. p.ex. Schegloff, 1991; Kasper, 2008). Cependant, la manifestation mutuelle d'une compréhension partagée est accomplie en tout temps dans toute interaction sociale, pas seulement lorsqu'émerge un 'problème' (cf. p.ex. Kasper, 2009, pour une analyse très détaillée de la manière dont la compréhension mutuelle est accomplie dans une interaction sociale sans émergence d'un quelconque problème).

En somme, ***l'organisation des tours et des actions accomplis dans l'interaction*** **et** ***la compréhension mutuelle que se manifestent mutuellement les participants*** **sont les deux versants d'un même phénomène.** En co-construisant l'interaction pas-à-pas, les participants accomplissent une compréhension partagée et co-produisent la signification de l'interaction. **La cognition se déploie publiquement dans l'interaction sociale** en fonction des buts pratiques des participants qui y sont engagés: on dit qu'elle est *socialement située* et *constituée*.

2. Objet et objectifs de l'analyse conversationnelle

Ce que les participants se rendent mutuellement reconnaissable dans l'interaction est également observable par le chercheur. Le déploiement collectif et public de la cognition dans l'interaction rend donc possible son analyse par le chercheur en analyse conversationnelle. L'objectif de l'analyse conversationnelle est de **décrire les procédures au moyen desquelles les participants d'une interaction sociale démontrent, maintiennent, (r)établissent une compréhension partagée** de ce qu'ils sont en train de faire (autrement dit 'accomplissent l'intersubjectivité'). Ces procédures, qui constituent des **méthodes'** pour organiser l'interaction, composent ce qui est appelé en analyse conversationnelle **'l'architecture de l'intersubjectivité'**. Le chercheur en analyse conversationnelle cherche donc à identifier et à décrire les méthodes auxquelles les membres d'une société ont recours pour organiser leurs propres conduites, interpréter celles des autres membres, accomplir et construire les interactions sociales. Il s'agit de comprendre *comment* les membres accomplissent conjointement des actions et non *pourquoi* ils le font: l'analyse conversationnelle n'est pas une théorie psychologique du comportement.

> Whether speaking their native language or another, whether fluently or not, whether to another or others doing the same or not, whether in ordinary conversation or in a classroom or in the work place or in some other institutionally or functionally specialized situation, there are certain issues all participants in talk-in-interaction will find themselves dealing with. They will, for example, need some ways of organizing the order of their participation – usually one person speaking at a time (turn-taking). They will fashion their contributions to be recognizable as some unit of participation – some 'turn-constructional unit' (turn organization). They will have practices for forming their talk so as to accomplish one or more recognizable actions (action formation). They will deploy resources for making the succession of contributions cohere somehow, either topically or by contributing to the realization of a trajectory of action or interaction (sequence organization). They will avail themselves of practices for dealing with problems in speaking, hearing and/or understanding the talk (the organization of repair). They will select and deploy and understand the words used to compose the talk, and will do that in a timely fashion (word/usage selection). They will do all of this with an eye to their co-participants (recipient design) and to the occasion and context, its normative parameters or boundaries of duration, appropriate activities and their order, etc., (overall structural organization of the occasion of interaction). All of the preceding, and others, compose the preoccupations and major topical areas of Conversation Analysis.[5] (Schegloff *et al*., 2002: 4-5)

La citation ci-dessus donne un excellent panorama des centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle: l'organisation des tours de parole (inter-tours), la construction des tours de parole (intra-tours), la manière dont la parole permet d'accomplir des actions, l'organisation séquentielle et la cohérence interactionnelle, les procédés de réparation, la synchronisation, etc. De manière plus synthétique, on peut dire que l'objet d'étude de l'analyse conversationnelle est *l'organisation interactionnelle des actions sociales telle qu'elle est accomplie par les membres d'une société*.

3. Principes de base

Le nombre des principes de base qui sous-tendent la 'mentalité analytique' de l'analyse conversationnelle varie d'une étude à l'autre. En général, ces principes ne sont d'ailleurs pas présentés sous forme de liste, mais abordés à travers l'observation d'un phénomène concret. On peut néanmoins résumer ces principes de la façon suivante:

- L'objet de l'analyse conversationnelle n'est pas en premier lieu le langage mais l'organisation de l'action sociale. Le langage est étudié comme une ressource pour accomplir et organiser des actions. L'analyse conversationnelle ne s'intéresse donc pas en premier lieu **à ce qui est dit** dans l'interaction, mais **à ce qui est fait** (p.ex. ouvrir ou clore une conversation, raconter une histoire, accuser réception d'une nouvelle, émettre un jugement, etc.). La question du chercheur lorsqu'il se penche sur une interaction verbale est donc: "what are [the participants] doing by saying what they're saying and saying it that way?"[6] (Schegloff *et al*., 2002: 10).
- Les participants organisent les actions sociales en s'orientant de manière systématique vers des règles, des normes, des méthodes. Même une conversation en apparence chaotique possède un caractère ordonné, "manifeste notamment dans le fait qu'il y a passage de la parole d'un locuteur à l'autre et que ce passage s'accomplit de façon méthodique, selon un mécanisme systématiquement organisé" (Mondada, 1995: 62). **L'ordre est endogène**, c'est-à-dire qu'il ne

---

5 Traduction: Qu'ils parlent dans leur langue première ou dans une autre langue, de manière fluide ou non, à d'autres se trouvant dans la même situation ou non, que ce soit dans une conversation ordinaire ou en classe ou au travail ou dans d'autres situations particulières sur le plan institutionnel ou fonctionnel, il y a certains enjeux que tous les participants d'une interaction doivent gérer. Par exemple, ils auront besoin de moyens pour organiser l'ordre de leur participation – en général, une seule personne parlant à la fois (organisation des prises de parole). Ils donneront à leur contribution une forme reconnaissable en tant qu'unité de participation – la forme d'unité(s) de construction du tour (organisation des tours). Ils auront recours à des pratiques pour donner à leur discours une forme qui leur permette d'accomplir une ou plusieurs actions reconnaissables (formation d'actions). Ils déploieront des ressources pour que la succession des contributions soit cohérente, soit sur le plan topical ou en contribuant à la réalisation d'une trajectoire d'actions ou d'interactions (organisation séquentielle). Ils emploieront des pratiques pour gérer les problèmes apparaissant dans la production, l'audition et/ou la compréhension du discours (organisation des réparations). Ils sélectionneront et déploieront et comprendront les mots utilisés pour composer le discours, et le feront à temps (sélection des mots / des usages). Ils feront tout cela en gardant un œil sur leurs coparticipants (destinataires projetés) et sur la situation et le contexte, ses paramètres normatifs ou ses limites temporelles, les activités qui y sont appropriées, leur ordre, etc. (structure globale de l'organisation de la situation d'interaction). Tout ce qui précède, et d'autres choses encore, composent les préoccupations et les zones thématiques privilégiées par l'Analyse Conversationnelle.

6 Traduction: Que font [les participants] en disant ce qu'ils disent et en le disant de cette façon?

préexiste pas à l'interaction mais est produit localement par les participants, qui l'accomplissent en s'ajustant réciproquement les uns aux autres au fur et à mesure du déroulement de l'interaction. En conséquence, aucun phénomène ne peut être considéré *a priori* par le chercheur comme désordonné, accidentel ou non pertinent. Ce principe n'implique pas que tout soit toujours nécessairement ordonné dans les interactions sociales (Schegloff, dans Wong & Olsher, 2000), mais bien que rien ne peut être écarté *a priori*: le cas échéant, il faut pouvoir dégager, prouver le caractère désordonné de l'interaction à la lumière des données, en se basant sur les orientations des participants eux-mêmes.

- Le contexte et l'interaction entrent dans une relation *réflexive*: **le contexte**, tel qu'il est pertinent pour les acteurs, n'existe donc pas indépendamment de l'action mais **est défini dans l'action**, par les interactants, qui le (re)configurent pas-à-pas (ainsi, le contexte, comme l'ordre, est endogène). La 'machinerie' qui permet d'organiser l'interaction peut être décrite de manière a-contextuelle (on peut faire l'inventaire de ses caractéristiques, p.ex. auto-sélection *vs* hétéro-sélection, etc.) mais ne prend place que de manière contextuellement dépendante. On dit donc que cette machinerie est à la fois indépendante du contexte et sensible au contexte (*context-free* et *context-sensitive*, cf. Sacks *et al*., 1974). Les caractéristiques relevant de la machinerie des tours de parole sont quelquefois appelées 'règles', mais elles n'en ont pas la nature prescriptive: pour cela, certains auteurs préfèrent parler de régularités, de pratiques ou d'usages[7].
- Toute prise de parole est vue comme un accomplissement interactionnel impliquant un travail de coordination et de synchronisation constant. L'action verbale se déploie *méthodiquement* en s'organisant **de manière séquentielle**, tour par tour, "par des dynamiques qui ont des effets à la fois prospectifs et rétrospectifs et où le positionnement des matériaux linguistiques joue un rôle fondamental" (Mondada, 2000: 38). Chaque tour de parole tire son sens du contexte séquentiel dans lequel il prend place et contribue à son tour à projeter un certain contexte sur la suite de l'interaction. Autrement dit, le tour de parole exhibe une interprétation des tours de parole et actions précédentes. A son tour, il projette des conditions pour l'interprétation du tour suivant. Ainsi, production et compréhension émergent dans l'interaction. On dira que chaque action communicative est à la fois forgée par le contexte et créatrice du contexte (*context-shaped* et *context-renewing*). Dans un cadre d'approche différent, Linell (1998) parle de 'Janus-like nature[8]' pour illustrer cette double orientation de l'action, à la fois prospective et rétrospective. Comme toute action crée le contexte pour son interprétation en même temps qu'elle exhibe une interprétation de l'action précédente, les mêmes méthodes sont donc à la base de l'accomplissement et de l'interprétation d'une action (principe de réflexivité). Les participants cherchent à adopter une réciprocité des perspectives (principe de réciprocité).

4. Démarche analytique

L'analyse conversationnelle adopte une démarche analytique strictement empirique, se basant uniquement sur des données authentiques (pas d'invention d'exemples, pas d'analyse de 'phrases' isolées de leur contexte d'apparition), en général recueillies en contexte 'naturel' (c.-à-d. non-expérimental). La première étape de la recherche consiste à recueillir des données au moyen d'enregistrements audio et/ou vidéo, de manière à ce que la richesse de l'interaction originale soit préservée au maximum (ce que ne permet pas la simple prise de notes). Les enregistrements sont ensuite transcrits de manière détaillée: ce sont non seulement les mots qui sont transcrits, mais également les pauses, les chevauchements de tours et les intonations. Cette manière de constituer le corpus d'analyse prend beaucoup de temps mais permet d'obtenir des données qui peuvent ensuite être analysées sous différents angles pour répondre à différentes questions de recherche. Elle permet également des analyses très détaillées, éventuellement comparatives, par cumulation.

Les analyses sont menées dans une **perspective émique**, c'est-à-dire qu'elles cherchent à adopter le point de vue des participants. Les orientations des participants sont construites localement dans l'interaction où elles sont 'rendues publiques': les participants se manifestent afin de la rendre reconnaissable la manière dont ils interprètent leurs actions mutuelles et dont ils développent ainsi une compréhension partagée de la situation. Comme ces orientations sont 'rendues publiques', elles

---

7 Cette manière d'appréhender la notion de *règle* se rapproche de celle de Wittgenstein (1961: 200-202), pour qui obéir à une règle constitue une pratique, une habitude, un usage, ainsi qu'un système de référence qui permet l'interprétation des conduites sociales.

8 Traduction: Une nature ressemblant à Janus (dieu romain ayant un visage de chaque côté de la tête).

sont observables par le chercheur. Le chercheur en analyse conversationnelle s'en tient à ces orientations publiquement déployées par les participants pour ses analyses: la perspective adoptée par l'analyse conversationnelle est dite 'anti-romantique', c'est-à-dire qu'elle ne vise pas à accéder aux états cognitifs et psychologiques des participants, à leurs intentions et dispositions internes. Pour cette raison, la démarche analytique n'implique pas la triangulation de données (entretiens, questionnaires): l'objet de l'analyse est l'organisation de l'interaction telle que les participants la gèrent pas-à-pas, et non telles qu'ils pensent rétrospectivement l'avoir gérée.

La méthodologie de l'analyse conversationnelle peut se décrire en trois étapes:

1) **Analyses exploratoires** (*unmotivated examination,* cf. p.ex. Schegloff, 1996) de données afin de dégager un phénomène de manière strictement empirique: "Let the data drive your questions, rather than the reverse[9]" (Lazaraton, 2002: 77). L'analyse doit répondre à la question "why that now?"[10] (Schegloff & Sacks, 1973: 299). Pomerantz & Fehr (1997; cf. aussi Schegloff, 1996) proposent de commencer par sélectionner une séquence, d'en repérer les délimitations, puis d'en caractériser les actions (la caractérisation est provisoire, l'analyse peut amener à les reconsidérer). Il s'agit ensuite de dégager les méthodes employées par les participants pour accomplir ces actions en procédant à l'analyse séquentielle détaillée de la séquence (mettant en œuvre entre autres la *next-turn proof procedure*[11]). Un phénomène particulier peut émerger de l'analyse et s'avérer particulièrement intéressant aux yeux du chercheur, qui s'attèlera alors à le décrire de manière plus approfondie. L'analyse peut commencer par être intuitive, mais l'intuition doit ensuite être confrontée aux données et surtout aux orientations exhibées par les participants:

   > Surely you start with an intuition. Then the first question you ask yourself is: What is it in the data that made me think that it was doing such and such? Now the key phrase in that question is what *in the data* […]. Then the next question is: Is there any evidence that anybody other than you understands the talk in question in that way; most importantly, is there any evidence that this is something that is not idiosyncrasic to that speaker? So now you look for other instances of that candidate phenomenon.[12] (Schegloff, dans Wong & Olsher, 2000: 118)

2) **Elaboration d'une collection** de phénomènes dans le but de pouvoir comparer et contraster plusieurs occurrences, à l'intérieur d'activités langagières semblables ou entre des activités différentes. La taille de la collection n'est pas importante en soi: il est surtout important que la description du phénomène soit 'stabilisée', de telle sorte qu'un nouvel exemplaire ajouté à la collection s'insère dans la description ou vienne l'affiner en apportant des détails supplémentaires, mais ne la remette pas en question. Les 'cas déviants' ne sont pas écartés de l'analyse mais y occupent une place centrale, car leur analyse permet de tester la robustesse de la description: si le cas déviant vient remettre en question la description, c'est que celle-ci doit être retravaillée, voire abandonnée. Les cas déviants qui ne remettent pas en cause la description sont révélateurs de la norme sous-jacente dont ils s'écartent, les participants traitant eux-mêmes ces cas comme s'écartant de la norme de référence pour le phénomène en question. L'analyse conversationnelle procède donc sur la base d'hypothèses testées de manière inductive (*analytic induction*, cf. Heritage, 1995), cumulative, jusqu'à 'saturation', c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il ne soit plus possible de trouver des items qui apportent quelque chose de nouveau à la description. A noter néanmoins que certaines recherches portent sur un seul segment de données (*single case analysis*, cf. p.ex. Hutchby & Wooffitt, 1998: ch. 5; cf. également Schegloff, 1993, pour une discussion), non pour découvrir quelque chose de nouveau mais plutôt pour en comparer la description avec les résultats d'analyses antérieures.
   Les quantifications 'informelles', par le biais d'adverbes comme *massivement*, *majoritairement*, *souvent*, *communément*, etc. sont fréquentes en analyse conversationnnelle mais les

---

9 Traduction: Laissez les données guider vos questions plutôt que l'inverse.

10 Traduction: Pourquoi ceci maintenant?

11 Traduction: Procédure de preuve par le tour suivant. Cela signifie qu'en regardant le tour qui suit celui qui est au centre de l'analyse, on a accès à la manière dont ce tour a été interprété par le coparticipant lors du déroulement de l'interaction. Etant donné que l'analyse conversationnelle adopte une perspective émique, l'interprétation du tour par le chercheur doit coïncider avec celle du coparticipant.

12 Traduction: Certainement vous commencez avec une intuition. Ensuite la première question que vous vous posez est: Qu'est-ce qui dans les données m'a fait penser qu'il s'y passait ceci et cela? Les mots clés dans cette question sont *dans les données* […]. Ensuite la question suivante est: y a-t-il des preuves que quelqu'un d'autre que vous comprend le discours en question de la même manière; plus important, y a-t-il des preuves que cela ne soit pas quelque chose d'idiosyncrasique? Donc maintenant vous devez chercher d'autres occurrences du phénomène.

quantifications formelles sont quasiment absentes. Cette absence n'est pas due à un manque d'intérêt des chercheurs, mais plutôt à une certaine prudence de leur part: pour pouvoir compter des phénomènes, il faut s'assurer qu'on a bien affaire à des phénomènes similaires, à une catégorie homogène (*analytically defensible notion of the numerator, of the denominator, of the universe being characterized*[13], Schegloff, 1993: 103 *sq*.). Or, de telles catégories sont extrêmement difficiles à établir, aucun item n'apparaissant jamais dans un contexte (situationnel, interactionnel, prosodique, etc.) exactement identique à un autre. Dans tous les cas, l'analyse quantitative ne peut être envisagée qu'une fois l'analyse qualitative (permettant la catégorisation) effectuée: le codage ne peut précéder l'analyse, car la catégorisation hâtive, en plus d'être étique, est souvent réductrice voire trompeuse. La quantification est donc généralement considérée comme encore 'prématurée' (Schegloff, 1993: 114) en analyse conversationnelle, en plus de n'être pas forcément utile.

3) **Mise à jour des méthodes** sous-jacentes au phénomène étudié, c'est-à-dire des régularités que les participants produisent, vers lesquelles ils s'orientent de manière systématique et normative. Le but final est que des résultats puisse émerger un ensemble de 'règles' ou de principes vers lesquels les participants s'orientent, c'est-à-dire la logique endogène de l'interaction.

5. Quelques études 'classiques'

Les travaux classiques en analyse conversationnelle se sont attachés à dégager l'organisation séquentielle des interactions en se penchant sur **l'alternance des tours de parole** (Schegloff & Sacks, 1973; Sacks *et al*., 1974; Schegloff, 1968, 1981). La notion de tour de parole ne désigne pas une unité linguistique mais une unité (inter)actionnelle dynamique accomplie dans l'interaction: un tour peut être réalisé par une multitude de moyens et de configurations linguistiques. Comme le fait remarquer van Lier (1988), la question de la description des tours de parole n'est donc pas 'what is a turn' mais plutôt 'when is a turn'[14]: les délimitations d'un tour ne sont pas fixées dans l'abstrait mais accomplies dans l'interaction de manière collective. La description de la machinerie des tours de parole est relative à la transition entre les tours ainsi qu'à la distribution des prises de parole entre les interactants. L'enjeu des travaux classiques a été de dégager les méthodes utilisées par les participants pour gérer la transition et la distribution et de répondre aux questions suivantes: quelles sont les méthodes utilisées pour manifester qu'on souhaite prendre la parole? pour commencer son tour? pour signaler qu'on a bientôt terminé de parler? pour éviter de se faire interrompre et 'voler' le tour? pour passer la parole? Sacks *et al.* (1974) proposent une liste de quatorze points pour décrire la machinerie des tours de parole en contexte naturel (c.-à-d. non-institutionnel): 1) le changement de locuteurs se produit, souvent de manière récursive; 2) la plupart du temps, un locuteur parle à la fois; 3) les chevauchements de tours de parole sont communs mais généralement brefs; 4) les transitions entre tours sont communément accomplies sans chevauchements ni pauses entre les tours; les transitions se réalisant avec un bref chevauchement ou une courte pause sont néanmoins fréquentes; 5) l'ordre des prises de tour n'est pas figé, mais varie; 6) la taille des tours varie également; 7) la durée d'une conversation n'est pas spécifiée à l'avance; 8) le contenu de la conversation n'est pas non plus spécifié à l'avance; 9) la distribution des tours, c'est-à-dire la manière de prendre la parole et l'ordre des tours, n'est pas non plus spécifiée à l'avance; 10) le nombre de participants varie; 11) la conversation peut être continue ou discontinue (par exemple, lors d'un voyage en voiture, les voyageurs peuvent se mettre à parler, cesser pendant un moment, puis recommencer); 12) les locuteurs ont recours à des techniques d'allocation de tour; un locuteur peut être hétéro-sélectionné ou s'auto-sélectionner; 13) la taille des unités de construction des tours varie; 14) les participants ont recours à des mécanismes de réparations pour gérer les problèmes relatifs à la gestion de l'alternance des tours, comme par exemple les 'faux départs' (auto-interruptions) ou les chevauchements.

---

13 Traduction: une notion défendable sur le plan analytique du numérateur, du dénominateur, de l'univers de référence. Il est p.ex. problématique de compter des occurrences sur la base de critères de catégorisation discutables (problème du numérateur), de compter le nombre d'occurrences d'un phénomène par rapport à un point de référence arbitraire (p.ex. 'quantité de rire par minute', problème du dénominateur), d'analyser un phénomène au sein d'épisodes qui sont considérés comparables d'un point de vue étique mais pas d'un point de vue émique (problème de l'univers de référence).

14 Traduction: 'what is a turn' = qu'est-ce qu'un tour; 'when is a turn' = quand est-ce qu'on a affaire à un tour, c.-à-d., quand peut-on dire que quelque chose constitue un tour.

Ces points de description montrent que l'alternance des tours de parole est rendue possible grâce à une coordination fine entre les interactants, qui prennent tendanciellement la parole aux **points potentiels de transition** (*transition relevant place*) projetés par les **unités de construction du tour** (*turn construction unit* ou TCU). Un TCU correspond à une action réalisée dans un tour de parole (qui peut n'en contenir qu'une ou plusieurs). Le TCU, comme le tour, n'est pas une unité linguistique mais une unité interactionnelle. Les participants s'orientent envers les possibles points de transition projetés par les TCUs pour prendre la parole, c'est-à-dire qu'ils n'attendent pas le silence pour savoir qu'ils peuvent parler: si c'était le cas, les silences inter-tours seraient la norme, ce qui ne se vérifie pas empiriquement. Au contraire, on remarque que de brefs chevauchements de tours de parole apparaissent en général dans l'environnement des points possibles de transition, ce qui indique que ces points sont anticipés par les participants. Aux points possibles de transition, un coparticipant peut donc s'auto-sélectionner, ou la personne en train de parler peut sélectionner un autre participant pour prendre le tour. En l'absence d'hétéro- ou d'auto-sélection, la personne qui était en train de parler peut continuer à parler.

Les tours de paroles sont parfois organisés en **paires adjacentes** (Schegloff & Sacks, 1973): une paire adjacente est un ensemble de deux unités de tour (p.ex. salutation – salutation, question – réponse, offre – acceptation, instruction – exécution, etc.) qui la plupart du temps se suivent (une séquence insérée entre les deux parties de la paire est néanmoins possible), qui sont produites par des locuteurs différents, qui sont ordonnées séquentiellement (elles apparaissent dans un ordre défini, p.ex. la question précède la réponse) et sont interdépendantes de telle sorte que la première partie de la paire projette normativement une dépendance conditionnelle pour la production de la seconde. Lorsque l'action projetée n'est pas produite dans le tour suivant, l'absence est 'remarquable' (en anglais, *accountable*), voire 'sanctionnable' si l'absence de l'action projetée n'est pas justifiée. Les interactants manifestent donc une **préférence** sociale et structurelle pour certaines normes interactionnelles. Un exemple de norme est justement le fait d'organiser les tours de parole en paires adjacentes. En outre, au sein du mécanisme des paires adjacentes, certaines réactions sont elles-mêmes préférées, par exemple le fait de manifester son accord suite à une affirmation ou de répondre positivement à une invitation ou à une requête, tandis que d'autres à l'inverse sont non-préférées, comme manifester son désaccord ou décliner une invitation (Pomerantz, 1984; Schegloff *et al.*, 1977). La notion de préférence n'est pas liée au fait d''aimer mieux' une certaine action, mais de s'orienter vers cette action comme constituant la norme sociale. Une action est préférée quand elle met en scène une affiliation et une réciprocité des perspectives quant à ce qui est normativement attendu, alors qu'une action non-préférée fait émerger la nécessité d'une justification justement parce qu'elle va à l'encontre de la réciprocité des perspectives.

Les mécanismes de **réparation** (en anglais *repairs*) ont, comme les paires adjacentes, fait l'objet de nombreuses études (cf. p.ex. Schegloff *et al.*, 1977). Les réparations apparaissent pour résoudre les problèmes émergeant dans l'interaction. Ces réparations peuvent être auto- ou hétéro-initiées ainsi qu'auto- ou hétéro-accomplies. Tout aspect du discours peut donner lieu à une réparation, qu'il soit correct ou non, approprié ou non, bien ou mal formé. Les études sur les réparations se sont intéressées à la forme des réparations (pauses, allongements de syllabes, auto-interruptions, marqueurs de reformulations, etc.) ainsi qu'à leur placement séquentiel. Quatre positions possibles ont été recensées. Les réparations en première position suivent immédiatement l'élément déclencheur du processus de réparation, se situant dans le même tour de parole: elles sont auto-initiées et auto-accomplies et constituent la forme de réparation préférée (Schegloff *et al.*, 1977). Les réparations en deuxième position sont initiées dans le tour suivant la source: elles sont donc hétéro-initiées et peuvent être soit auto- soit hétéro-accomplies. Les réparations en troisième position, apparaissant donc deux tours après celui contenant la source, sont auto-initiées et peuvent être auto- ou hétéro-accomplies; enfin, les réparations en quatrième position, plutôt rares, sont, comme celles en deuxième position, hétéro-initiées.

6. L'explication en analyse conversationnelle

Les études sur l'explication menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle sont rares et ne s'intéressent souvent qu'à une seule catégorie d'explication sans en proposer de vision globale (à l'exception d'Antaki, 1994). Par exemple, l'étude de Gülich (1990-1991) ne porte que sur les explications 'de mots', quoique l'auteure souligne qu'il existe certainement d'autres types d'explication. Dans les autres études recensées (Goodwin & Heritage, 1990: 296-298; Heritage, 1984a, 1988; Taleghani-Nikazm, 2006), la notion d'explication (en anglais *explanation*) est mise en relation avec l'idée de 'rendre compte' d'une action, de la justifier (en anglais *account*). La notion d'explication est

alors étroitement liée à celle de préférence (Pomerantz, 1984; cf. point 4. ci-dessus), selon le raisonnement suivant:

1) Les tours de parole peuvent être organisés en paires adjacentes. Les deux parties de la paire adjacente sont liées par une dépendance conditionnelle.

2) On parle de 'réaction préférée' lorsque le second tour de parole correspond aux attentes projetées socialement par le premier, et de 'réaction non préférée' lorsque le second tour de parole ne remplit pas ces attentes.

3) Une action inattendue, non-projetée par l'action qui la précède, par exemple une seconde partie de paire adjacente non-préférée, doit être expliquée. Dans ce cadre, l'explication a donc pour fonction de justifier un comportement potentiellement sanctionnable sur le plan social (Antaki, 1994; Goodwin & Heritage, 1990: 296-298, Heritage, 1984a, 1988).

Pour prendre un exemple concret, étant donné la préférence pour l'accord (Sacks, 1987), les secondes parties non-préférées suivant une affirmation, une requête ou une invitation, à savoir respectivement les désaccords, les refus et le fait de décliner l'invitation, tendent à être accompagnées d'une explication. C'est par exemple le cas dans l'extrait suivant (présenté dans Heritage, 1984a: 266 et Heritage, 1988: 132):

(19) (SBL:10:14)[15]

```
B:       Uh if you'd care to come over and visit a little while this morning
         I'll give you a cup of coffee.
A:  1 →  hehh well that's awfully sweet of you,
    2 →  I don't think I can make it this morning
    3 →  .hh uhm I'mm running an ad in the paper and-and uh I have to stay
         near the phone
```

Dans cet extrait, A décline l'invitation de B à venir boire une tasse de café avec lui. Le tour de parole de A prend la forme typique d'une réaction non-préférée: premièrement, la réponse est préfacée et 'retardée' au moyen d'une prise d'air, d'un modalisateur ('well') et d'une appréciation (cf. ligne 1); deuxièmement, l'expression du rejet de l'invitation est modalisée ('I dont think...', cf. ligne 2); troisièmement, le rejet est traité comme nécessitant une justification et de fait s'accompagne d'une explication[16] (cf. ligne 3).

L'explication qui accompagne une action non-préférée est une routine interactionnelle relevant d'un ensemble de règles normatives vers lesquelles s'orientent les membres d'une communauté. Elle n'est pas simplement *associée* au désaccord ou au refus, mais *normativement requise*, c'est-à-dire que son absence est remarquée, thématisée, voire sanctionnée (Goodwin & Heritage, 1990; Heritage, 1984a, 1988). L'exemple suivant (tiré de Heritage, 1988: 134) permet d'observer une situation dans laquelle une réponse non-préférée n'est pas suivie immédiatement d'une explication. Avant le début de l'extrait, S a annoncé à son amie G qu'elle a raté l'examen d'admission à une école prestigieuse. Son amie lui demande si elle va refaire l'examen (début de l'extrait). La forme du tour présuppose clairement, selon Heritage, que la réponse de S va être positive, c'est-à-dire que S va se représenter à l'examen (cf. le 'so' et la forme affirmative de la question).

(Frankel:TC:1:1:4)[17]

```
G:       So yih g'nna take it agai:n?=
S:       =nNo.
         (0.5)
G:  1 →  No:?
S:       No.
         (0.3)
G:  2 →  Why no:t.=
S:       =.t.hhhh I don't rilly wan'to
```

On remarque dans cet extrait que G ne reprend pas immédiatement la parole après les deux 'non' de S, ce qui donne lieu à des pauses. Ces pauses indiquent que G n'interprète pas les tours de S comme

[15] Traduction: B: euh ça te dit de passer un petit moment ce matin je te ferai une tasse de café; A: 1) euh bien c'est très gentil à toi 2) je ne crois pas que je vais pouvoir passer ce matin 3) euh j'ai mis une annonce dans le journal et il faut que je reste près du téléphone.

[16] Traduction de: "The refusal is treated as requiring an account and in fact is accompanied by a fairly elaborate explanation" (Heritage, 1984: 266).

[17] Traduction: G: donc tu vas le refaire? S: non. G: non? S: non. G: pourquoi pas? S: j'ai pas vraiment envie.

'suffisants', et s'oriente vers une suite à venir sous forme d'explication de la réponse non-préférée (ou du moins inattendue) de S. Après la première pause, G relance S en répétant sa réponse avec une intonation montante ('no:?', cf. 1), marquant son étonnement ainsi que la nécessité d'une explication (ce type de répétition est appelé *prompt* en anglais: en répétant le tour sans rien ajouter de nouveau, le participant redonne le *floor* à son partenaire en indiquant qu'il ne traite pas le tour précédent comme 'suffisant'). Alors que S n'élabore toujours pas sa réponse et suite à une seconde pause, G reprend la parole pour demander une explication ('why no:t', cf. 2). Cet extrait permet donc d'observer que G s'oriente normativement vers la nécessité d'une explication. Comme S ne fournit pas d'elle-même cette explication, G finit par la demander explicitement[18].

Les explications accompagnant des actions non-préférées relèvent d'un principe d'organisation de l'échange communicatif sensible à la notion de 'face' (Goffman, 1974; Heritage, 1988), du fait qu'elles atténuent la charge menaçante d'un comportement non-préféré (p.ex. un désaccord). Heritage remarque que les explications portant sur l'*incapacité* à effectuer l'action préférée sont elles-mêmes préférées par rapport à des explications qui rendraient compte d'un manque de volonté ou d'une 'faute' commise par le participant (Goodwin & Heritage 1990; Heritage, 1984a, 1988). Par exemple, dans le premier exemple, A ne dit pas qu'elle ne veut pas venir prendre une tasse de café, mais qu'elle n'en a pas la possibilité. Dans une certaine mesure, cette remarque peut être mise en relation avec la théorie de l'attribution en psychologie sociale (cf. chapitre 1, point 1.), qui distingue entre attributions externes (renvoyant à une cause extérieure à l'individu, sur laquelle il n'a pas de prise, ce qui correspond à ce qu'Heritage appelle *"no fault' quality'*) et internes (renvoyant à une cause qui implique la responsabilité de l'individu), de même qu'avec d'autres études sur les explications de type *account* menées en sociologie (mais pas en analyse conversationnelle), comme celle de Scott & Lyman (1968) (l'article de Heritage, 1988, est d'ailleurs tiré d'un recueil d'articles sur les *accounts* s'inscrivant pour la plupart dans le cadre de la théorie de l'attribution). En résumé, l'explication est liée à la notion de préférence sur trois plans qui sont emboîtés les uns dans les autres: 1) l'explication accompagne typiquement une réaction non-préférée; 2) la présence d'une explication est elle-même une action préférée dans ce contexte, ce qui revient à dire qu'une réaction non-préférée qui n'est pas accompagnée d'une explication est 'doublement' non-préférée; 3) la forme de l'explication est dite préférée lorsqu'elle propose une cause externe (p.ex. 'je ne peux pas') et non-préférée lorsqu'elle propose une cause interne (p.ex. 'je ne veux pas').

Taleghani-Nikazm (2006), dans la lignée des travaux de Heritage, propose une analyse détaillée du placement séquentiel et de la forme syntaxique des explications de type *account* apparaissant dans l'environnement interactionnel de requêtes (allemand L1). L'auteure propose que les explications tendent à apparaître dans les contextes séquentiels suivants (cf. aussi, de manière moins détaillée, Heritage, 1984a: 253; cf. également Jacobs & Jackson, 1982, et Jackson & Jacobs, 1992, pour des analyses des *conversational argument* s'inspirant en partie de l'analyse conversationnelle, et proposant des contextes d'apparition similaires):

a) Explication à l'intérieur d'un tour de parole (*within-turn expansions*): une explication peut apparaître dans la première ou la deuxième partie d'une paire adjacente quand elle constitue une action menaçante pour la face ou non-préférée (cf. également les explications auto-initiées proposées par Antaki, 1994, décrites ci-dessous).
(Exemple[19] dans 1ère partie de paire: '- tu peux sortir du bureau? *je dois absolument faire un téléphone, c'est confidentiel*'; exemple dans 2ème partie de paire: '- tu peux sortir du bureau pendant que je passe un coup de téléphone confidentiel? - pas tout de suite, *je dois d'abord répondre à ce mail*'.)

b) Explication fonctionnant comme une pré-requête. L'explication d'une action (ou de l'absence d'action) peut être interprétée – dépendamment du contexte – par les participants comme projetant une séquence de requête: suite à une explication, l'interlocuteur s'oriente alors vers une réponse du type 'réponse à une requête'. Par exemple, si un participant mentionne le fait qu'il n'a pas pu effectuer une action, son interlocuteur peut s'offrir de l'effectuer lui-même. Il ne s'agit alors pas d'une offre spontanée, mais d'une action consécutive préférée (*preferred next action*).
(Exemple: '- Je n'ai pas encore eu le temps d'appeler *X*, *je n'ai pas eu une minute depuis ce matin*. - Si tu veux je peux m'en occuper.')

---

18 Reformulation des propos de Heritage: "G's conduct throughout the sequence evidences her belief that an explanation is due. And S's apparent reluctance to volunteer one, in effect, manœuvres G into the overt pursuit of one" (Heritage, 1988: 134).

19 Dans ces quatre points, les exemples sont inventés sur la base de ceux (authentiques) proposés par Taleghani-Nikazm, 2006, pour des raisons de place.

c) Explication insérée entre les deux parties d'une paire adjacente (*insertion sequence / embedded sequence*). Par exemple, un participant qui, suite à une requête, est confronté au silence de son interlocuteur (indice d'une réponse non-préférée à venir, donc d'un refus), peut reprendre la parole pour proposer lui-même des explications possibles pour un refus.
(Exemple: '- Tu peux passer à la poste en partant? - ... - Ou *peut-être que ce n'est pas sur ton chemin*?')

d) Explication dans une post-séquence: dans le cas d'une requête qui a été acceptée, une explication peut suivre de la part de la personne qui a effectué la requête, contribuant ainsi à en atténuer la dimension menaçante ou intrusive.
(Exemple: - Tu peux appeler *X*? - Pas de problème - Merci, *je voulais m'en occuper mais je n'ai pas une minute depuis ce matin*.)

Les études portant sur l'explication en lien avec la notion de préférence adoptent une définition 'étroite' sur l'explication: dans ces études, le terme *explication* implique toujours de donner des raisons pour justifier un certain type d'action. C'est donc uniquement l'explication 'causale' (au sens large) qui est étudiée. Dans ce cadre, la distinction entre les notions d'*account* et d'*explanation* n'est pas toujours claire: La notion d'explication (*explanation*) semble parfois renvoyer à un type de discours qui permet d'accomplir un type d'action, celle de rendre compte (*account*) d'une action non-préférée. L'explication constituerait donc le 'lieu' (discursif) dans lequel s'accomplirait l'action de type *account* (cf. Heritage, 1988: 128)[20]. Le rapport entre les deux notions semble cependant faire parfois l'objet d'une inversion: ce n'est plus l'*account* qui apparait dans l'explication, mais l'explication qui apparait dans l'*account* (cf. Goodwin & Heritage, 1990: 297)[21]. Enfin, les deux termes semblent également être considérés à certains endroits, dans les mêmes études, comme des termes équivalents pouvant se substituer l'un à l'autre[22]. Il semble donc que dans ces études l'*account* soit appréhendé comme une sorte d'explication (cf. le titre de l'article d'Heritage, 1988: *Explanations as accounts*), les auteurs ne mentionnant d'ailleurs pas d'autres moyens, outre les explications, pour accomplir l'action de type *account*. En revanche, Heritage (1988: 131-132) laisse entendre que d'autres sortes d'explication existent, qui ne sont pas utilisées pour rendre compte d'une action non-préférée, sans cependant donner de précisions quant à la nature de ces explications et aux lieux où elles apparaissent[23].

§

Une étude adoptant une définition plus large de l'explication est celle d'Antaki (1994). Selon cet auteur, les explications ne sont pas seulement associées à des actions non-préférées mais découlent plus généralement de la thématisation d'une action ou d'une situation comme inhabituelle, surprenante, inattendue, bizarre, anormale (cf. également de Gaulmyn, 1991a; Gülich, 1990-1991; Sterponi, 2003). L'explication vise alors à rétablir la 'normalité' de la situation. Dans cette perspective, les actions non-préférées constituent un type d'action 'a-normal' (par référence aux normes de l'interaction), mais pas l'unique. Antaki (1994) distingue entre explications auto- et hétéro-initiées ainsi qu'entre explications auto- et hétéro-accomplies (cf. également Grøver Aukrust & Snow, 1998, ainsi

---

20 "There is the level of overt *explanation in which social actors give accounts* of what they are doing in terms of reasons, motives or causes" (Heritage, 1988: 128, je mets en italique). Traduction: il y a le niveau de l'explication dans laquelle les acteurs sociaux rendent compte de ce qu'ils font en termes de raisons, motifs ou causes.

21 "While dispreferred actions often incorporated *accounts that offered some explanation* for the action, preferred actions did not." (Goodwin & Heritage, 1990: 297, je mets en italique). Traduction: alors que les actions non préférées incorporaient souvent des *accounts* qui offraient des explications pour l'action, ce n'était pas le cas des actions préférées.

22 "To make sense, the overt descriptions and *explications (or accounts)* which actors provide..." (Heritage, 1988: 128, je mets en italique). Traduction: pour faire sens, les descriptions ou explications (ou *accounts*) que les interactants fournissent...

23 "Our focus will be on the use of *explanations or accounts* that are provided in the immediate context of the activities they account for. We thus ignore narrative explanations of events that are external to the conversation in which the account occurs, and explanations which are external to the particular sequence of conversational interaction in which the account occurs. Those kinds of explanations would have to be treated in different ways" (Heritage, 1988: 131-132, je mets en italique). Traduction: nous nous focaliserons sur l'usage d'explications ou d'*accounts* qui sont fournis dans le contexte immédiat des activités dont elles rendent compte. Nous ignorons donc les explications prenant la forme de narrations d'événements externes à la conversation dans laquelle l'*account* apparait, et les explications qui sont externes à la séquence particulière dans laquelle l'*account* apparait. Ces explications devraient être traitées d'une autre manière.

que Rabatel & Lepoire, 2005, pour des classifications similaires dans des études ne relevant pas de l'analyse conversationnelle).

- Les explications auto-initiées et auto-accomplies correspondant aux *accounts* apparaissent à l'intérieur d'un tour de parole (*within-turn expansions;* ce qu'on observe par exemple dans le premier extrait présenté dans cette section): elles sont employées dans la deuxième partie d'une paire adjacente pour justifier une réaction non-préférée, p.ex. refuser une invitation ou manifester son désaccord, ou dans la première d'une paire pour expliquer le caractère surprenant, inhabituel ou inattendu d'une question ou d'une requête.
- Les explications hétéro-initiées et auto-accomplies sont ouvertes suite à une demande d'explication, qui apparait par exemple suite à l'absence d'*account* accompagnant une réponse non-préférée (c'est ce qu'on observe p.ex. dans le second extrait présenté dans cette section).
- Les explications hétéro-initiées et hétéro-accomplies sont ouvertes dans des cas ou un participant anticipe une action non-préférée à venir et propose une explication avant même la réponse de l'interlocuteur (ce qui correspond au type *c* chez Taleghani-Nikazm, cf. ci-dessus).
- Les explications auto-initiées et hétéro-accomplies sont prises en charge par un participant qui ouvre un espace pour une explication réalisée par l'interlocuteur (ce qu'Antaki appelle *'setting up an explanation slot for another speaker*'). Ce procédé peut par exemple être réalisé en énonçant un constat à propos d'un fait flagrant (*noticing*): pour Antaki (1994) l'énonciation d'un état de fait évident, flagrant, ne se fait pas sans raison, et ce type d'énonciation fonctionne comme une demande indirecte d'explication, une manière de 'pêcher' des informations. L'extrait suivant permet d'illustrer ce cas de figure (exemple d'origine: Schegloff, 1988: 128; repris et légèrement simplifié dans Antaki, 1994: 76):

```
[Door squeaks][24]
S:       Hi Carol
C:       =H[i::
R:          [CA:ROL, HI
S: →     You didn' get an icecream sandwich
C:       I know, hh I decided that my body didn't need it
```

Le fait mentionné par Susan ('you didn't get an icecream sandwich') est évident pour toutes les personnes présentes au moment de l'échange (et qui peuvent voir ce que Carol tient dans les mains), et plus particulièrement pour Carol, à qui s'adresse le constat: elle sait ce qu'elle a apporté ou non. L'énonciation d'un tel constat, justement de par son caractère évident, est généralement interprété comme une invitation à s'expliquer sur le sujet, ce que fait Carol immédiatement après le constat énoncé par Susan ('I decided my body didn't need it').

Une autre 'méthode' pour solliciter indirectement une explication est appelée par Antaki (1994) *puzzle-pass-solution-comment* ('énigme'-passe-solution-commentaire). Un tour de parole constitué d'un 'écho' du tour précédent avec intonation montante (le *pass*) fonctionne comme une invitation à expliquer une partie de ce tour (exemple d'origine: Schenkein, 1978: 70; repris par Antaki, 1994: 78):

```
Ellen:    Fine, jus'fine thank you cept for this fucking infection[25]
Patty: →  Infection?
Ellen:    I can't seem to get rid of this fucking, u urinary track
          infection - it's been dragging on now for a couple of months -
          and it's driving me up a wall hehh hehh heh
Patty:    They're impossible I know all about it deary believe me
```

Dans cet extrait, Ellen répond à la première ligne à une demande de type 'comment ça va?' de manière globalement positive ('fine, jus'fine') mais en mentionnant qu'elle a une infection, sans en préciser la nature. Patty répète alors le dernier mot du tour de parole d'Ellen, 'infection', avec une intonation montante. Cette répétition déclenche chez Ellen une explication sur la nature de l'infection ('urinary track infection'), indiquant en outre depuis combien de temps l'infection dure ('...for a couple of months') et l'effet de l'infection sur le moral d'Ellen ('it's driving me up a wall').

---

[24] Traduction: [La porte grince] S: Salut Carol. C: Salut. R: Carole, salut! S: Tu n'as pas rapporté une glace 'sandwich'. C: Je sais, j'ai décidé que mon corps n'en avait pas besoin.

[25] Traduction: Ellen: bien, bien, merci, à part cette maudite infection. Patty: infection? Ellen: je n'arrive pas à me débarrasser de cette maudite infection des voies urinaires – ça fait maintenant quelques mois que ça dure – et ça me rend dingue. Patty: ma chère c'est insupportable je le sais bien crois-moi.

> La réaction de Patty exprime alors explicitement sa compréhension non seulement du type d'infection ('I know all about it') mais également de l'état d'Ellen ('they're impossible'). Dans cet extrait, la mention d'une infection par Ellen, dont Patty ne semble pas être au courant, constitue donc le *puzzle* vers lequel s'oriente Patty lorsqu'elle accomplit ce qu'Antaki (1994) appelle *pass* (c'est-à-dire qu'en répétant un terme du tour précédent elle n'apporte pas elle-même quelque chose de nouveau, donc 'passe' l'opportunité de prendre le tour). L'explication qui suit constitue la *solution* du *puzzle*, à laquelle Patty réagit par un *comment*. On voit donc bien dans cet extrait une structure *puzzle-pass-solution-comment*, l'explication permettant de résoudre l''énigme', le problème de compréhension.

L'étude d'Antaki (1994) n'associe pas nécessairement les explications à des actions non-préférées, et ne se focalise pas uniquement sur les explications causales à fonction de justification. Cette étude peut être mise en relation avec d'autres travaux sur l'explication menés dans d'autres cadres que celui de l'analyse conversationnelle, partageant également le point de vue que l'explication vise à résoudre des problèmes de compréhension potentiels ou effectifs (cf. chapitre 1, section 2.5). La structure *puzzle-pass-solution-comment* peut également être rapprochée de la structure tripartite ouverture-noyau-clôture (*ibid.*), les actions *puzzle* et *pass* constituant à elles deux l'ouverture de l'explication, tandis que la 'solution' correspond au noyau, et le 'commentaire' à la clôture. L'étude d'Antaki (1994) est celle qui inspire le plus la présente recherche, car elle adopte un point de vue large sur l'explication, au contraire des études de l'explication en tant qu'*account* accompagnant une action non-préférée, qui sont beaucoup plus restrictives au regard de la notion d'*explication*. A noter néanmoins que l'étude d'Antaki (1994) ne traite que des explications d'*actions*, c'est-à-dire d'objets non-langagiers. Dans la présente recherche, on verra que de nombreuses explications recensées dans les données (cf. les chapitres d'analyse et la collection en annexe) portent sur des objets langagiers ou discursifs, et se rapprochent alors davantage des 'explications de mot' sur lesquelles portent les analyses de Gülich (1990-1991).

§

Les études menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle ont pour point commun de procéder en deux temps: 1) repérage d'un phénomène dans les données (*unmotivated looking*), 2) constitution d'une collection de phénomènes (cf. démarche analytique, point 4. *supra*). Le point de départ de ces études réside donc dans l'observation 'non-motivée' des données et non dans le repérage d'une catégorie de phénomènes déterminée *a priori*:

> Si, pour décrire ces séquences [conversationnelles d'explication] avec une 'mentalité' ethnométhodologique, je commençais par définir ce qu'est une explication, cela serait évidemment un contresens, car je partirais alors d'une catégorie préétablie et j'essaierais de trouver dans le corpus des exemples correspondant à ma définition. Ainsi, il serait parfaitement possible de trouver des exemples intéressant pour l'analyste et pertinents pour une théorie linguistique, mais on n'arriverait à découvrir et à reconstruire ni les problèmes pertinents pour les participants, ni les 'méthodes' dont ils disposent pour les résoudre.
> En réalité, ma démarche a été inverse, et le terme de 'séquence explicative' a été choisi après coup pour résumer les observations concernant un type de séquence que j'ai trouvé avec une certaine régularité dans mon corpus. (Gülich, 1990-1991: 87/342)

Le choix de l'appellation de la collection, par exemple de l'étiquette *explication*, s'effectue donc généralement *a posteriori*, après repérage et analyse du phénomène ayant attiré l'attention du chercheur. Le choix de l''étiquette' attribuée à une collection de phénomènes n'est pas considéré comme une étape centrale dans la démarche analytique: "the thrust of an analysis is to explicate how methods of accomplishing actions work rather than finding the right names with which to label actions[26]" (Pomerantz, 1990: 232, citée dans Lazaraton, 2002: 88).

Une conséquence de cette manière de procéder est que le terme utilisé pour étiqueter un phénomène peut ne pas correspondre à l'usage courant qui est fait de ce terme par des 'profanes' – c'est notamment le cas du terme *préférence*. En somme, si l'analyse conversationnelle adopte une perspective *émique* pour établir des collections de phénomènes, l'appellation du phénomène décrit résulte ensuite d'un choix *étique* et ne correspond pas nécessairement à l'appellation que les interactants eux-mêmes donnent au phénomène. En outre, deux chercheurs travaillant chacun de leur côté, sans avoir connaissance l'un de l'autre, peuvent en venir 1) à utiliser des 'étiquettes' différentes pour un même phénomène (cf. les termes *explanation* et *account*, utilisés pour qualifier l'expansion

[26] Traduction: L'objectif central d'une analyse est d'expliciter le fonctionnement des méthodes utilisées pour accomplir des actions plutôt que de trouver la bonne appellation pour étiqueter ces actions.

précédant ou suivant une action non-préférée), ou 2) à utiliser la même 'étiquette' pour deux collections de phénomènes différents (cf. p.ex. les 'séquences explicatives' de Gülich, portant sur des items de vocabulaire, par opposition aux *'explanation slots*' d'Antaki, qui ne portent pas sur des objets langagiers).

Dans le cadre de la présente recherche, la décision d'étudier l'explication a précédé l'analyse des données. Il n'était donc pas possible de procéder à un *unmotivated looking*: les analyses exploratoires ont au contraire été dès le départ 'motivées' par la volonté d'étudier l'explication. En conséquence, l''étiquetage' de la future collection ayant été choisi avant son élaboration, il a été nécessaire d'établir des repères pour l'identification des phénomènes à inclure dans la collection. La présente recherche s'est donné pour objectif d'établir une collection de phénomènes qui corresponde à ce que les participants eux-mêmes appellent des *explications*. Ainsi, non seulement la description des explications a été effectuée dans une perspective émique, mais la constitution même de la collection a été réalisée dans une approche émique, à travers l'analyse des orientations des participants. L'observation des orientations des participants envers certains phénomènes interactionnels comme constituant des explications a été réalisée en prenant pour point de départ l'analyse de leurs emplois des logonymes *expliquer* et *explication* (cf. chapitre VI).

Résumé du chapitre

- L'objet d'étude de l'analyse conversationnelle est l'organisation interactionnelle des actions sociales telle qu'elle est accomplie par les membres d'une société et son but la description des méthodes mises en œuvre par ces membres pour accomplir *l'architecture de l'intersubjectivité* (cf. 1. et 2.).
- L'analyse conversationnelle ne porte pas sur le langage en tant que tel mais sur l'action sociale: elle s'intéresse donc moins à 'ce qui est dit' qu'à 'ce qui est fait' dans les interactions. L'analyse conversationnelle aborde l'ordre et le contexte comme des dimensions endogènes de l'interaction. L'analyse conversationnelle observe comment l'action verbale se déploie de manière séquentielle, tour par tour. Chaque tour de parole possède à la fois une orientation rétrospective et une orientation prospective, c'est-à-dire que chaque tour exhibe une interprétation du tour de parole précédent et projette des conditions pour l'interprétation du tour suivant (cf. 3.).
- L'analyse conversationnelle adopte une démarche analytique empirique et procède à l'analyse de données authentiques dans une perspective émique. L'analyse des données permet de dégager empiriquement des phénomènes ou collections de phénomènes dont la description permet la mise à jour des *méthodes* utilisées par les participants pour accomplir conjointement une action donnée (cf. 4.).
- Les études classiques en analyse conversationnelle portent sur la 'machinerie' des tours de parole, les unités de construction du tour, les paires adjacentes, ou encore les processus de réparation (cf. 5.). Les études portant sur l'explication menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle sont rares. L'explication est dans la majorité de ces études étroitement liée à la notion de préférence, dans le sens où les explications apparaissent de manière privilégiée avant ou après une action non-préférée. L'étude d'Antaki (1994) propose que l'explication, qui peut être auto- ou hétéro-initiée, n'accompagne pas uniquement les actions non-préférées mais plus généralement les actions thématisées comme surprenantes, inattendues ou bizarres (cf. 6.).
- Les études menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle adoptent une perspective émique, mais l'étiquetage des phénomènes ou collections de phénomènes est généralement étique. La présente recherche repose sur une collection d'explications élaborée dans une approche émique, c'est-à-dire en se basant sur les points de vue déployés par les participants relativement à la notion d'explication (cf. 6.).

Chapitre III

Etudier l'explication en situation d'apprentissage

"Si vous ne pouvez pas expliquer un concept à un enfant de six ans,
c'est ce que vous ne le comprenez pas complètement."

Albert Einstein

Dans le cadre de l'analyse conversationnelle, décrire un phénomène interactionnel revient à décrire les méthodes mises en œuvre par les participants d'une interaction pour accomplir une action donnée. Ces méthodes font partie de ce qu'on peut appeler la *compétence d'interaction* des participants. La notion de compétence en général, et de compétence d'interaction en particulier, fait l'objet de nombreuses discussions depuis au moins trois décennies. Ces discussions portent sur la définition de la notion de compétence, sur les dimensions qui constituent la compétence et sur l'articulation de ces dimensions. Ce chapitre se propose de résumer ces discussions et de réfléchir plus précisément à la manière d'aborder la notion de *compétence d'explication*.

La présente recherche porte sur l'explication en classe de français langue seconde, c'est-à-dire chez des participants en situation d'apprentissage. Dans ce cadre, les enjeux liés à la description de la compétence d'interaction sont particulièrement importants: il ne s'agit pas uniquement de décrire la compétence, mais également de l'envisager en tant que 'compétence en construction'. Le second objectif de ce chapitre est de proposer une réflexion sur l'apport de l'analyse conversationnelle pour la recherche sur l'apprentissage des langues secondes et le développement de la compétence d'interaction. La troisième question abordée dans ce chapitre est celle des liens entre explication et apprentissage.

1. La compétence d'interaction

L'objectif central de l'analyse conversationnelle est de décrire les méthodes utilisées par les participants d'une communauté pour organiser leurs inter(-)actions et accomplir l'ordre social (cf. chapitre II, point 1. et 2.). L'ensemble de ces méthodes peut être regroupé sous l'appellation de *compétence*:

> Conversation analysis – like the other research streams of ethnomethodology – is concerned with the analysis of the *competences* which underlie ordinary social activities. Specifically it is directed at describing and explicating the competences which ordinary speakers use and rely on when they engage in intelligible, conversational interaction.[27] (Heritage, 1984a: 241)

En ce sens, les méthodes liées à la prise de parole dans une conversation ou à la gestion des problèmes dans l'interaction (les procédures de réparation, en anglais *repair*) sont des éléments

[27] Traduction: l'analyse conversationnelle – comme les autres courants de recherche issus de l'ethnométhodologie – s'intéresse à l'analyse des compétences qui sous-tendent les activités sociales ordinaires. Plus spécifiquement, elle s'attache à décrire et expliquer les compétences que les interactants ordinaires emploient et auxquelles ils se réfèrent quand ils s'engagent dans une interaction verbale intelligible.

constitutifs de cette compétence – ou de ces compétences (Heritage, dans la citation ci-dessus, utilise le pluriel). La notion de compétence est également utilisée en linguistique et notamment en linguistique appliquée à l'apprentissage des langues secondes. Dans ce domaine, la problématique de la description de la compétence (ou des compétences) a donné lieu récemment à de nombreuses discussions, notamment dans la littérature francophone (cf. entre autres Allal, 1999; Beacco, 2002; Berthoud, 1993; Bronckart, 2002; Bronckart & Dolz, 1999; Castellotti, 2002; Coste, 2004; Defays & Deltour, 2006; de Pietro, 2002b; Dolz, 2002; Erard & Schneuwly, 2005; Gohard-Radenovic, 1999; Lee, 2006; Lüdi, 2006; Markee, 2002, 2007; Mondada, 2006; Muller, 2002; Perrenoud, 1999; Pekarek Doehler, 2002, 2005; Pujol & Véronique, 1991; Springer, 2002; Vasseur, 2002; Vion, 1992: 88-91). Ces discussions sont liées aux questions suivantes: quelle est la nature de la compétence en langue? comment la définir? y a-t-il plusieurs compétences ou plusieurs composants d'une seule compétence? comment décrire et évaluer la compétence d'un individu, notamment d'un apprenant de langue seconde? Une brève rétrospective de l'évolution de cette notion durant la deuxième moitié du XXème siècle permet de mieux saisir les enjeux et problèmes liés à sa description. On peut en effet distinguer trois conceptions de la compétence dans le domaine de l'étude du langage et des interactions verbales: la compétence linguistique, la compétence de communication, et la compétence d'interaction (pour un historique plus détaillé de la notion de compétence, cf. Bronckart, 2002; Bronckart & Dolz, 1999; Pekarek Doehler, 2005, 2006).

1.1 Compétence linguistique, compétence de communication, compétence d'interaction

La notion de *compétence* occupe une place centrale dans les travaux de Noam Chomsky et du courant génerativiste. La **compétence linguistique** y désigne la disposition langagière innée, abstraite et idéale de l'individu. La *compétence* s'oppose à la *performance*, c'est-à-dire à la production langagière effective de l'individu. La performance est imparfaite en ce qu'elle ne consiste pas simplement en une actualisation de la compétence, mais suppose la mobilisation de capacités mentales (p.ex. la mémoire) et physiques (p.ex. respiration, articulation) dont le fonctionnement est soumis à des variables contextuelles. Le stress ou la fatigue, par exemple, affectent la performance mais n'ont aucun impact sur la compétence. Dans cette perspective, "le terme de compétence finit en réalité par se substituer à celui d'intelligence ou, plus précisément, l'intelligence s'y définit comme la somme des compétences d'un individu" (Bronckart, 2002: 7). Ainsi, dans la vision mentaliste de Chomsky, tous les individus (sauf troubles langagiers spécifiques) sont considérés 'compétents'. La notion de compétence linguistique dans la perspective génerativiste n'est donc pas opérationnelle pour comparer des individus entre eux.

Hymes, sans s'opposer à l'existence possible d'une compétence idéale et uniquement linguistique telle que la conceptualise Chomsky, considère que "celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte, et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social" (Bronckart, 2002: 7; Bronckart & Dolz, 1999: 32). Hymes propose la notion de **compétence de communication**, définie comme une capacité d'adaptation individuelle contextuellement dépendante, qui inclut des savoirs relatifs aux normes culturelles et sociales et qui s'actualise dans la mise en œuvre du langage (ce qui pour Chomsky relève de la performance). C'est donc une *compétence d'usage*, relative non seulement au lexique et à la syntaxe, mais également à des règles discursives et sociales (p.ex. à la cohérence discursive, à la politesse, etc.). La définition de Hymes a inspiré de nombreuses réflexions sur les composants de la compétence: outre une dimension linguistique, la compétence comporterait une dimension discursive, une dimension sociolinguistique, etc. (cf. p.ex. Canale & Swain, 1980).

L'idée d'une compétence de communication ancrée dans l'individu est remise en question par des travaux s'inscrivant dans une perspective socio-interactionniste du développement (cf. p.ex. He & Young, 1998; Hellermann, 2006, 2007; Kasper, 2006; Kasper & Rose, 2002; Markee, 2000, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 2001, 2004; Pekarek Doehler, 2000b, 2002, 2005, 2006, 2007; Young, 2003), qui critiquent l'idéologie monologale et monolingue ainsi que la vision statique du contexte qui sous-tendent cette vision de la compétence. Ces travaux proposent de remplacer la notion de compétence de communication par celle de **compétence d'interaction**, notion qui s'inscrit dans une conception située des processus cognitifs: "La cognition – et avec elle, les compétences – est doublement située: elle est située dans les contingences locales des activités quotidiennes et dans la définition historique, socioculturelle de la situation" (Pekarek Doehler, 2005: 47). Ainsi, sans nier l'existence potentielle d'une dimension individuelle et éventuellement biologiquement déterminée de la

compétence, cette approche insiste sur le fait que la compétence n'est pas enfermée dans le cerveau des individus, mais se déploie et se co-construit dans les pratiques sociales. La notion de compétence d'interaction rejoint ainsi la manière dont cette notion est utilisée en analyse conversationnelle: la compétence n'est pas un ensemble d'outils à disposition de l'individu, mobilisables à chaque instant, mais une construction collective (coordination réciproque, accomplissement conjoint) qui prend place dans l'interaction sociale (Markee, 2000; Mondada, 2001, 2006; Pekarek Doehler, 2005; Schegloff *et al.*, 2002; Seedhouse, 2005a). La compétence se matérialise à travers les procédures auxquelles ont recours les participants pour déployer une cognition socialement partagée de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Ces procédures sont déployées 'publiquement', ce qui les rend visibles pour le chercheur:

> Since CA research is theoretically and methodologically grounded as a study of publicly observable phenomena, the view of competence it supports is one of situated practices rather than psycholinguistic models of learning processes and knowledge structures.[28] (Schegloff *et al.*, 2002: 13)

L'analyse conversationnelle et les travaux sociointeractionnistes n'abordent donc pas la compétence et la cognition comme décontextualisées et individuelles mais comme se déployant collectivement dans l'interaction pour accomplir intersubjectivité. (cf. chapitre II, point 1).

1.2 Une définition de la compétence d'interaction

La notion de compétence peut être abordée de plusieurs manières et donner lieu à des descriptions très différentes, ce que reflètent les trois appellations distinctes *compétence linguistique*, *compétence de communication*, et *compétence d'interaction*. Les discussions portant sur ces différentes notions proposent des réflexions quant à la 'localisation' de la compétence (dans la tête ou dans l'interaction?), à ses caractéristiques (individuelle ou collective? stable ou dynamique?), à la manière de l'étudier. Mais la question de la définition du mot *compétence* reste peu abordée de manière frontale: bien que d'usage fréquent, le terme fait rarement l'objet d'une définition explicite précise (Coste, 2004; Defays & Deltour, 2006). En outre, les termes servant à désigner des notions voisines prolifèrent, et il est peu aisé de déterminer ce qui distingue le terme *compétence* de *capacité*, *savoir-faire* (*communicatif*), *aptitude*, *performance, ressource mobilisée,* etc. (Dolz, 2002; Erard & Schneuwly, 2005). En somme, selon les études,

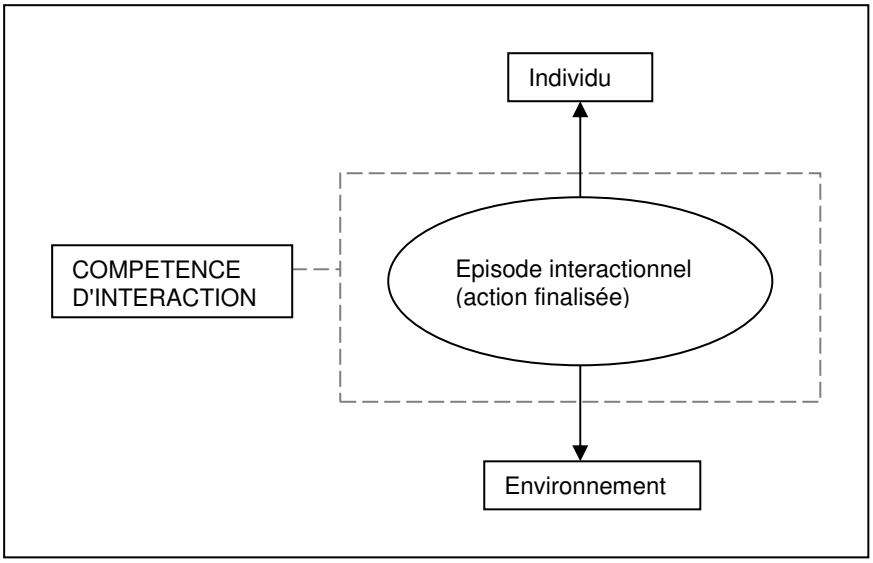
> la compétence peut […] être envisagée aussi bien comme:
> 1) une fonction psychique supérieure;
> 2) une propriété de l'apprenant observable évaluée;
> 3) une propriété requise de l'apprenant ou du formateur pour réaliser une tâche;
> 4) des réseaux de ressources associées à des objets ou à des objectifs d'enseignement présentés dans les plans d'étude;
> 5) des finalités générales des systèmes éducatifs. (Dolz 2002: 93)

Dans cette section, je me propose de clarifier la conception de la compétence adoptée dans la présente recherche, c'est-à-dire la manière dont le terme *compétence* (et plus précisément *compétence d'interaction*) est utilisé dans ce travail. Sur la base d'un regroupement des descriptions de la compétence proposées par plusieurs auteurs (principalement Allal, 1999; Beacco, 2002; Castellotti, 2002; Pekarek Doehler, 2005; Springer, 2002), la définition suivante de la compétence d'interaction peut être proposée: La *compétence d'interaction* désigne *l'ensemble des méthodes que les participants d'une interaction sociale déploient dans un épisode interactionnel donné.* La schématisation suivante permet de 'localiser' la compétence d'interaction et de proposer une discussion de cette notion.

---

[28] Traduction: étant donné que la recherche en analyse conversationnelle est ancrée sur les plans théorique et méthodologique en tant qu'étude de phénomènes publiquement observables, elle soutient une vision de la compétence comme pratiques situées plutôt que celle de modèles psycholinguistiques des processus d'apprentissage et de la structuration des connaissances.

Figure 1: une représentation de la compétence d'interaction



Ce schéma peut se lire de la manière suivante: L'individu interagit avec son environnement (ce que symbolisent les flèches) en participant à des épisodes interactionnels qui constituent des actions finalisées. L'environnement avec lequel l'individu interagit peut être matériel (objets, espaces, etc.), social (d'autres individus) et/ou symbolique (p.ex. l'environnement langagier, parfois appelé 'input'). Les épisodes peuvent impliquer un ou plusieurs individus, et éventuellement un ou plusieurs éléments matériels ou symboliques. Les éléments de l'environnement n'ont pas une fonction prédéterminée: même si certains objets ont été conçus pour une utilisation spécifique (p.ex. un stylo est conçu pour écrire), d'autres fonctions peuvent leur être attribuées (p.ex. le stylo se substitue au doigt pour pointer quelque chose ou se gratter). Il y a donc potentiellement une infinité d'éléments de l'environnement avec lesquels un individu peut interagir, et il existe potentiellement une infinité de manières d'interagir avec chaque élément. Une partie du corps même de l'individu peut fonctionner comme un objet: c'est par exemple le cas quand une personne se peigne les cheveux à l'aide de sa main, les doigts de la main fonctionnant de la même manière que les dents d'un peigne. En outre, lorsqu'une personne parle, elle s'entend parler et les sons qu'elle émet peuvent être réinterprétés par elle: elle peut par exemple entendre qu'elle a commis un lapsus et s'auto-corriger. L'individu peut donc constituer son propre environnement et interagir avec lui-même.

Les actions finalisées sont accomplies par la médiation de gestes (le pointage pour indiquer une direction, le signe de la main pour attirer le regard d'une personne, le mouvement pour actionner un levier, le fait de tenir un stylo dans la main et de le déplacer sur du papier pour écrire) et du langage. La présente recherche porte uniquement sur des interactions sociales, c'est-à-dire des interactions d'individus entre eux (chaque individu constituant en quelque sorte 'l'environnement' des autres), prenant place en classe de langue, c'est-à-dire dans des épisodes interactionnels orientés vers l'enseignement / apprentissage de la langue première ou d'une langue seconde. Dans ce cadre, la compétence d'interaction est donc avant tout observée sous l'angle de ses manifestations langagières.

La compétence d'interaction se déploie dans l'interaction sociale, à travers les procédures mises en œuvre par les interactants pour accomplir des actions, organiser les épisodes, se rendre reconnaissable leur compréhension mutuelle du déroulement de l'interaction (cf. notion de cognition sociale partagée et située, chapitre II, point 1.). Une autre manière de dire que les interactants 'mettent en œuvre des procédures' ou 'déploient des méthodes' est de dire qu'ils 'mobilisent des ressources'. Cette formulation relativement courante implique qu'il existe quelque chose qu'on appelle *ressource* et qu'une action de type *mobilisation* est effectuée sur cette chose. La question de savoir de quelle nature sont les ressources et en quoi consiste l'action 'mobilisation' est essentielle et implique une conceptualisation du fonctionnement cognitif (de la *black box*) qui dépasse de loin les enjeux et objectifs de la présente recherche. Une conceptualisation simple de la notion de ressources est la suivante: les ressources sont constituées de répertoires d'items et de 'protocoles' dynamiques, en transformation constante (elles sont flexibles et indexicales, cf. Mondada, 2006). Elles sont formatées et restructurées par les interactions auxquelles l'individu participe. Les répertoires peuvent être

constitués de formes lexicales, des structures syntaxiques (*chunks*) et de *patterns* conversationnels plus ou moins décortiqués et analysés. Les protocoles sont relatifs à l'utilisation d'objets (en écartant les doigts, la main peut servir de peigne; en tirant le levier *X*, la machine *Y* se met en marche) ou à la manière de se comporter dans une situation donnée (quand on décroche un téléphone qui sonne on dit 'allô' dans le combiné). Certains de ces protocoles sont relatifs à l'utilisation du langage, consistant en des règles syntaxiques, discursives, interactionnelles (p.ex. protocoles pour prendre la parole dans un certain type d'interaction verbale).

Les approches sociointeractionnistes (dont s'inspire la présente recherche, cf. point 2 *infra*) de l'apprentissage des langues, sans nier l'existence d'un 'quelque chose' qui se situerait dans le cerveau de l'individu, ne se penchent que sur les manifestations observables de la compétence d'interaction, sur le déploiement situé de méthodes dans des épisodes interactionnels. Dans le cadre de l'étude des interactions sociales et de la compétence d'interaction dans sa dimension langagière (compétence en langue), le 'matériel verbal' à disposition du chercheur (par le biais d'enregistrements) permet d'observer le déploiement de la compétence dans l'interaction. La compétence observée est toujours une *"compétence en action"* (Pekarek Doehler 2006, 2007)*, située et accomplie collectivement*, à travers les ajustements mutuels des participants. Cette manière d'aborder la compétence peut poser problème aux praticiens, didacticiens et enseignants, qui souhaitent élaborer des critères d'évaluation individuels de la compétence d'interaction: si la compétence se déploie de manière collective dans l'interaction, est-il encore possible de décrire le 'niveau' d'un apprenant donné? Une réflexion sur les problèmes posés par l'évaluation de la compétence d'interaction en contexte scolaire sera proposée dans le chapitre suivant, consacré à la classe de langue (chapitre IV).

1.3 Les dimensions de la compétence d'interaction

La notion de compétence d'interaction dans sa dimension langagière fait souvent l'objet de subdivisions en catégories, appelées 'sous-compétences', 'capacités', 'ressources', 'dimensions', ou 'composantes' (pour des exemples de catégorisations, cf. p.ex. Berthoud, 1993; Coste, 2004; de Pietro, 2002b; Dolz *et al.*, 1993; Gohard-Radenovic, 1999; He & Young, 1998; Lüdi, 2004; Lüdi *et al.*, 1999; Mondada, 1995; Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2007; Springer, 2002; Vasseur, 2002; Young & Miller, 2004). Ces subdivisions ont un intérêt théorique – proposer une description structurée de la compétence d'interaction – et pratique: elles permettent de prendre comme point de départ pour l'analyse un objet clairement délimitable et de 'taille' raisonnable. On peut procéder à deux sortes de subdivisions à l'intérieur de la notion de compétence d'interaction. Premièrement, la compétence d'interaction se déployant dans des épisodes interactionnels qui peuvent être décrits comme des actions finalisées, on peut prendre comme point d'entrée pour l'analyse l'ensemble des méthodes utilisées par les participants pour accomplir une action donnée, autrement dit pour participer à un certain type d'épisode. Dans ce cas, on peut parler de **'sous-compétence'**: la (sous-)compétence à élaborer un itinéraire pour aller du point *A* au point *B* dans le cadre d'un travail en groupe (Pochon & Steinbach Kohler, 2007), la (sous-)compétence à gérer l'émergence et la résolution d'un désaccord (Fasel Lauzon *et al.*, 2009) ou encore, et c'est le point d'entrée de la présente recherche, la *(sous-)compétence d'explication*. Deuxièmement, on peut réfléchir aux différentes **dimensions de la compétence** d'interaction, et aux ressources qui peuvent leur être associées[29]. Des exemples de dimensions sont par exemple la dimension linguistique, la dimension discursive, la dimension interactionnelle:

- Dimension linguistique: phonologie, morphologie, syntaxe (grammaire), sémantique, lexique, etc.
- Dimension discursive: structuration, cohésion du discours, c'est-à-dire règles d'enchaînement entre énoncés, de progression thématique, temporelle, argumentative, modalisations, etc.
- Dimension interactionnelle: accès au *floor*, maintien du tour de parole (conservation du *floor*), transmission de la parole, etc.; ces savoirs et savoir-faire impliquent notamment de reconnaître et de marquer les délimitations des unités de construction du tour, des tours de parole, des activités, ainsi que de coordonner et d'articuler ses actions à celle des coparticipants (cf. Gardner, 2007, et Mondada, 2006, pour des discussions et analyses de cette dimension).

[29] Sans oublier que les ressources elles-mêmes ne sont pas visibles dans l'interaction: on n'y observe que la manière dont ces ressources sont mobilisées, déployées. Par exemple, on n'a pas accès au lexique d'un apprenant, mais seulement aux mots qu'il utilise lorsqu'il prend la parole.

Ces trois dimensions correspondent à trois manières d'aborder la compétence d'interaction et non à trois composantes mutuellement exclusives de la compétence: on a besoin de ressources linguistiques pour assurer la cohésion du discours, on a besoin des règles d'enchaînement entre énoncés pour construire des unités de construction du tour, on a besoin de connaissances syntaxiques et lexicales pour prendre la parole, etc. Il est donc tout à fait possible d'aborder la compétence d'interaction à travers d'autres dimensions, par exemple une dimension stratégique –gestion des problèmes d'intercompréhension, obtention d'aide de la part des coparticipants, ménagement des faces, etc.–, une dimension socioculturelle –gestion des rôles et des activités en tant que pratiques culturelles –, une dimension plurilingue (cf. Coste, 2004; Lüdi, 2004, 2006; Py, 1993: 35 parle quant à lui de dimension exolingue), etc. Ces dimensions sont parfois elles-mêmes appelées *compétences*: la compétence linguistique, la compétence plurilingue, etc. Cette appellation pose problème car on se retrouve alors avec des éléments hétérogènes portant tous le même nom de *compétence*, ce qui ajoute à la confusion lors des discussions sur cette notion: on voit bien que la compétence d'interaction, la compétence d'explication et la compétence linguistique ne sont pas des notions qu'on peut mettre sur le même plan. Dans le présent travail, on utilisera donc le terme de *(sous-)compétence* pour parler de l'ensemble des méthodes utilisées pour participer à un certain épisode interactionnel (cf. la compétence d'explication), et celui de *dimension de la compétence* pour référer à un certain type de ressources (cf. dimensions linguistique, discursive, interactionnelle).

2. L'apprentissage dans une perspective sociointeractionniste

L'objectif central de la présente recherche est de décrire l'état de la compétence d'explication chez des élèves de dix-huit ans, suivant la filière scolaire publique, en français L1 et L2. Il ne s'agit pas d'observer la manière dont cette compétence se développe dans le temps, et *a priori* il n'est donc pas nécessaire de conceptualiser le développement de la compétence d'interaction. Cependant, un autre des objectifs de la recherche est de réfléchir aux *opportunités d'apprentissage* qui peuvent être mises en œuvre dans les explications en classes de langue (c'est l'objet du chapitre IX). Or, on ne peut déterminer ce que constitue une opportunité d'apprentissage sans avoir préalablement conceptualisé ce qu'on entend par *apprentissage.* Cette section vise donc à décrire comment les processus d'apprentissages sont conceptualisés dans les approches sociointeractionnistes, et à discuter de la manière dont l'analyse conversationnelle peut contribuer à la recherche sur l'apprentissage des langues secondes.

Le terme *interaction* fait à la fois référence à un processus et à un produit. L'interaction (sociale) est un processus d'ajustement réciproque et simultané[30] entre des individus au moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation. Le produit de ce processus d'interaction est un échange de paroles et de gestes, qu'on appelle également *interaction sociale* (ou *interaction verbale*). Utiliser le terme *interaction* plutôt que celui de *dialogue* implique donc une vision des échanges entre individus non comme une alternance de productions individuelles mais comme le produit d'une co-construction entre les participants, d'un accomplissement conjoint (cf. entre autres Arditty, 2004; Gülich, 1990-1991; Gülich & Kotschi, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Linell, 1998; Vion, 1992):

> Un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n'apparait pas comme le produit d'un seul locuteur, mais comme le résultat d'un processus interactif. Même si l'un des participants n'y contribue pas verbalement ou s'il s'agit du tour de parole d'un seul locuteur, le partenaire coopère à son accomplissement par le fait même que le locuteur s'adresse à lui; par son existence même, l'interlocuteur coopère à la production discursive du locuteur, qui ne peut pas parler sans faire des hypothèses sur l'autre. Grâce à une coordination extrêmement précise entre le 'parler' et 'l'écouter', le discours apparait toujours comme une 'coconstruction'. (Gülich, 1990-1991: 80/334)

La notion de co-construction[31] renvoie à l'idée d'une création conjointe de l'interaction sous l'angle du message, de la situation (qui n'existe qu'à travers les représentations et les attentes des interactants eux-mêmes), des identités, des positionnements respectifs (rôles), etc. Pour les chercheurs se positionnant dans une perspective socio-interactionniste 'forte'[32] ('*strong socio-interactionnist*

---

30 Les tours de parole alternent la plupart du temps (*no gap no overlap*, c.-à-d. tendance à une alternance sans pause et sans chevauchement, cf. Sacks *et al.*, 1974), mais l'interaction est constante et simultanée: on ne peut pas ne pas communiquer (cf. p.ex. Schegloff, 1981).

31 Cette notion renvoie à toutes les interactions et pas uniquement aux interactions dans lesquelles les participants se supportent et s'entraident particulièrement les uns les autres: même une dispute violente est co-construite, la co-construction étant par essence à la base de toute interaction sociale.

32 Pour Mondada & Pekarek Doehler (2004), la position socio-interactionniste 'forte' (l'interaction sociale est *constitutive* des processus d'apprentissage) est adoptée par les travaux en *CA-for-SLA* et par la théorie

perspective', cf. Mondada & Pekarek Doehler, 2004; cf. également Gajo & Mondada, 1998; Pekarek Doehler, 2000b, 2002, 2003), l'interaction sociale est le lieu primordial, constitutif, de l'apprentissage (cf. aussi, pour la L1, Tomasello, 2003). Ces chercheurs considèrent que l'interaction structure les processus développementaux, fondamentalement situés et distribués dans le contexte social. La perspective interactionniste 'forte' est représentée sur le plan théorique par différentes approches dites *sociales* de l'apprentissage, provenant de plusieurs champs disciplinaires: c'est le cas en psychologie de la théorie socioculturelle du développement d'inspiration vygotskienne, en anthropologie de la théorie de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), en sociologie du courant *language socialization* et plus récemment de l'analyse conversationnelle appliquée à la recherche sur l'acquisition des langues secondes (*CA-for-SLA*). Aucune de ces approches n'a sa source dans la linguistique et ne prend comme but premier le langage en soi, mais toutes exploitent le champ du 'langage en action'.

2.1 Les métaphores de l'apprentissage: acquisition ou participation?

Que veut dire apprendre? Que veut dire savoir, connaître, savoir-faire? Pour tenter de répondre à ces questions et de conceptualiser l'apprentissage, les chercheurs de plusieurs disciplines (linguistique, psychologie, didactique) recourent à différentes métaphores (cf. Ellis, 1999, 2003; Sfard, 1998). En français, les termes métaphoriques les plus fréquemment utilisés sont les termes *acquisition*, *appropriation*, et *participation*. La métaphore de l'acquisition, qui est la plus répandue, a été tellement utilisée ces dernières années qu'on en oublie parfois qu'elle reste une métaphore et non une représentation fidèle de la réalité[33]. Pourtant, comme le rappelle Donato (2000), le choix d'une ou l'autre métaphore implique non seulement des représentations conceptuelles différentes de l'apprentissage, mais a également des conséquences concrètes sur les observables qui seront choisis pour documenter l'apprentissage. La métaphore de l'**acquisition** est utilisée principalement dans les travaux cognitivistes, même si elle est largement répandue et utilisée également dans d'autres approches. Elle permet de conceptualiser la manière dont items lexicaux et règles syntaxiques seraient 'stockés' dans le cerveau de l'individu, mais rend difficile la description des dimensions dynamiques, notamment discursives et interactionnelles, de la compétence d'interaction. En outre, le processus même d'acquisition, la manière dont un élément passe du statut de 'non-acquis' à 'acquis' ne fait pas l'objet d'une description précise. La métaphore de l'**appropriation**, moins répandue, met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage: ce qui est appris n'est pas simplement stocké tel quel dans le cerveau, mais fait l'objet d'une transformation, d'une adaptation subjective par l'apprenant qui 'fait sien' des éléments de son environnement. La métaphore de la **participation** est plus récente, surtout utilisée dans les approches sociointeractionnistes du développement (p.ex. Atkinson *et al.*, 2007; Hall, 1993; Hellermann, 2007; Lave & Wenger, 1991; Young, 2003, 2007). L'utilisation de cette métaphore traduit une vision de l'apprentissage en tant que processus social déployé dans l'interaction plutôt qu'en tant que processus individuel se déroulant dans le cerveau de l'individu. La cognition est conceptualisée comme située (*situated cognition*, cf. chapitre II, point 1.), déployée dans la participation à des activités sociales dans des communautés de pratique (cf. Lave & Wenger, 1991). Elle est distribuée entre les interactants qui participent conjointement à ces activités (Young, 2003, 2007). Dans cette perspective, la distinction entre apprentissage et utilisation du langage (de même qu'entre mobilisation et développement des ressources) est abandonnée: c'est dans l'utilisation que prend place l'apprentissage (et non après coup).

Les phénomènes considérés comme preuves de l'apprentissage sont différents selon la métaphore choisie: les travaux privilégiant la métaphore de l'acquisition font souvent passer des tests aux apprenants pour mesurer les produits de l'apprentissage, ce qui a été retenu, 'stocké'. Les travaux adoptant comme point de départ la métaphore de la participation prennent comme observables les changements (qualitatifs et quantitatifs) qui apparaissent dans la manière de participer d'un apprenant à des activités déterminées, prenant place dans des contextes interactionnels définis (Donato, 2000). Dans cette optique, l'intérêt du chercheur porte moins sur le langage en tant que système que sur sa mise en œuvre dans des pratiques interactionnelles (Young, 2007). En outre, comme le souligne

---

socioculturelle du développement. Cette position diffère de celle des travaux s'inspirant de l'hypothèse *de l'interaction*, dans laquelle l'interaction sociale a un rôle *facilitateur* mais non *constitutif* dans les processus d'apprentissage (Long, 1996; cf. également Gass, 2002, 2003, pour des résumés, et Mitchell & Myles, 2004, pour un panorama des théories de l'apprentissage des langues secondes).

33 Le phénomène est similaire à celui de l'analogie fréquente proposée entre le cerveau humain et un ordinateur. On utilise par exemple les termes *processeur* ou *programme* pour décrire le système cognitif.

Donato (2000), les thèses avancées pour expliquer l'échec d'un apprentissage seront différentes selon la métaphore de départ choisie: la métaphore de l'acquisition invite à se pencher sur des causes individuelles, comme un problème d'aptitude, de motivation ou de stratégies d'apprentissage inappropriées, tandis que la métaphore de la participation conduit plutôt à chercher les causes de l'échec dans un problème d'accès à une communauté d'apprentissage (p.ex. marginalisation de l'apprenant) ou à des formes de participation permettant peu de travail collaboratif entre les participants.

Cette brève discussion des métaphores de l'acquisition, de l'appropriation et de la participation permet de montrer que l'apprentissage est un phénomène qui peut être abordé de différents points de vue qui ont chacun leurs forces et leurs faiblesses sur les plans théorique et méthodologique. La manière d'aborder l'apprentissage dépend avant tout des objectifs de la recherche et peut-être également des postulats du chercheur. Le présent travail a pour objectif de décrire les méthodes utilisées par des apprenants pour construire des explications. Il s'inscrit dans une perspective sociointeractionniste de l'apprentissage. La métaphore de l'apprentissage comme participation semble dans cette optique plus opérationnelle et appropriée que celle de l'acquisition, dans le sens où: 1) il s'agit d'analyser ce que les apprenants font et non ce qu'ils savent; 2) il s'agit d'observer leur comportement dans des interactions sociales; 3) il s'agit d'approcher la classe comme écosystème ou communauté de pratique et non de suivre des individus en particulier.

2.2. Analyse conversationnelle et apprentissage des langues

La présente recherche s'inscrit dans une perspective sociointeractionniste de l'apprentissage et dans le cadre de l'analyse conversationnelle. Cette section se propose donc de discuter de la manière dont l'analyse conversationnelle peut être utilisée pour documenter les processus d'apprentissage.

Les travaux fondateurs en analyse conversationnelle portent sur des données monolingues et des échanges entre locuteurs natifs adultes, dont la langue et la culture sont les mêmes que celles du chercheur[34]. Cependant, depuis quelques années, plusieurs études tentent d'appliquer l'analyse conversationnelle à la recherche sur l'apprentissage des langues secondes. Ces études revendiquent généralement leur inscription dans la filiation des articles de Firth & Wagner (1997, 1998; cf. aussi Wagner, 1998; pour des résumés et discussions critiques, cf. Firth & Wagner, 2007; Lafford, 2007; Larsen-Freeman, 2007; Seedhouse, 2004, 2005a, 2007; Seidlhofer, 2003), qui appellent à la fin des années 1990 à une réorientation des recherches sur l'apprentissage des langues secondes et émettent les critiques suivantes à l'encontre du courant cognitiviste dominant: les études portent sur des données trop peu diversifiées; elles adoptent une perspective étique et traitent les apprenants comme 'défectueux' (*defective*) sur le plan de la communication; elles adoptent comme point de référence celui d'un natif unilingue idéal et opèrent une distinction tranchée entre *natif* et *non-natif*, ignorant la complexité des sociétés et du parler plurilingue; les aspects sociaux et contextuels de la communication ainsi que leurs relations avec les processus d'apprentissage sont négligés au profit d'études psycholinguistiques qui se concentrent sur des données monologales; la métaphore, empruntée au générationalisme, de l'esprit de l'apprenant fonctionnant comme un ordinateur situe le processus d'apprentissage dans le cerveau de l'individu plutôt que dans les activités sociales. Firth & Wagner (1997) appellent à une reconfiguration du champ de recherche sur l'apprentissage des langues seconde et à l'adoption d'une approche **émique**, focalisée sur les **aspects socio-interactionnels** des processus d'apprentissage. L'analyse conversationnelle proposant justement une approche émique des processus sociaux, elle permet l'étude de l'apprentissage dans la perspective proposée par Firth & Wagner (1997).

L'analyse conversationnelle appliquée à la recherche sur l'apprentissage des langues secondes est un courant émergent, dont les affiliations éventuelles à des théories de l'acquisition ne sont pas encore stabilisées. Selon certains chercheurs, l'analyse conversationnelle peut étudier l'apprentissage des langues sans avoir besoin de s'affilier à une théorie de l'apprentissage existante (l'analyse procède sans *a priori* théoriques, cf. chapitre II). Ces chercheurs s'inscrivent dans un courant de recherche appelé *CA-for-SLA* (cf. point 2.2.1 *infra*). D'autres études s'inspirent de l'analyse conversationnelle pour documenter l'apprentissage des langues tout en s'inscrivant dans une des

[34] "I basically think that people ought to work on materials in a language and culture that they're native members of, so that all the native intuitions, whatever those are, are mobilized." (Schegloff dans Wong & Olsher, 2000: 114-115). Traduction: Je pense que les gens devraient travailler sur des données dans la langue et culture dont ils sont natifs, de sorte que toutes les intuitions natives, quelles qu'elles puissent être, soient mobilisées.

approches sociales de l'apprentissage, notamment la théorie socioculturelle d'inspiration vygotskienne (cf. point 2.2.2 *infra*) ou la théorie de l'apprentissage situé (cf. point 2.2.3 *infra*). L'analyse conversationnelle et les théories sociales de l'apprentissage des langues convergent vers une vision du langage comme phénomène social, configuré dans l'interaction, et une vision du contexte comme construction située et collective. Ces approches placent l'accomplissement situé des activités sociales au centre de leur questionnement (*socially situated cognition*), et insistent sur la nécessité d'analyser les pratiques communicatives des apprenants telles qu'elles se déploient dans l'interaction pour mieux comprendre les processus d'apprentissage.

Etablir un panorama des études actuelles portant sur l'apprentissage des langues et s'inscrivant, en partie ou de manière centrale, dans le cadre de l'analyse conversationnelle est une tâche difficile en raison du caractère 'émergent' du courant *CA-for-SLA* et de la diversité des études s'inspirant dans une certaine mesure de l'analyse conversationnelle, tout en étant affiliées à des théories de l'apprentissage (cf. p.ex. Firth & Wagner, 2007, Kramsch & Whiteside, 2007, Swain & Deters, 2007, pour des discussions sur différentes approches sociales du langage et leurs points de rapprochement possibles avec l'analyse conversationnelle appliquée à la recherche sur l'apprentissage des langues). L'objectif de cette section est de proposer une description succincte du courant *CA-for-SLA* ainsi que des travaux s'inspirant de la théorie socioculturelle et de la théorie de l'apprentissage situé, non pour parvenir à un état des lieux exhaustif, mais dans l'optique de profiler les approches et travaux qui ont inspiré la présente recherche.

2.2.1 *CA-for-SLA*

Le courant appelé *CA-for-SLA* (*conversation analysis for second language acquisition*, cf. p.ex. Firth & Wagner, 1997, 2007; Gajo & Mondada, 1998; He, 2004; Hellermann, 2006, 2008; Kasper, 2004, 2006; Markee, 2000, 2004, 2005; Markee & Kasper, 2004; Mori, 2002; Mondada, 2001; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Schegloff *et al.*, 2002; Seedhouse, 2004, 2005a et b; Wagner & Gardner, 2004; Wong & Olsher, 2000) propose de traiter les interactions en contexte d'apprentissage, naturel ou institutionnel, de la même manière que n'importe quelle autre interaction sociale, considérant qu'il n'existe pas de phénomène interactionnel qui soit propre aux interactions en langue seconde: "Second language conversations are normal conversations. They can be described using the same tools of analysis that have been developed for first language conversations in conversation analysis[35]" (Wagner & Gardner, 2004: 3; cf. aussi la citation de Schegloff *et al.*, 2002, dans le chapitre II, point 2.). La perspective adoptée est donc strictement empirique et émique, c'est-à-dire sans *a priori* théorique (la référence à des théories préexistantes relevant d'une démarche étique, cf. Seedhouse, 2007; Markee, 2008).

Dans l'approche *CA-for-SLA*, le langage et les activités sont appréhendés comme mutuellement constitutifs (cf. chapitre II): l'apprentissage n'est donc pas envisagé comme portant sur des formes linguistiques décontextualisées, mais sur l'utilisation du langage pour accomplir des actions (Firth & Wagner, 1997, 2007; Mondada & Pekarek, 2004; Wagner & Gardner, 2004). L'apprentissage peut donc être vu comme **l'élaboration de méthodes pour accomplir des actions sociales**. Dans cette approche, les distinctions entre usage et apprentissage du langage (*language use vs language acquisition*), entre cognitif et social, entre langue et communication sont abandonnées. Cette approche rejette également une vision exogène du contexte, des identités et de la cognition, qui sont construits dans l'interaction par les participants (en analyse conversationnelle, le contexte et l'ordre sont appréhendés comme endogènes, cf. chapitre II, point 3.).

L'apprentissage est appréhendé comme une pratique sociale à part entière (Firth & Wagner, 2007; Markee & Kasper, 2004), ancrée dans le contexte des activités, liée aux formes de participation et aux cultures de communication. L'apprentissage suppose une **adaptation constante de l'utilisation du langage en fonction du déploiement local des activités sociales**. Le langage est formaté en fonction des besoins interactionnels et les formes linguistiques constituent des ressources pour participer à des activités sociales. Cette conception du langage et de son apprentissage implique que les formes langagières 1) ne peuvent être observées indépendamment des activités dans lesquelles elles apparaissent et des actions qu'elles accomplissent, 2) ne peuvent être analysées en termes de 'correctitude' grammaticale, au regard d'une cible à atteindre, mais doivent être abordées en tant qu'elles permettent de gérer des problèmes pratiques.

---

[35] Traduction: Les conversations en langue seconde sont des conversations normales. Elles peuvent être décrites en utilisant les mêmes outils d'analyse que ceux qui ont été développés par l'analyse conversationnelle pour les conversations en langue première.

Les chercheurs en *CA-for-SLA* se donnent pour objectif d'identifier ce qui constitue l'ensemble des 'méthodes', des ressources interactionnelles pour accomplir une action donnée. Ils cherchent également à déterminer quelles sont les ressources qui peuvent être apprises à travers des processus de socialisation en L1 et peuvent être réutilisées en L2, et lesquelles doivent être développées spécifiquement en L2 (Mori, 2007). Comprendre et décrire les pratiques en langue seconde, les méthodes auxquelles des apprenants ont recours pour accomplir des actions, n'est cependant pas suffisant pour comprendre les processus d'apprentissage. Décrire les processus d'apprentissage implique d'observer le développement des pratiques dans le temps. Il s'agit alors d'analyser le changement des formes linguistiques au regard du changement dans la manière d'accomplir des activités sociales. Le développement des pratiques dans le temps peut s'observer à travers l'analyse de données (pseudo-)longitudinales ou microgénétiques (c.-à-d. dans le déroulement d'une seule interaction).

L'étude de Pekarek Doehler & Steinbach Kohler (soumis) analyse l'apprentissage dans une **perspective microgénétique** (cet article adopte donc un design méthodologique typique de la théorie socioculturelle, bien qu'il s'inscrive dans le courant CA-for-SLA; cf. p.ex. Donato, 1994, pour une étude microgénétique sur l'apprentissage d'une langue seconde dans le cadre de la théorie socioculturelle; cf. point 2.2.2 *infra* pour une présentation de la théorie). Les auteures analysent la manière dont un petit groupe d'apprenantes du français langue seconde négocient et co-construisent des formes grammaticales (dans le cadre d'une tâche en contexte scolaire), ce qui les amène à élaborer progressivement et collectivement des structures de plus en plus complexes. Les analyses microgénétiques permettent une description extrêmement fine et détaillée de la manière dont les processus d'apprentissage se mettent en place dans l'interaction. Néanmoins, elles ont permis jusqu'à présent d'observer surtout le développement de formes lexicales et éventuellement syntaxiques, mais pas le développement de ressources interactionnelles (p.ex. l'organisation des tours de parole). En outre, les analyse microgénétiques consistent souvent en 'études de cas' difficilement généralisables. Une solution à envisager pour remédier à ces problèmes est de constituer des collections d'épisodes dans lesquels on peut dégager une microgenèse, la constitution de collections et l'analyse d'occurrences jusqu'à 'saturation' (cf. chapitre II, point 4.) étant un des points forts de l'analyse conversationnelle.

Markee (2008) se propose de documenter les processus d'apprentissage et le développement de la compétence d'interaction dans une perspective émique, à travers l'analyse de **données longitudinales**. Pour ce faire, il repère, dans des données enregistrées en classe de langue seconde, les objets que les interactants eux-mêmes traitent comme 'objets d'apprentissage', et analyse la manière dont les interactants s'orientent vers ces objets (ce qu'il appelle respectivement *Learning Object Tracking* et *Learning Process Tracking*, les deux démarches constituant la méthodologie qu'il appelle *Learning Behavior Tracking*). Cette manière de procéder lui permet d'observer l'appropriation progressive d'une forme lexicale dans le temps. Des études longitudinales des processus d'apprentissage sont également proposées par Brouwer & Wagner (2004) ainsi que Hellermann (2007, 2008; cet auteur emprunte également certains concepts à la théorie de l'apprentissage situé, cf. point 2.2.3 *infra*). Si les études de Markee (2008) ainsi que de Brouwer & Wagner (2004) portent sur l'apprentissage de formes lexicales, celles de Hellermann portent quant à elles sur le changement dans la participation des apprenants à des micro-activités (commencer une tâche, initier un récit, etc.). En cela, elles sont particulièrement prometteuses pour l'observation du développement de la compétence d'interaction, notamment de 'sous-compétences' (dont fait partie la compétence d'explication, cf. point 1.3 *supra*). Il est donc probable que les études de ce type se multiplient dans les années à venir (cf. p.ex. Fasel Lauzon *et al*., 2009, pour une analyse des désaccords dans une perspective pseudo-longitudinale).

2.2.2 La théorie socioculturelle de l'apprentissage

La théorie socioculturelle de l'apprentissage (*Sociocultural Theory, SCT*) s'inspire des travaux de Vygotski. Selon Vygotski (1985), l'être humain interagit avec son environnement par la médiation d'outils physiques (une pelle, un crayon) ou symboliques (le langage) qui sont construits collectivement par les membres d'une société. Ces outils permettent à l'individu d'agir sur son environnement (physique et social), de l'interpréter, de le réguler. Le langage est l'outil symbolique le plus sophistiqué dont dispose l'être humain: il permet non seulement de contrôler et d'organiser le monde social (les activités interpersonnelles), mais également le 'monde' psychologique (les activités intrapersonnelles, p.ex. organisation de la pensée). C'est donc l'outil par excellence du développement cognitif. Dans l'approche de Vygotski, l'interaction sociale, par la médiation du langage, est à la base de l'apprentissage langagier. Ainsi, s'il existe un dispositif d'apprentissage du

langage propre à l'être humain, celui-ci se situe dans l'interaction prenant place entre individus et non dans le cerveau de chaque individu. La cognition et les processus d'apprentissage sont situés et distribués entre personnes, artéfacts et éléments de l'environnement. La théorie socioculturelle considère que la construction des connaissances et des compétences apparait successivement sur deux plans (Bange, 1996; Swain *et al.*, 2002):

1) Sur le plan social, interpersonnel (interpsychique): les participants s'engagent dans un travail collectif impliquant une attention conjointe et une construction collective du sens (*collaborative meaning-making*). Le comportement langagier de l'apprenant peut alors faire l'objet d'une *hétéro-régulation* par un co-participant.

2) Sur le plan individuel, personnel (intrapsychique): dans cette deuxième étape, l'apprenant intériorise les connaissances construites dans l'interaction, notamment par le biais d'un langage orienté vers lui-même ou interne (*private speech* et *inner speech*), les réorganise, se les approprie de sorte à pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes. Ce procédé est appelé *auto-régulation*. Le comportement langagier peut alors être recontextualisé (c.-à-d. transféré et transformé, Lantolf, 2005) et automatisé. Vygotski qualifie les processus interpsychiques d'*apprentissage*, et les processus intrapsychique de *développement* (Lantolf, 2005).

Vygotski propose un parallélisme entre phylogénèse et ontogénèse: de même que dans l'évolution de l'espèce "la capacité à résoudre des problèmes à plusieurs a probablement précédé la capacité à résoudre des problèmes seul" (Brossard 2004: 103), de même, chez l'individu, la capacité à effectuer une action seul est une reconstruction de démarches d'abord effectuées en collaboration avec autrui. Le moment où un apprenant peut résoudre un problème donné en collaboration avec un partenaire plus expert que lui mais n'y parvient pas seul est appelé par Vygotski (1985: 269 *sq.*) 'zone de proche développement' (ZPD). La **zone de proche développement** ne correspond pas à un niveau de compétence de l'individu dans l'abstrait mais est négociée dans le contexte de l'interaction[36]. Pour Vygotski, l'apprentissage ne peut être fructueux que s'il se situe dans cette zone, car "enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas [encore] capable d'apprendre est aussi stérile que lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul" (Vygotski, 1985: 277). L'apprentissage repose sur la collaboration entre les participants, et l'expert ne peut en conséquence inculquer 'de force' des connaissances et compétences à l'apprenant[37]. La zone de proche développement permet de projeter le développement potentiel futur de l'apprenant, dans le sens où ce que l'apprenant parvient à faire en collaboration est ce qu'il parviendra à faire seul dans un futur proche (Lantolf, 2005).

§

S'inspirant des travaux de Vygotski, qui portent sur des interactions entre adulte (expert) et enfant (apprenant) en langue première, les chercheurs affiliés à la théorie socioculturelle s'intéressent de manière centrale à l'apprentissage des langues secondes (cf. p.ex. Ahmed, 1994; Bozier, 2005; Donato, 1994, 2000; Hall, 1993, 1995, 1998; Hall & Verplaetse, 2000; Hall & Walsh, 2002; Kasper & Rose, 2002; Lantolf, 2005; Lantolf & Thorne, 2006, 2007; McCormick & Donato, 2000; Ohta, 2001; Swain, 2000; Swain *et al.*, 2002). Ces chercheurs conçoivent le langage comme un ensemble de formes qui ne prennent leur sens que lorsqu'elles sont situées dans les activités négociées et co-construites par les interactants. Les formes linguistiques s'apprennent d'abord dans l'interaction avant de pouvoir être appropriées et réutilisées par l'apprenant, le développement du langage étant ainsi ancré dans les pratiques langagières et culturelles. Le développement langagier consiste en une réorganisation des moyens langagiers, les fonctions associées aux formes se précisant et s'actualisant continuellement (*progressive form-function mapping*).

Certains chercheurs inscrivant leurs travaux dans la théorie socioculturelle s'inspirent également de l'analyse conversationnelle (notamment de sa démarche analytique). Leurs études ne portent alors que sur le versant observable (interpsychique) des processus d'apprentissage, abordés comme ensemble émergent de pratiques socialement distribuées dans l'interaction. La dimension intrapsychique de l'apprentissage, qui n'est pas observable dans l'analyse empirique, est peu interrogée, bien que son existence ne soit pas nécessairement remise en question. Les études ancrées dans la théorie socioculturelle et qui s'inspirent en partie de l'analyse conversationnelle se

[36] La zone de proche développement ne s'apparente donc pas au niveau 'i + 1' proposé par Krashen (1982): pour Krashen, le niveau i+1 peut être déterminé en examinant le niveau effectif de l'apprenant, puisque l'acquisition suit un 'ordre naturel'. Pour Vygotski, la zone de proche développement ne peut être déterminée de l'extérieur mais uniquement dans l'interaction collaborative entre expert et apprenant.

[37] Brossard (2004: 110) propose une comparaison avec un jardinier, qui peut aider ses plantes à grandir en les arrosant, mais pas en dépliant leurs pétales avec ses doigts.

proposent entre autres d'observer et de décrire le déploiement de **dialogues collaboratifs** (*collaborative dialogue*, Swain, 2000) se situant dans la zone de proche développement et donc propices à l'apprentissage. Ces études montrent que les dialogues collaboratifs ne se déroulent pas toujours entre adulte et enfant, entre expert et apprenant, mais également entre pairs (Donato, 1994; Ohta, 2001; Swain, 2000; Swain *et al.*, 2002): les pairs se soutiennent mutuellement, cherchent ensemble des solutions de manière négociée et les forces et faiblesses de chacun entrent en relation complémentaire. Dans cette perspective, même le membre apparemment le plus faible de la dyade (ou du groupe, le dialogue collaboratif pouvant impliquer plus de deux personnes) peut assister le membre le plus fort, en lui posant des questions qui le poussent à clarifier ou à justifier son raisonnement. De plus, les rôles d'expert(s) et d'apprenant(s) sont négociés localement dans l'interaction, ce qui implique qu'ils peuvent être reconfigurés à tout moment.

D'autres études proposent une réflexion sur les **opportunités d'apprentissage** dans les interactions sociales (He, 2004; Kasper, 2006): si l'apprentissage se déroule dans la zone de proche développement, alors les interactions propices à l'apprentissage sont celles dans lesquelles la complexité est appropriée par rapport au niveau de compétence de l'apprenant, sans sous-estimer ni surestimer ses capacités. L'analyse conversationnelle portant sur des données en classe de langue et dans d'autres situations d'apprentissage permet de décrire de manière détaillée la manière dont sont construites et mises en œuvre des ressources et de déterminer par l'analyse des orientations des participants si l'interaction semble effectivement se dérouler dans la zone de proche développement[38]. En classe de langue, les interactions décrites comme les plus riches en opportunités d'apprentissage sont celles qui permettent à l'élève de prendre une position de 'candidat-apprenant', afin qu'il adopte un rôle actif lui permettant de tester ses apprentissage et de développer son autonomie.

D'autres études s'inspirant de la théorie socioculturelle et de l'analyse conversationnelle visent à documenter les processus et trajectoires d'apprentissage dans une **perspective longitudinale ou pseudo-longitudinale**. Dans cette perspective, l'autonomie accrue de l'apprenant est envisagée comme l'indice principal de l'internalisation des savoir-faire appris dans l'interaction (Lantolf & Thorne, 2007; Ohta, 2001). L'amélioration des dispositifs techniques d'enregistrement, notamment l'utilisation de micros individuels, permet aussi d'étudier le *private speech* (Ohta, 2001) pour mieux comprendre son rôle dans l'internalisation des formes langagières.

2.2.3 La théorie de l'apprentissage situé

La théorie de l'apprentissage situé (*situated learning*, Lave & Wenger 1991, aussi appelée *community of practice theory*, cf. Hellermann, 2008), dont certains aspects peuvent être rapprochés de la théorie socioculturelle du développement, est issue non de la psychologie mais de l'anthropologie (elle a été développée également dans le cadre de l'ethnographie et de la sociolinguistique). Selon cette théorie, toutes les activités humaines – et donc, entre autres, les activités d'apprentissage – sont *situées*, c'est-à-dire contextualisées. Même les connaissances dites générales ne s'actualisent (et *a fortiori*, ne s'apprennent) que dans des circonstances particulières. Les notions centrales développées dans cette théorie sont celles de **participation** et de **communauté de pratique**. Une communauté de pratique est un groupe d'individus ayant un intérêt ou un but commun. Les membres d'une communauté de pratique interagissent en vue d'accomplir conjointement ce but, au moyen d'un répertoire partagé de ressources (Barton & Tusting, 2005). Un individu nouveau venu dans une communauté de pratique (p.ex. une équipe de travailleurs) commence par participer aux activités de la communauté de manière 'périphérique' mais reconnue comme légitime par les autres membres (*legitimate peripheral participation*). Sa participation devient avec le temps de plus en plus centrale, au fur et à mesure qu'il s'approprie les pratiques socioculturelles de la communauté et qu'il en devient de fait un membre à part entière. Dans ce cadre, la participation est le processus social qui gouverne l'apprentissage et le développement de la compétence d'interaction se décrit comme la **capacité progressive à participer de manière adéquate à des interactions** sociales. L'apprentissage n'est pas simplement situé dans la pratique mais en fait partie intégrante, ce qui a pour conséquence que l'individu seul ne peut changer son mode de participation: tous les participants de la communauté de pratique accomplissent de manière dynamique et collaborative le changement de configuration de la communauté dans lequel change la participation de l'apprenant (Young & Miller, 2004; Hellermann, 2008). En conséquence,

[38] Bien entendu, plus le nombre de participants à l'activité d'apprentissage est grand (cf. classe de langue) et plus le niveau de compétence est inégalement distribué entre les participants, moins il sera possible d'interagir dans la zone de proche développement du groupe. Il n'est d'ailleurs pas certain que la zone de proche développement soit un concept fonctionnel pour analyser la classe de langue: il a été développé avant tout pour décrire des dialogues se déroulant entre deux participants (dyades).

l'apprentissage ne peut être décrit qu'en analysant des données longitudinales d'une même communauté de pratique.

Les travaux qui s'inspirent de l'analyse conversationnelle et de la théorie de l'apprentissage situé se donnent pour objectif de décrire, au moyen de **données longitudinales**, comment la participation d'un apprenant passe de 'périphérique' à 'centrale' dans des **pratiques discursives** (ou *pratiques interactionnelles*; cf. aussi Hall, 1993, 1995 qui parle de *oral practices* et de *interactive practices* dans une perspective socioculturelle), définies comme des épisodes récurrents d'interaction qui ont une signification sociale et culturelle pour une communauté (He & Young, 1998; Hellermann, 2007, 2008; Young 2003, 2007; Young & Miller, 2004). Par exemple, Young & Miller (2004) proposent une analyse de la manière dont un apprenant de L2 change progressivement sa manière de participer à des séances de tutorat. Les instances d'une même pratique discursive peuvent être identifiées sur la base de leur architecture interactionnelle, c'est-à-dire de l'organisation des tours de parole, de l'organisation séquentielle et topicale, des cadres de participation, du registre et des ressources mises en œuvre pour la construction du sens (Young, 2003, 2007; Young & Miller, 2004). La notion de pratique discursive permet d'appliquer la théorie de l'apprentissage situé à l'étude de la compétence d'interaction et de son développement dans le temps, l'apprentissage résultant de la participation répétée de l'individu à des pratiques discursives et interactionnelles dans une communauté donnée.

> With its emphasis on socially constructed knowledge, discursive practice is an approach in which language learning is viewed not as the changing cognition of individual learners, but as their changing participation in discursive practices: what is learned is not the language but the practice.[39] (Young, 2007: 251)

Les études menées dans cette perspective sont encore rares et ne portent souvent pas d'attention particulière aux ressources langagières, s'intéressant à la 'pratique discursive' en général (cf. citation). La question de savoir si un tutorat entre pairs (la 'pratique' observée par Young & Miller, 2004) ou une classe de langue peuvent être définis comme des 'communautés de pratique' ne fait pas l'objet d'un consensus: Brouwer & Wagner (2004) font remarquer que la classe de langue, surtout lorsqu'elle regroupe des immigrants de différents horizons, n'est pas une 'communauté' homogène au même sens qu'un groupe de travailleurs engagés dans une tâche commune. La question se pose encore différemment dans le cas de classes de langue regroupant des élèves du même âge et membres d'une même société (comme par exemple des élèves suisses-allemands apprenant le français à l'école publique). Une réflexion approfondie sur les concepts-clés issus de la théorie de l'apprentissage situé et leur potentielle 'transposition' (ou transformation) pour l'analyse des interactions en classe de langue est donc nécessaire. Malgré cela, les travaux s'inspirant de la théorie de l'apprentissage situé et de l'analyse conversationnelle semblent prometteurs pour étudier le développement de la compétence d'interaction.

§

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de l'analyse conversationnelle et a pour objectif central de décrire les ressources mobilisées par des apprenants de langue seconde pour expliquer. Cet objectif s'inscrit dans l'agenda de recherche du courant émergent *CA-for SLA*: il s'agit d'**identifier les méthodes** pour accomplir une action donnée, ici l'explication, et d'observer comment les participants adaptent ces méthodes au déploiement local de l'interaction. Il s'agit également de dégager si les apprenants du français langue seconde ont recours aux mêmes méthodes que des locuteurs du français langue première (dans des situations similaires, c.-à-d. des interactions en classes). La question du développement des méthodes dans le temps n'est pas abordée dans le présent travail, mais pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente: la description de l'organisation des explications et des ressources mobilisées par les apprenants à un moment donné de leur trajectoire d'apprentissage est un pré-requis pour ensuite observer le développement de cette trajectoire dans le temps.

La présente recherche s'inspire de certains travaux s'inscrivant dans la théorie socioculturelle ainsi que dans la théorie de l'apprentissage situé, dans le but de décrire les **opportunités d'apprentissage** qui peuvent émerger dans les séquences d'explication. Dans cette optique, les interactions envisagées comme riches en opportunités d'apprentissage sont 1) celles dont le degré de complexité est adapté à celui des apprenants (cf. la notion de *zone de proche développement* dans la théorie

[39] Traduction: Avec son emphase sur le savoir socialement construit, la pratique discursive est une approche dans laquelle l'apprentissage du langage est vu non comme un changement dans la cognition des individus, mais comme un changement dans leur participation à des pratiques discursives: ce qui est appris n'est pas le langage mais la pratique.

socioculturelle) et 2) celles qui donnent l'occasion à l'apprenant d'adopter un rôle actif dans la construction des contenus d'apprentissage et dans la gestion des activités (cf. l'apprentissage envisagé comme participation de plus en plus centrale dans la théorie de l'apprentissage situé). Dans le présent travail, les opportunités d'apprentissage seront abordées sous l'angle des **opportunités de participation** des apprenants dans les séquences d'explications (cf. chapitre IX).

3. Explication et apprentissage

La présente recherche vise à décrire la compétence d'explication, c'est-à-dire le 'savoir expliquer' déployé par des élèves dans des interactions en classe. Etant donné que l'explication sera étudiée en situation d'apprentissage, cette section se propose de décrire brièvement les liens entre explication et apprentissage, non seulement sur le plan d'un *apprendre à expliquer*, mais également sur celui d'un *apprendre en expliquant*.

3.1 L'explication comme lieu de construction de connaissances

Dans les études proposant une approche contextualisée de l'explication (cf. chapitre I, section 2.5), l'explication est décrite comme une activité finalisée ayant pour but de gérer des objets présentés comme potentiellement problématique pour la compréhension, c'est-à-dire de faire comprendre quelque chose ou de *se* faire comprendre. La compréhension est un pré-requis pour l'apprentissage: on ne peut pas apprendre quelque chose qu'on ne comprend pas, à moins, éventuellement, de le mémoriser par cœur. L'explication permet donc la mise en place de conditions propices à l'apprentissage de nouvelles connaissances et capacités, tant disciplinaires que linguistiques (cf. Wittgenstein, 1961: 176: "la compréhension est un état qui est la source de l'emploi correct").

Expliquer, comme apprendre, consiste à construire du sens, à gérer des problèmes de compréhension, à (re)structurer, organiser et articuler des contenus (Chesny-Kohler, 1983; de Gaulmyn, 1991a; Halté, 1988; Hudelot *et al.*, 1990; Lepoire, 1999; Miéville, 1981; Rabatel & Lepoire, 2005; Salo I Lloveras, 1990; Treigner, 1990). L'explication consiste moins en une simple transmission de savoir d'un locuteur à un autre qu'en un procédé de construction conjointe du sens entre les participants d'une interaction, une forme de dialogue collaboratif (cf. point 2.2.2 *supra*), ce qui en fait une démarche propice à l'apprentissage.

Le fait pour un apprenant de participer activement à la construction d'une explication peut favoriser le développement de ses capacités tant cognitives que discursives (Beals, 1993), car l'explication est une tâche complexe qui peut pousser l'apprenant à se surpasser (*'pushed output'*, Swain, 1985, 2000). En outre, le fait de produire une explication permet également de structurer ses propres connaissances pas à pas:

> Speakers talk not only in order to be understood by their interlocutors, but also in order to understand what they themselves say and think. The speaker is also a recipient of his own utterance. He will often only gradually realise new meanings, make new associations, and see novel aspects or additional problems connected to his topics, and this often happens in and through the very process of verbalization, in the very moment of saying something or having just said something.[40] (Linell, 1998: 94)

Expliquer est ainsi susceptible de déclencher un processus réflexif qui permet 'd'apprendre à apprendre', à restructurer ses connaissances afin d'en faire émerger de nouvelles et à développer de nouvelles connaissances de manière autonome. Swain (2000; cf. aussi Swain & Deters, 2007) montre que les apprenants qui sont amenés à verbaliser leurs raisonnements et leurs stratégies d'apprentissage dans des dialogues collaboratifs, ainsi qu'à expliquer avec leurs propres mots un texte qu'ils ont lu (même dans le cadre d'un *private speech*), apprennent plus vite et mieux que les apprenants qui ne le font pas. La verbalisation aide les apprenants à prendre conscience de leurs difficultés et de leur besoins linguistiques, de même qu'à réguler leurs propres apprentissages. Dans cette perspective, la pratique de l'explication est donc favorable non seulement à la co-construction et à l'apprentissage de nouvelles connaissances, mais également au développement d'une compétence réflexive sur ses propres connaissances et ses propres apprentissages.

---

[40] Traduction: Un locuteur ne parle pas seulement pour être compris de ses interlocuteurs, mais également pour comprendre ce qu'il dit et pense lui-même. Le locuteur est également un récepteur de sa propre parole. Il se rendra progressivement compte de nouvelles significations, fera de nouvelles associations et verra de nouveaux aspects ou des problèmes additionnels connectés aux thèmes dont il parle au moment où il en parle ou juste après.

Savoir quelque chose par cœur permet de répéter; comprendre quelque chose permet d'expliquer (Mayes, 2000). Ainsi, expliquer est une manière de tester sa propre compréhension (cf. la citation d'Einstein, en exergue de ce chapitre: "si vous ne pouvez pas expliquer un concept à un enfant de six ans, c'est que vous ne le comprenez pas complètement"). L'explication est donc non seulement un lieu de construction de connaissances, mais également un lieu de vérification de sa propre compréhension (pour la personne qui explique) ou de la compréhension de quelqu'un d'autre (pour la personne qui demande l'explication). Une consigne d'évaluation (orale ou écrite) du type 'expliquez avec votre propre mots' suppose cette démarche d'appropriation et de déploiement de la compréhension dans le discours, par opposition à la simple restitution d'un contenu appris par cœur.

3.2 L'explication comme lieu de déploiement d'une compétence

Pour Brossard (2004), l'explication s'inscrit dans les formes les plus élaborées[41] de la pensée verbale telles que les décrit Vygotski (1985). Selon cet auteur, le jeune enfant n'est pas capable reformuler une idée qu'il a entendue: il ne peut que la répéter. Or, l'explication suppose un processus de généralisation conceptuelle à l'intérieur de laquelle plusieurs 'parcours' discursifs sont possibles. C'est ce processus qui permet d'expliquer une même chose au moyen de différentes 'trajectoires' discursives:

> Dans une structure de généralisation qui est celle des concepts proprement dits, lorsqu'un domaine du savoir est maîtrisé, celui qui a pour tâche de fournir une explication peut entreprendre son explication à partir de plusieurs points de départ conceptuels: un concept est un point à l'intérieur d'un système qui autorise plusieurs parcours possible. La loi d'équivalence des concepts autorise plusieurs formulations d'une même idée parce que plusieurs parcours sont possibles à l'intérieur de cette structure de généralisation. On voit que dès lors les significations (le pôle sémantique de la pensée verbale) s'affranchissent d'une forme particulière de mise en mots car celui qui produit l'explication n'est plus prisonnier d'un texte particulier. (Brossard 2004: 136)

Dans cette optique, la capacité à élaborer une explication est l'indice d'une maîtrise à la fois conceptuelle et linguistique, qui ne peut être atteinte que si un même contenu peut être exprimé au moyen de structures diverses (Daunay, 2002; Fuchs, 1982; Grandaty & Le Cunff, 1994). Le choix de la trajectoire s'effectue ensuite en fonction de la situation d'interaction, donnant lieu à des ajustements sur le plan local. Cette adaptation relève également de la compétence d'explication et peut faire l'objet d'un apprentissage: "apprendre à expliquer, ce n'est pas apprendre à dire ce que je sais et ce que je vois, c'est apprendre à gérer mon discours avec celui de l'autre" (Treigner, 1990: 101; cf. aussi de Gaulmyn, 1991a). Expliquer consiste donc à déployer des connaissances, des significations de manière appropriée (en adéquation avec le contexte et le destinataire projeté) pour gérer pas-à-pas les enjeux relatifs à la compréhension. Dans une perspective développementale, apprendre en expliquant et apprendre à expliquer (en expliquant) sont donc des processus liés: l'explication est non seulement un lieu de construction de connaissances mais également un lieu de mise en œuvre de ressources complexes sur les plans linguistique, discursif (structuration, agencement des composants de l'explication, etc.) et interactionnel (maintien de la cohérence interdiscursive, prise en compte du contexte séquentiel, etc.) (Barbieri *et al.*, 1990; Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990; Bugnet & Nidegger, 1994; Coltier & Gentilhomme, 1989), qui constituent ce qu'on peut appeler la 'compétence d'explication'.

§

Les études portant sur l'explication en lien avec l'apprentissage, sur l'apprendre en expliquant et l'apprendre à expliquer, s'intéressent au développement de la compétence en langue première, de l'âge préscolaire (2-4 ans) à l'adolescence (11-12 ans) (cf. p.ex. Barbieri *et al.*, 1990; Beals, 1993; Berthoud-Papandropoulou *et al.*, 1990; Bugnet & Nidegger, 1994, Coltier & Gentilhomme, 1989; Grandaty & Le Cunff, 1994; Hudelot *et al.*, 1990; Lepoire, 1999; Salo I Lloveras, 1990; Treigner, 1990, ainsi que la plupart des articles réunis dans Hudelot *et al.*, 2008). Il existe quelques études sur l'explication en contexte d'apprentissage de langues secondes, notamment en classe de langue, mais elles portent alors sur les explications des enseignants plutôt que sur celles des apprenants (p.ex. Lazaraton, 2004; Seedhouse, 2009). Pourtant, étant donné les relations entre explication et apprentissage qui ont été dégagées dans les études sur la langue première – l'explication permet de résoudre des problèmes et de développer de nouvelles connaissances, l'explication permet de vérifier

[41] C'est-à-dire qu'elle fait partie des fonctions mentales 'élevées', historiquement et culturellement construites, qui peuvent faire l'objet d'une attention volontaire et d'une réalisation consciente, par oppositions aux fonctions élémentaires, biologiques et incontrôlables, comme les réflexes.

des connaissances, l'explication permet le déploiement d'une compétence –, se pencher sur la manière dont des apprenants de langue seconde structurent leurs explications permettrait de mieux comprendre le déroulement des interactions en langue seconde et le développement de la compétence d'interaction. La présente recherche se propose justement d'aborder l'explication dans des interactions en langue seconde, plus spécifiquement en classe de langue. Elle vise donc à décrire la compétence d'explication d'apprenants dans le contexte de la classe de langue (chapitres VII et VIII). Elle mène également une réflexion sur les opportunités d'apprentissage des explications en classe, relativement aux contenus traités dans les séquences d'explication (apprendre en expliquant) mais également au développement de la compétence d'explication (apprendre à expliquer) (chapitre IX).

Résumé du chapitre

- Les notions de *compétence linguistique*, *compétence de communication* et *compétence d'interaction* ne désignent pas trois sortes de compétences, mais un même objet abordé de différents points de vue. La notion de *compétence d'interaction* est compatible avec l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, dont elle constitue l'objet d'analyse (cf. 1.1).
- La notion de *compétence d'interaction* désigne l'ensemble des méthodes que les participants d'une interaction sociale déploient dans un épisode interactionnel donné. (cf. 1.2).
- La compétence d'explication fait partie de la compétence d'interaction. Quand on parle de compétence d'explication, on parle de la compétence d'interaction telle qu'elle se déploie dans un certain type d'activité finalisée, à savoir les explications. On peut aborder la compétence d'interaction à travers plusieurs dimensions, par exemple la dimension linguistique, la dimension discursive, la dimension interactionnelle (cf. 1.3).
- La description de l'apprentissage implique le recours à des métaphores. Les approches cognitivistes privilégient la métaphore de l'acquisition, tandis que les approches sociointeractionnistes privilégient la métaphore de la participation, ce qui conduit à des postulats théoriques, des méthodologies et des interprétations des résultats différents dans les deux approches (cf. 2.1).
- Le courant appelé *CA-for-SLA* aborde les interactions en langue seconde dans une perspective émique, sans *a priori* théorique. L'apprentissage des langues y est envisagé comme l'élaboration de méthodes pour accomplir des actions sociales. Les chercheurs en *CA-for-SLA* se donnent pour objectif d'identifier les méthodes auxquelles un apprenant ou un groupe d'apprenant a recours pour accomplir une action donnée. Le développement de ces méthodes dans le temps est observé à travers l'analyse de données microgénétiques, longitudinales ou pseudo-longitudinales (cf. 2.2.1).
- Les études s'inspirant de la théorie socioculturelle et/ou de la théorie de l'apprentissage situé ainsi que de l'analyse conversationnelle s'intéressent particulièrement à la notion de zone de proche développement (SCT) et au passage d'une participation périphérique à une participation plus centrale (théorie de l'apprentissage situé). Ces études tentent de décrire le développement de la compétence d'interaction à travers des analyses microgénétiques, longitudinales ou pseudo-longitudinales, ainsi que de dégager les opportunités d'apprentissage dans des pratiques discursives récurrentes (cf. 2.2.2, 2.2.3).
- Expliquer consiste à construire du sens dans l'interaction, et permet ainsi de développer des connaissances (disciplinaires ou linguistiques). Le fait d'expliquer permet à la fois de vérifier la compréhension (la sienne et celle de ses interlocuteurs), de développer des connaissances (restructuration progressive) et de mettre en œuvre des ressources linguistiques, discursives et interactionnelles complexes: on peut apprendre en expliquant et apprendre à expliquer (cf. 3.).

Chapitre IV

Etudier l'explication en classe de langue

Etudier l'explication dans une perspective interactionniste émique consiste à l'envisager comme un type d'action finalisée vers laquelle s'orientent les participants. Dans cette perspective, il s'agit d'observer ce qui est interprété et présenté comme une explication par les participants dans une situation d'interaction donnée. Comme la notion d'explication dans son usage courant est polysémique (cf. chapitre I), on peut s'attendre à ce que les orientations des participants envers une action donnée comme constituant une explication varient en fonction des activités sociales dans lesquelles ils sont engagés. En conséquence, il est important d'étudier ces orientations de manière cohérente, c'est-à-dire dans un type d'interaction défini et délimité. La présente recherche se propose d'étudier l'explication dans des classes de français langue première et seconde, pour plusieurs raisons:

- Les interactions en classe constituent un type d'interaction qu'il est possible de délimiter relativement aisément. La matière enseignée, ici le français, fait l'objet de leçons d'une durée fixe (45 minutes ou 1 heure 30) et délimitées par des règles institutionnelles et des rituels: une sonnerie indique le début et la fin de la leçon, la porte de la salle de classe est fermée au début de la leçon et ouverte à la fin, les leçons débutent et se terminent par des salutations de l'enseignant et des élèves. Cette délimitation claire et systématique offre un avantage pratique au chercheur, qui sait d'avance quand vont se dérouler les leçons et peut ainsi prévoir ses enregistrements, mais a également un avantage sur le plan des analyses: la classe (c.-à-d. l'ensemble des leçons de français se déroulant entre un enseignant et un groupe d'élèves durant une année scolaire) peut être abordée comme un *écosystème* relativement stable, comportant des règles et des modalités de participation fortement ritualisées envers lesquelles s'orientent les participants. On peut donc faire l'hypothèse que les concepts employés en classe, comme le concept d'*explication*, font l'objet d'une certaine stabilité quant à leur signification et leur emploi. Tout concept peut être renégocié dans l'interaction, mais cette négociation est alors nécessairement thématisée (en ce qu'il s'agit de modifier une règle, un rituel, une représentation) et de ce fait observable pour le chercheur.
- La classe de français est un lieu dédié à l'apprentissage, et en cela un lieu privilégié (bien que ce ne soit pas le seul) pour observer le développement de ressources relatives à la compétence d'interaction. La classe de français langue seconde constitue, dans la présente recherche, le lieu principal d'apprentissage et de pratique du français (voire le seul) pour les élèves. En effet, les enregistrements ont été effectués en Suisse allemande, où la majorité des élèves a peu de possibilités de parler français en dehors de la classe. En conséquence, la classe constitue le lieu le plus aisément accessible et le plus significatif pour observer la manière dont de jeunes adultes suisses-allemands scolarisés interagissent en français langue seconde.
- L'explication est un 'lieu' de construction et de vérification de connaissances (cf. chapitre III, point 3.). La classe est également un lieu (cette fois-ci physique et non interactionnel) de construction et de vérification de connaissances, et l'explication devrait en conséquence y occuper une place importante. On peut donc s'attendre à ce que les séquences d'explication soient fréquentes en classe.

Ce chapitre prend pour objet les interactions en classe, et se focalise plus spécifiquement sur la classe de langue. Il s'ouvre sur une présentation de l'analyse conversationnelle appliquée aux interactions en contexte institutionnel, puis propose une description détaillée des caractéristiques des interactions en classe. Cette description est suivie d'une discussion sur le 'potentiel' des interactions en classe pour le développement de la compétence d'interaction et sur les enjeux liés à la description et à l'évaluation de la compétence d'interaction en contexte scolaire.

1. L'analyse conversationnelle d'interactions en contexte institutionnel

Les travaux 'classiques' (ou 'de la première génération' ou '*pure CA*') en analyse conversationnelle se sont intéressés à décrire la 'machinerie' des interactions sociales et ont donc examiné ces interactions *per se*, sans but appliqué. Bien que certaines des études fondatrices portent sur des données institutionnelles, par exemple des interactions téléphoniques recueillies dans une centrale d'appel pour les personnes en détresse (corpus de thèse de Harvey Sacks, cf. Sacks, 1995) ou dans un commissariat de police (cf. Schegloff, 1968), les travaux classiques argumentent en faveur de la primauté de la conversation 'naturelle' (*everyday, mundane conversation*) sur les interactions en contexte institutionnel (d'où le terme 'analyse conversationnelle'): la conversation ordinaire est au centre des analyses parce qu'elle est la forme d'interaction prédominante dans la vie sociale de l'être humain et la première forme d'interaction à laquelle l'enfant est exposé, dès son plus jeune âge. Toute interaction institutionnelle se caractérise par des pratiques interactionnelles réduites par rapport à la conversation naturelle, qui en est la variété la plus riche (Gardner, 2004; Heritage, 1984a, 1995; Markee, 2000; Schegloff, 1981, Schegloff *et al.*, 2002).

Certains travaux dits 'de la deuxième génération' ('*applied CA*') se sont intéressés de manière centrale aux formats interactionnels propres aux interactions en contexte institutionnel (par exemple, pour des études sur les interactions en classe, cf. Gajo *et al.*, 1996; Mondada, 1995; Mori, 2002; Pekarek Doehler, 2006; Rampton *et al.*, 2002; Seedhouse, 2004; Walsh, 2006). Ces études ont permis de dégager une caractéristique essentielle des interactions en contexte institutionnel: elles sont orientées vers un but (*goal-oriented activity*), par exemple prendre une décision, enseigner ou apprendre quelque chose, résoudre un problème, établir un diagnostic, etc., alors que les conversations ordinaires n'ont souvent d'autre but que d'établir ou de maintenir une relation sociale. La présence d'un tel but implique la mise en œuvre de méthodes orientées vers son accomplissement. Ces méthodes s'actualisent dans des pratiques interactionnelles définies, qui constituent une réduction spécialisante par rapport aux pratiques interactionnelles déployées par les participants dans une conversation ordinaire:

> Institutionalized turn-taking procedures commonly involve specific reductions of the range of options and opportunities for action that are characteristic in conversation and they often involve specializations and respecifications of the interactional functions of the activities that remain. The ensemble of these variations from conversational practice may contribute to a unique 'fingerprint' for each institutional form of interaction.[42] (Heritage, 1995: 408)

Pour Heritage (1995, 2004), l''empreinte (digitale)' (*fingerprint*) unique à chaque forme d'interaction institutionnelle est observable à travers six aspects:

1) l'organisation des tours et les modalités de prise de parole, les tours étant souvent distribués de manière routinière en fonction d'un système de référence propre à la situation institutionnelle (p.ex. tour de table ou chaque participant s'exprime à tour de rôle, hétéro-sélection des participants par le juge lors d'un procès, etc.);

2) l'organisation séquentielle, qui comporte des caractéristiques particulières: par exemple, dans les interactions en contexte didactique, on observe la présence d'une évaluation ou ratification à la suite d'une paire adjacente de type question-réponse (*third turn*, Heritage 1984a);

3) la forme des tours: on observe des tours ayant une forme grammaticale récurrente, par exemple dans la liste de questions qu'un médecin adresse à un patient lors d'un examen de routine;

---

[42] Traduction: les procédures d'alternance des tours de parole en contexte institutionnel impliquent des réductions spécifiques de la gamme d'options et d'opportunités d'action par rapport aux conversations naturelles, et impliquent souvent des spécialisations et respécifications des fonctions interactionnelles des options restantes. L'ensemble de ces variations peut contribuer à créer une empreinte propre à chaque forme d'interaction institutionnelle.

4) l'organisation globale de l'interaction, qui peut se dérouler selon un certain 'script';

5) les choix lexicaux, par exemple l'utilisation de termes d'appellation particulier ('docteur', 'professeur *X*', 'le plaignant', 'le patient', etc.);

6) les rôles endossés par les participants, souvent asymétriques (p.ex. docteur-patient, enseignant-élèves, etc.).

Les interactions en classe peuvent être analysées et caractérisées au moyen des aspects proposés par Heritage (1995, 2004) pour la description des interactions en contexte institutionnel. Une telle analyse implique d'observer le contexte de la classe tel qu'il est collectivement construit par les participants (l'analyse conversationnelle aborde le contexte comme une construction endogène, cf. chapitre II, point 3.) et de se pencher sur les processus de négociation entre les participants et leurs ajustements mutuels sur le plan local. Les rôles endossés par les participants sont par exemple dégagés de l'analyse des processus de catégorisation qui se déploient progressivement dans l'interaction (Mondada & Py, 1994; Schegloff, 1987, 1992). Vion (1992, 1996) propose de distinguer entre la notion de *cadre interactif* inhérent à l'institution – à l'école, par exemple, enseignants et élèves ont des rôles différents, car l'enseignant est salarié mais pas les élèves, les élèves doivent passer des évaluations certificatives mais pas l'enseignant, une classe est composée d'un seul enseignant mais de plusieurs élèves, etc. – et celle d'*espace interactif* – dans lequel les positionnements mutuels sont négociés localement, ce qui conduit à des jeux sur les formes d'interaction et à des moments de déritualisation (Coste, 2002) lors desquels la relation asymétrique entre les participants est abandonnée. La distinction entre *cadre* et *espace interactif* peut également être appliquée à d'autres dimensions caractéristiques du contexte scolaire: par exemple, les objectifs pédagogiques d'une leçon peuvent être planifiés à l'avance par l'enseignant (cadre), mais leur mise en œuvre est négociée entre les participants (espace) (Bouchard & Traverso, 2006; Cicurel, 2002): "En classe, ce n'est donc pas [l'enseignant] qui impose le rituel, il ne peut que le proposer; ce sont les *conduites réciproques* [de l'enseignant] et des [élèves] qui l'instaurent, le maintiennent, ou encore le déconstruisent sur l'arrière-fond d'habitudes scolaires partagées" (Pekarek, 1999: 140). La distinction entre la tâche telle qu'elle est planifiée et la tâche telle qu'elle est réalisée a été pointée comme essentielle dans de nombreux travaux (*task-as-workplan vs task-in-process*, cf. Breen, 1989, repris notamment dans Ellis, 2003, Kasper, 2004, Seedhouse, 1995, 2004, 2005a; *task vs activity*, cf. Coughlan & Duff, 1994, Mori, 2002; *intended pedagogy vs actual pedagogy*, cf. Seedhouse, 2005a; cf. également Gajo & Mondada, 1998, Mondada & Pekarek Doehler, 2001, 2004, pour une distinction similaire; pour une discussion sur le double caractère, à la fois planifié et émergent, de toute interaction, cf. également Bange, 1992b):

> Ni l'objet, ni l'objectif, ni encore le potentiel d'apprentissage ne sont entièrement inscrits dans une tâche ou un dispositif d'enseignement définis à l'avance, mais ils émergent d'un processus interactif situé, résultant des efforts conjoints de l'enseignant et des élèves. Cette observation oblige à relativiser l'impact des méthodes de référence formulées dans l'abstrait, des dispositifs d'enseignement ou encore des procédures didactiques spécifiées à l'avance et attire notre attention, comme praticiens tout autant que comme chercheurs, sur la façon dont une méthode ou une procédure didactique sont localement implémentées, configurées et reconfigurées à travers les activités réciproques des enseignants et des élèves. (Pekarek Doehler, 2002: 29)

Une description des interactions en classe doit donc rendre compte de l'articulation entre le dispositif mis en place pour réaliser une activité, et la manière donc l'activité se déroule de manière effective dans l'interaction.

2. Quelques caractéristiques des interactions en classe

Les interactions en classe, comme toutes les interactions institutionnelles, se caractérisent en premier lieu par leur orientation vers un but, qui est l'apprentissage (d'un contenu disciplinaire et/ou linguistique, dépendamment de la matière). Les interactions sont systématiquement organisées de manière à parvenir à ce but. L'observation d'une classe particulièrement chaotique ne remet pas en cause cette caractéristique constitutive des interactions en classe: si une interaction peut être décrite comme 'chaotique', c'est justement en référence à des attentes quant au caractère habituellement structuré des interactions dans ce contexte (van Lier, 1988).

Le caractère structuré des interactions en classe se reflète en premier lieu dans le fait qu'elles prennent place dans un intervalle temporel (la période scolaire) et un lieu (la salle de classe) déterminés. Les thèmes et les activités sont décidés à l'avance par un des participants, l'enseignant, et sont subordonnés à des objectifs d'apprentissage (Bigot, 1996; Bange, 2006; Bouchard & Traverso, 2006; van Lier, 1988). Les activités comportent plusieurs phrases (ouverture, clôture, transition) qui

sont accomplies au moyen de comportements ritualisés (Pallotti, 2002). En s'orientant envers ces rituels, les interactants se manifestent réciproquement leur compréhension de leurs rôles respectifs et des attentes normatives qu'ils projettent les uns envers les autres (Hall & Walsh, 2002).

Les participants tendent à se positionner dans une relation asymétrique, enseignant *vs* élèves (Bange, 2006; Bigot, 1996; Carraud, 2005; Cicurel, 2001; Bouchard & Traverso, 2006; Markee, 2000; Ricci, 1996). Cette asymétrie, conséquence du contrat didactique qui lie les participants, est relative aux positionnements, aux connaissances, aux droits et devoirs et aux modalités de participation (Heritage, 2004). L'enseignant se positionne par rapport aux élèves comme transmetteur de connaissances, meneur de jeu chargé de maintenir l'attention conjointe des participants, médiateur, évaluateur (Boyd & Miller Maloof, 2000; Dabène, 1984; Dargirolle, 1999; Defays & Deltour, 2006). Il gère la distribution des tours de parole et les cadres de participation, ainsi que les activités et thèmes abordés pendant la leçon. Les différents rôles assumés par l'enseignant se construisent en articulation avec les activités didactiques, et donnent lieu à l'émergence de discours variés qui s'entrecroisent au sein des leçons, notamment des discours didactiques (instructions, guidages, réparations), discours métalinguistiques (paraphrases, définitions, reprises, explications), discours personnels (échanges d'opinions), discours fictionnels (simulations, jeux de rôle), etc. (Cicurel, 2001; Defays & Deltour, 2006). Ces rôles 'traditionnels' d'enseignant et d'élèves peuvent être reconfigurés: de même qu'une conversation naturelle peut donner lieu, en fonction du contexte, à l'établissement d'asymétries entre les participants, de même en contexte scolaire certains épisodes interactionnels peuvent être accomplis sans asymétrie des rôles (Heritage, 2004; Mondada & Py, 1994).

2.1 L'organisation des tours de parole

Dans les interactions en classe, le nombre de participants est bien plus élevé que dans les conversations ordinaires. Alors qu'en contexte naturel (c.-à-d. non-institutionnel) une interaction à plus de trois participants tend rapidement à se scinder en plusieurs conversations (Sacks *et al.*, 1974), en classe une attention conjointe est maintenue autour d'une activité et d'un objet d'apprentissage commun (sauf dans les travaux en petits groupes). Pour maintenir cette attention conjointe, c'est-à-dire pour éviter que la discussion n'éclate en plusieurs conversations parallèles ou que n'émergent des problèmes relatifs à la prise de parole (chevauchements multiples qui conduiraient à un brouhaha général), les interactions en classe sont régies par certaines règles et routines relatives aux modalités de prises de parole (Markee, 2000, 2005; Heritage, 2004; Schegloff, 1987; van Lier, 1988), de telle sorte que les échanges sont organisés comme des échanges entre deux 'participants' (ou plutôt groupes de participants: *two-party multiperson interactions*, cf. Schegloff, 1987: 222). Ces règles peuvent porter sur l'attribution des tours de parole et leur enchaînement séquentiel, la taille des tours, leur forme ou leur contenu (Markee, 2000). Van Lier (1988) propose les critères de caractérisation suivants pour analyser les modalités de prise de parole en classe:

- Orientation prospective (manière de sélectionner le prochain locuteur):
  - en appelant le prochain locuteur par son nom ou un pronom ('toi', 'vous');
  - en s'orientant physiquement vers le prochain locuteur (en le pointant du doigt, en le regardant et en hochant la tête, etc.);
  - en s'orientant vers la classe comme une collectivité ('qui veut répondre?');
  - en demandant de lever la main ou de signaler autrement qu'on souhaite la parole;
  - sans préciser le prochain locuteur ni le type d'action à réaliser.
- Orientation rétrospective (manière de prendre la parole):
  - en répondant à une hétéro-sélection;
  - en s'auto-sélectionnant.
- Orientation simultanée (pendant un tour): signaux d'écoute, continuateurs (type 'mhm')
- Autre: discussions murmurées entre voisins de table, *private speech*.

Dans de nombreux épisodes apparaissant dans les interactions en classe, c'est l'enseignant qui a pour rôle d'attribuer la parole aux élèves, soit en les sélectionnant (par exemple en les appelant par leur nom), soit en répondant à leur demande, qui s'exprime alors au moyen du geste rituel qui consiste à lever la main. Dans certaines classes et activités, les élèves sont autorisés à s'auto-sélectionner, alors que dans d'autres, ce comportement est sanctionné par l'enseignant. L'écoute silencieuse étant une attitude valorisée en classe, les interruptions et les chevauchements de tours ont également tendance à être sanctionnés. La prise de parole en classe est publique, c'est-à-dire qu'elle s'effectue devant un auditoire (Cicurel, 2002; van Lier, 1988). Néanmoins, la question du

destinataire projeté (*recipient design,* cf. Sacks *et al*., 1974) de la prise de parole est parfois complexe. La plupart du temps, étant donné que l'enseignant distribue les prises de parole, les élèves s'orientent physiquement dans sa direction lorsqu'ils ont la parole. La disposition des salles de classes valorise d'autant plus ce comportement que les élèves sont disposés en rangs face à l'enseignant. Lorsque les pupitres sont disposés en forme de fer à cheval, les élèves ont la possibilité d'établir plus facilement un contact visuel avec certains de leurs camarades, mais ont néanmoins tendance à se tourner vers l'enseignant lorsqu'ils prennent la parole. Pour prendre un exemple concret, dans le corpus étudié pour la présente recherche (cf. chapitre V), la circulation de la parole dans les activités en classe entière se déroule de trois manières différentes:

1) L'enseignant s'adresse aux élèves, de manière individuelle ou collective. Les élèves qui prennent la parole s'adressent à l'enseignant, dans l'attente d'une évaluation de sa part, ce dont témoignent notamment les intonations montantes interrogatives à la fin de leurs tours (Bange, 1992a, 1996; Dabène, 1984; Gajo & Mondada, 1998) ainsi que leur regard et leur posture physique, orientés en direction de l'enseignant. Les élèves qui ne participent pas directement à la conversation prennent alors le rôle d''auditeurs' plus que de 'récepteurs' de la parole. Cette configuration est la plus fréquente et donne majoritairement lieu à une alternance stricte entre tours de parole de l'enseignant et d'élèves. Cependant, l'enseignant peut également instaurer un tour de table, lors duquel les élèves prennent la parole les uns après les autres, mais s'adressent tous à l'enseignant.

2) L'enseignant s'adresse aux élèves, de manière individuelle ou collective. Les élèves qui prennent la parole s'orientent physiquement vers l'enseignant, mais le contenu du tour de parole peut être adressé indirectement à un autre élève (ou un groupe d'autres élèves). Dans ce genre de configuration, l'enseignant intervient peu, et se contente parfois de distribuer la parole aux élèves qui lèvent la main et s'adressent donc les uns aux autres de manière indirecte, par l'entremise de l'enseignant;

3) Dans des cas plus rares, les élèves s'orientent physiquement et verbalement (p.ex. par des interpellations, l'utilisation du pronom 'tu', d'impératifs comme 'regarde', 'écoute', etc.) les uns envers les autres; c'est alors l'enseignant qui prend la position d'auditeur plus que de récepteur de la parole.

Il semble qu'on puisse trouver des corrélations entre ces configurations, les modalités de prise de parole et la forme des tours. La première configuration se caractérise tendanciellement par des procédés d'hétéro-sélection des élèves par l'enseignant; les tours des élèves sont beaucoup plus courts que ceux de l'enseignant, et l'alternance des tours se réalise généralement sous forme de paires questions-réponses, ou plutôt de la structure tripartite IRF/E (cf. p.ex. Mehan, 1979; voir point 2.2 *infra*). Lorsque les élèves prennent l'initiative de poser une question, il arrive que l'enseignant effectue une contre-question, c'est-à-dire qu'il 'renvoie la balle' à un autre élève et profite ainsi de la question qui lui a été posée pour initier une structure IRF (Markee, 2004). La seconde configuration se caractérise par des demandes de prise de parole au moyen de levers de mains et des tours de parole relativement longs de la part des élèves. Enfin, la dernière configuration se caractérise par l'auto-sélection des élèves, et donne lieu à deux types de dynamique: soit des échanges de très longs tours de parole entre deux ou trois élèves, soit des échanges multiples de tours courts s'enchaînant très rapidement ou en chevauchement (*collective talk*, cf. Fasel Lauzon & Berger, 2008). A noter que ces trois configurations ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives: deux configurations peuvent momentanément coexister, ce qui s'observe notamment dans l'alternance rapide de l'orientation du visage et du regard chez les élèves prenant la parole, qui se tournent alternativement vers l'enseignant et vers un (ou plusieurs) pairs (Fasel Lauzon & Berger, 2008).

2.2 La structuration des interactions en épisodes

Outre les règles et routines interactionnelles relatives à la prise de parole, les interactions en classe sont structurées en unités de différents ordres. On trouve dans la littérature plusieurs typologies, dans lesquelles le nombre d'unités diffère. En voici trois exemples, de l'unité la plus englobante à l'unité la plus petite:

Tableau 4: Trois exemples de typologies des unités structurales en classe

Sinclair & Coulthard (1975)								
	leçons	transactions				échanges	interventions	actes
Nassaji & Wells (2000)								
		épisodes		séquences		échanges	interventions	
Bouchard & Traverso (2006)								
leçons	séances	activités	phases	épisodes	étapes	échanges	interventions	

L'unité la plus large est celle que Bouchard & Traverso (2006) appellent 'leçon', qui correspond pour eux à une 'unité didactique globale', par exemple un chapitre du manuel de l'enseignant. La 'séance' désigne une unité institutionnelle, par exemple une période de quarante-cinq minutes, ce qui correspond à la 'leçon' de Sinclair & Coulthard (1975). L'unité suivante, appelée respectivement 'transaction', 'épisode' et 'activité', correspond sur le plan didactique à la notion de tâche ou d'activité mais ne fait l'objet de description précise chez aucun des auteurs. En effet, ces derniers ne définissent pas ce que *constitue* l'unité, mais s'attachent à identifier la manière dont s'effectue la *transition* d'une unité à l'autre: les marques de transition peuvent être verbales (par exemple, le marqueur 'bon'), paraverbales (pauses, intonations) ou non-verbales (changement de posture physique, manipulation d'objets). On trouve ensuite des subdivisions intermédiaires supplémentaires chez Nassaji & Wells ('séquence') ainsi que chez Bouchard & Traverso ('phases', 'épisodes', 'étapes'). Ici encore, les critères de définition de ces unités intermédiaires sont sommaires. Les unités qui apparaissent chez les trois auteurs sous le même nom, 'échanges' et 'interventions', sont également celles qui ont fait l'objet des descriptions les plus précises. Les échanges, qu'ils soient principaux ou subordonnés, sont constitués d'au moins deux, voire trois interventions: une initiation, une réaction et, possiblement, une troisième intervention pouvant prendre la forme d'une ratification, d'une évaluation ou d'un commentaire. Les interactions en classe se caractérisent par la présence massive de structures tripartites. Sinclair & Coulthard (1975) ont les premiers décrit la structure tripartite de ces échanges, qui prennent la forme suivante:

1) initiation de l'enseignant (*initiation*, I)

2) réaction de l'élève (*reaction*, R)

3) évaluation de l'enseignant (*feedback*, F)

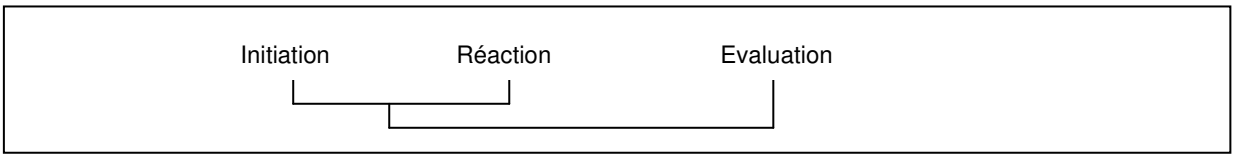
L'initiation de l'enseignant consiste la plupart du temps en une question visant à vérifier les connaissances des élèves. La question n'étant pas une demande d'information mais une 'fausse' question, dans le sens où l'enseignant connaît la réponse, le *feedback* prend alors la forme d'une évaluation plutôt que d'une simple ratification. La structure IRF est potentiellement récursive: un échange peut être relancé après une réponse incorrecte, ou parce que l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses différentes à sa question: on alors des enchaînements de type IR(I)RF ou IRF(I)RF(I)RF. Selon Sinclair & Coulthard (1975), chaque intervention est constituée d'au moins un acte (les deux auteurs recensent vingt-deux actes possibles, ex. acte directif, acte informatif, acte d'élicitation, acte de cadrage, acte de vérification, etc.).

Le modèle proposé par Sinclair & Coulthard (1975) a fait l'objet de plusieurs critiques, concernant notamment la liste des actes ainsi que le choix même de la notion d'*acte* comme unité d'analyse minimale. Plusieurs auteurs pointent notamment que les associations entre formes et fonctions peuvent être multiples, et les énoncés polyfonctionnels, alors que dans le modèle de Sinclair & Coulthard (1975) chaque acte ne correspond qu'à une seule fonction (cf. p.ex. Bange, 1992a; Seedhouse, 2004; Walsh, 2006). De plus, sur les vingt-deux actes proposés par Sinclair & Coulthard (1975), seuls six peuvent être réalisés par les élèves. Cette disproportion est symptomatique d'une approche centrée sur l'enseignant, qui renseigne assez peu sur ce que font effectivement les apprenants: appliqué au corpus utilisé dans la présente recherche, ce modèle ne permet d'étiqueter

qu'une minorité des actions des élèves. Plus généralement, le modèle de Sinclair & Coulthard ne rend que difficilement compte du caractère dynamique et localement géré des interactions sociales (cf. p.ex. van Lier, 1988; Walsh, 2006): par exemple, chaque unité peut être soit une initiation (I) soit une réaction (R), alors que dans une perspective interactionniste, toute action possède à la fois une orientation rétrospective (en cela, elle est une 'réaction') et une orientation prospective (ce qui en fait une 'initiation') (Linell, 1998: 177). Malgré ces critiques, la structure tripartite IRF a inspiré de nombreuses études et est encore utilisée aujourd'hui.

Mehan (1979, 1985) s'est intéressé à cette structure tout en insistant sur son caractère co-construit de manière collaborative par les interactants. Pour lui, la structure n'est pas constituée de trois actes, mais de deux paires adjacentes couplées entre elles de la manière suivante (Mehan, 1979: 54; 1985: 121):

Figure 2: la structuration des séquences tripartites en deux paires adjacentes selon Mehan



La structure IRF (ou IRE), également appelée *triadic dialogue* (Wells, 1993) ou QAC (pour *question-answer-comment*, Markee, 2000, 2005) est massivement présente dans toutes sortes de classes (en moyenne 70% des interactions en classe prennent le format IRF, selon Wells, 1993), y compris les classes de langue. Elle est en effet un instrument extrêmement puissant pour obtenir que les élèves prennent la parole:

> Even when teachers are attempting to create a more dialogic style of interaction in their classrooms, triadic dialogue continues to be the dominant discourse genre. However, considered further, the fact that sequences of teacher-whole-class interaction should frequently start with a question is hardly surprising, since a question both proposes an issue for discussion and, because of its high level of prospectiveness, requires the recipient(s) to contribute to the issue in response. In addition, the inclusion of a follow-up move allows the teacher to work with the student's response in a variety of ways. For this reason, this format can be an appropriate operationalization of a wide variety of tasks, even across quite different teaching 'philosophies'.[43] (Nassaji & Wells, 2000: 400)

Cependant, la structure tripartite n'est pas pour autant omniprésente dans les interactions en classe, et la forme IRF (ou IRE) est donc insuffisante pour analyser la structure de ces interactions. Les épisodes interactifs dans lesquels la séquence IRF est absente, notamment ceux qui ressemblent à première vue à des conversations 'naturelles', doivent faire l'objet d'investigations plus systématiques et approfondies pour dégager leurs caractéristiques, dont l'une semble être la présence simultanée de plusieurs cadres de participations superposés (Fasel Lauzon & Berger, 2008; Fasel Lauzon *et al.*, 2008b).

2.3 Particularités propres aux interactions en classe de langue

La classe de langue seconde se caractérise par le fait qu'on y parle une langue seconde. Cela ne veut pas dire pour autant que la langue première y est absente: la présence de la langue première en classe de langue seconde dépend notamment des choix de l'enseignant et du niveau des apprenants. Le recours à la langue première peut servir à gagner du temps, à assurer la compréhension et à résoudre les malentendus, à mettre l'emphase sur des termes importants, à organiser la leçon, à gérer des problèmes de discipline, à traiter des sujets administratifs, etc. (Cambra & Nussbaum, 1997). Plus spécifiquement, les interactions en classe de langue (première et seconde) ont pour

[43] Traduction: Même lorsque les enseignants essaient de créer un style d'interaction plus dialogique dans leurs classes, les séquences tripartites continuent à être le genre de discours dominant. Cependant, si on y réfléchit, le fait que dans les interactions en classe entière les séquences commencent fréquemment par une question est peu surprenant, étant donné que la question ouvre un enjeu pour une discussion et, en raison de son orientation prospective forte, demande au(x) destinataire(s) de contribuer à cet enjeu par une réponse. De plus, l'inclusion d'un mouvement de *follow-up* permet à l'enseignant d'utiliser la réponse de l'élève de différentes manières. Pour cette raison, ce format peut être une opérationnalisation appropriée dans une grande variété de tâches, et ce même à travers différentes 'philosophies' de l'enseignement.

particularité que le langage est à la fois le médium de l'instruction et son objet (Berthoud, 1993; Cicurel, 2001; Gajo *et al.*, 1996; Gustavsson, 1988; Hall & Walsh, 2002; Mori, 2002; Pekarek, 1999; Seedhouse, 1994, 2004, 2005a; Walsh, 2006).

On observe en classe de langue une *bifocalisation* entre niveau thématique – focalisation sur le contenu – et niveau métalinguistique – focalisation sur les formes (Bange, 1992a, 1996). Certains auteurs parlent même de 'trifocalisation', soulignant la possibilité d'une troisième sorte de focalisation, la focalisation sur le déroulement de l'interaction (Dabène, 1984; Cicurel, 1993), ou sur la réalisation d'une tâche (Seedhouse, 2004). Les focalisations sur le contenu, les formes, la communication, la tâche, peuvent alterner au sein de l'interaction – par exemple, une orientation vers un problème linguistique peut apparaître sous forme d'une séquence latérale (*side sequence*, Jefferson, 1972) au sein d'une interaction focalisée sur un contenu thématique – mais peuvent également être simultanées (*dual focus*, Seedhouse, 1997, 2007; cf. aussi Pekarek, 1999). C'est par exemple le cas lorsque l'enseignant adresse une demande de clarification à un élève (focalisation sur le contenu) qui contient en même temps une correction de langue (focalisation sur la forme). C'est également ce qui se produit dans les interactions portant sur les formes linguistiques où les formes constituent le contenu thématique de la discussion (Pekarek, 1999). Ces possibilités invitent donc à ne pas opérer une dichotomie trop tranchée entre travail sur les formes et travail communicatif en classe de langue (Berger *et al.*, 2007; Pekarek, 1999; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007): une activité focalisée sur les formes linguistiques peut faire avancer l'interaction sur le plan des contenus et peut donc être approchée comme une activité communicative en soi.

La bifocalisation a des conséquences sur la manière dont sont structurées les interactions, notamment sur le plan de l'organisation des tours de parole et des activités. Seedhouse (2004; cf. également Seedhouse, 1994, pour une version antérieure mais assez semblable) s'intéresse à la réflexivité entre focus pédagogique et formats d'interaction en classe de langue seconde. Il propose que la focalisation dominante de l'interaction (sur la forme, le contenu, la tâche) et l'organisation des tours de parole s'influencent mutuellement, et dégage trois contextes récurrents, appelés *form-and-accuracy*, *meaning-and-fluency*, *task-oriented*:

- Lorsque la focalisation porte de manière centrale sur les formes linguistiques (lexique, grammaire), l'enseignant tend à contrôler fortement les modalités de prise de parole et le déroulement général des activités. Les séquences sont souvent constituées en paires adjacentes (questions de l'enseignant, réponses des élèves), initiées par l'enseignant dans le but d'évaluer les connaissances linguistiques des élèves. Ces paires sont la plupart du temps suivies d'une ratification ou d'une évaluation de l'enseignant (structure IRF). Les réparations sont en général initiées par l'enseignant; elles peuvent être auto- ou hétéro-accomplies.
- Lorsque la focalisation porte sur un contenu thématique, le but de l'activité est de développer la compétence d'interaction des élèves et la fluidité de leur production. L'organisation est alors beaucoup moins rigide que dans les activités focalisées sur la forme, et les élèves ont parfois la possibilité de participer à certains aspects de la gestion de l'interaction. Les réparations portent peu sur la forme, sauf lors de l'apparition de problèmes de compréhension: des séquences latérales de réparation sont alors ouvertes pour résoudre les obstacles qui empêchent la poursuite de l'activité.
- Les interactions focalisées sur la réalisation d'une tâche se déroulent en général en petits groupes. Une fois la phase d'instruction terminée, l'enseignant laisse les élèves travailler entre eux, tout en restant disponible pour les aider s'ils rencontrent des difficultés à accomplir la tâche. Ces activités se caractérisent par un recours fréquent à la langue première, la mobilisation de formes linguistiques peu élaborées et la rareté des procédés de réparation entre élèves (cf. aussi Walsh, 2006): "The focus is on the accomplishment of the task rather than on the language used. The actual language used may appear impoverished, esoteric and meaningless when taken out of context, but this is irrelevant: the important thing is whether the learners are able to use language to accomplish the task[44]" (Seedhouse, 1994: 314).

La description des contextes proposée par Seedhouse (2004) peut être rapprochée de la description des types d'interaction de van Lier (1988: 155-162), bien que ce dernier adopte un autre point

[44] Traduction: La focalisation porte sur l'accomplissement de la tâche plutôt que sur le langage utilisé. Le langage utilisé peut apparaître appauvri, 'ésotérique' ou dépourvu de sens quand il est pris hors contexte, mais cela n'est pas pertinent: ce qui est important est de savoir si les apprenants sont capables d'utiliser le langage pour accomplir la tâche.

d'entrée. Van Lier (1988) propose que les épisodes interactionnels en classe peuvent être orientés vers des contenus thématiques ou vers des formats d'activité. Ces deux orientations ne sont pas mutuellement exclusives. En conséquence, quatre types d'interaction sont possibles:

1) Orientation envers un format d'activité uniquement: par exemple, répétitions (*drill*), jeux. Les épisodes de ce type ont en général pour but de pratiquer des formes langagières ou des structures discursives, et peuvent donc être rapprochés du contexte focalisé sur les formes linguistiques dans la typologie de Seedhouse (2004). Néanmoins, la catégorie proposée par van Lier (1988) inclut aussi les travaux de groupe autour d'une tâche dans les cas où la réalisation de la tâche implique de respecter un format interactionnel défini, et correspond également à la focalisation sur la tâche selon Seedhouse (2004).

2) Orientation envers un contenu thématique uniquement: par exemple, instructions, exposition de la matière par l'enseignant, discussion thématique. Ce type correspond en partie aux activités focalisées sur le contenu dans la typologie de Seedhouse (2004).

3) Orientation simultanée envers un contenu thématique et un format d'activité: par exemple, vérification des connaissances des élèves par des questions de l'enseignant, résumés, exposés, débats. Ce type correspond en partie à la focalisation sur le contenu dans la typologie de Seedhouse (2004).

4) Pas d'orientation ni envers un contenu thématique ni envers un format d'activité: par exemple, *small talk* (genre de conversation 'ordinaire'). Ce type, qui prend place extrêmement rarement, ne correspond pas à une des catégories proposées par Seedhouse (2004).

Les descriptions de van Lier (1988) et de Seedhouse (2004) entrent dans une relation de complémentarité très intéressante. Leur confrontation permet de voir que si les activités focalisées sur les formes linguistiques sont presque systématiquement réalisées selon un format d'activité planifié d'avance et strict sur le plan de l'organisation des tours de parole, les activités focalisées sur des contenus thématiques peuvent au contraire être accomplies par le biais de formes d'interaction très variables, plus ou moins 'contrôlées' par l'enseignant. Une description fine de chaque épisode interactionnel est donc nécessaire: un seul critère n'est pas suffisant pour aborder la grande variabilité de ces épisodes.

3. Interactions en classe de langue et développement de la compétence d'interaction

3.1 De l''authentique' et du 'simulacre' en classe de langue

Les interactions en classe de langue ont pour but l'apprentissage d'une langue "dans un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle" (Bange, 1992a: 69). L'activité d'enseignement vise à maximiser les processus d'apprentissage de la langue-cible, notamment en mettant en place des activités et formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau des apprenants. Etant donné que l'apprentissage est non seulement le but mais la raison d'être de la classe de langue, on peut la voir comme le lieu d'apprentissage par excellence:

> Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration / restructuration progressive soit – en principe – optimalisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. (Coste, 2002: 14)

Paradoxalement, l'enseignement guidé, notamment en contexte scolaire, a fait l'objet de critiques en raison du caractère supposément 'non-authentique' de la communication qui y prend place, et la classe de langue a parfois été décrite comme "le lieu où l'acquisition [a] le moins de chance de se produire" (Coste, 2002: 4). Dans les années 1980, les approches communicatives ont soutenu que la communication en classe devait se rapprocher le plus possible des conversations 'naturelles' (c.-à-d. des interactions non-institutionnelles), afin que les élèves puissent expérimenter des rôles variés dans des discussions aux enjeux véritables. Si la volonté de mettre en place des discussions aux enjeux véritables et permettant aux élèves d'adopter des positions variées dans l'interaction est toujours d'actualité, deux critiques majeures ont depuis été émises face à la volonté des approches communicatives de faire entrer la conversation 'ordinaire' dans les interactions en classe:

- Premièrement, les approches interactionnistes, notamment les recherches sur la communication exolingue, ont permis de relativiser le clivage entre conversations 'naturelles' et 'institutionnelles'. L'établissement d'un 'contrat didactique' entre les interactants, les phénomènes de bifocalisation et les séquences IRE sont présentes en classe mais également en contexte exolingue 'naturel' (de Pietro *et al.*, 1989). La séquence IRE ainsi que les 'fausses' questions se retrouvent également dans les interactions parent-enfant (Seedhouse, 1994, 2004), de même que la focalisation sur les formes linguistiques, notamment à travers l'utilisation ludique du langage (comptines, répétitions, calembours, etc.) (Sullivan, 2000). Enfin, plus généralement, toute pratique langagière, en classe comme en contexte 'naturel', "repose en partie sur les mêmes principes, tels le changement de tours de parole, la gestion conjointe des contenus et des relations sociales, la négociation de problèmes d'intercompréhension, etc." (Pekarek Doehler 2002: 28; cf. aussi Schegloff *et al.*, 2002, p.ex. citation dans le chapitre II, point 2.).
- Deuxièmement, la volonté des approches communicatives d'imiter des échanges 'naturels' à tout prix, notamment en ayant recours à des jeux de rôles et autres simulations, peut conduire justement à faire de la classe un lieu d'interactions 'artificielles', qui feignent ce qu'elles ne sont pas: "le fait est que […] la finalité 'authentique' d'une classe de langue (sinon l'unique, du moins la principale) est bien de permettre l'apprentissage de la L2 et non de faire quelque chose d'autre (dans ce dernier cas, elle cesserait d'être une classe de langue)" (Pallotti: 2002: 185-186). La langue, les formes et les significations sont donc en classe des objets de communication aussi 'authentiques' que l'établissement d'un diagnostic chez le médecin, l'enregistrement de bagages à l'aéroport, etc. (Coste, 2002; Pekarek, 1999; van Lier, 1988; Walsh, 2006; Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). Springer (2002) propose la notion d'*authenticité interne* pour exprimer l'idée que l'authenticité n'est pas une valeur absolue mais relative à la situation d'interaction. Il existe donc dans ce sens une authenticité interne à la classe de langue, comme à toute autre situation d'interaction.

§

La reconnaissance du caractère intrinsèquement authentique des interactions en classe de langue n'implique pas de voir ces interactions comme forcément optimales pour l'apprentissage. Les formes d'interaction en classe sont multiples et variées (Coste, 2002; Markee & Kasper, 2004; cf. aussi les contextes de Seedhouse, 2004, au point 2.3 *supra*). Il est donc possible que certaines de ces formes permettent de maximiser les processus d'apprentissage et d'autres non. Selon Bange (1992a, 1996, 2006; cf. aussi Nonnon, 1998), les enseignants imposent parfois aux élèves leur conception de l'apprentissage et déterminent seuls des moyens qui doivent permettre de l'activer, "au nom d'un savoir sur les buts et les moyens de l'enseignement, assimilé indûment au savoir-faire de l'apprentissage" (Bange, 2006: 64). Les activités et les formes d'interaction sont alors gérées uniquement par l'enseignant, ce qui selon Bange empêche l'activité cognitive de l'élève de se dérouler de manière autonome et spontanée. Les interactions tendent à prendre la forme d'une transmission d'informations contrôlée par l'enseignant, ce qui laisse peu de place pour la création et le maintien des relations sociales, la construction collective du sens, la coordination entre les interactants, la prise d'initiative de la part des élèves. Dans ces conditions, l'interaction n'est plus qu'un "simulacre d'interlocution" (Bange 2006: 64).

Un autre problème qu'observe Bange dans certaines interactions en classe réside dans une confusion entre niveau communicationnel et niveau métalinguistique: dans des activités censées être focalisées sur des contenus thématiques, certains enseignants s'orientent vers la production de formes correctes comme enjeu principal de l'activité, et "la communication est évaluée en fonction de la correction grammaticale" (Bange, 1992a: 77). Cette confusion peut engendrer une participation peu spontanée de la part des apprenants, qui "se demandent parfois s'ils doivent parler *correctement* ou *vraiment*" (Defays, 2003: 22) et finissent par se concentrer davantage sur les formes que sur le développement et l'expression de leurs idées.

Certaines interactions en classes donnent également lieu à ce qui a été décrit comme des procédés de ritualisation excessifs (Lüdi *et al.*, 1999; Pekarek, 1998, 1999): les activités de communication suivent des schémas conventionnels figés qui ne laissent que peu de marge d'action aux élèves. La ritualisation excessive des comportements diminue les opportunités d'apprentissage ainsi que la motivation des élèves, car les conversations sont trop simplistes et n'ont pas d'enjeu réel. Un exemple concret de ce qui pourrait être qualifié de 'procédé de ritualisation excessif' est l'organisation des tours de parole en classe. Van Lier (1988), reprenant Sacks *et al.* (1974), fait remarquer que dans les conversations ordinaires, l'organisation des tours de parole fournit une *motivation intrinsèque* pour

l'écoute, sans lien avec l'intérêt ou la politesse. Le participant qui souhaite prendre la parole est obligé d'écouter pour repérer les points de transition possibles dans le discours de son interlocuteur. Or, si les allocations des tours de parole sont prédéfinies dans l'interaction, comme c'est souvent le cas dans les interactions en classe, cette motivation intrinsèque aura tendance à disparaître. Les élèves seront alors moins attentifs à la discussion et aux aspects proprement interactionnels du discours, se contentant de prendre la parole au moment où ils s'entendent nommer par l'enseignant. Une autre conséquence d'un système figé d'allocation des tours est que les élèves ne peuvent pas s'exercer à prendre la parole de manière 'spontanée' (c.-à-d. par auto-sélection), à repérer les points de transition potentiels et à adapter leurs contributions à un contexte séquentiel autre que celui des paires adjacentes question-réponse. Un 'procédé de ritualisation excessif' est donc celui qui fait de la majorité des échanges en classe de langue une suite de séquences IRF. Selon de nombreuses études, le format IRF ne permet pas la gestion distribuée des thèmes et du déroulement de l'interaction, les élèves étant cantonnés au rôle de 'répondants', et par conséquent ne permet pas la mise en œuvre (ni, *a fortiori*, le développement) de ressources discursives et interactionnelles complexes (Bange, 1992b, 1996; Boyd & Miller Maloof, 2000; Ho, 2007; Kasper & Rose, 2002; Hall & Walsh, 2002; Markee, 2000; Nonnon, 1998; Wells, 1993).

3.2 Formes d'interaction et opportunités de développement de la compétence d'interaction

Georges Lüdi et Simona Pekarek Doehler proposent que les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction en classe sont principalement déterminées par les formes d'interaction. Les auteurs observent dans les interactions en classe de langue seconde un continuum entre deux logiques d'interaction (Lüdi *et al.*, 1999; Pekarek, 1999; Pekarek *et al.*, 1996; Pekarek Doehler, 2003; cf. aussi Schlemminger & Springer, 2006, pour une distinction relativement proche):

- A une extrémité de ce continuum, une "logique mécaniste et reproductive" (Pekarek *et al.*, 1996: 91), caractéristique d'activités reposant sur un cadre et un scénario interactionnel figés. L'enseignant est alors le seul responsable de l'organisation thématique et de la structuration de l'interaction (Gajo *et al.*, 1996; Pekarek *et al.*, 1996) et les interactions prennent la forme de structures IRF dans lesquelles les interventions des élèves se limitent à des réponses brèves et non expansives. Cette logique donne également lieu à des corrections hétéro-initiées qui créent des interruptions dans le cours de l'interaction (van Lier, 1988; Walsh, 2006).
- A l'autre extrémité, une "logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif" (Pekarek *et al.*, 1996: 91), dans laquelle les élèves participent à la gestion négociée des thèmes, des modalités de participation, des rôles, des responsabilités respectives et des normes. L'enseignant adopte le rôle de médiateur, de 'consultant' plutôt que de maître de cérémonie. La structure IRF est abandonnée au profit d'échanges dont le déroulement n'est pas planifié et dont les enjeux sont réels, les moyens de communication étant subordonnés aux buts communicatifs (emploi instrumental de la langue). Cette logique conduit les élèves à produire des tours de parole expansifs et les pousse à travailler à la planification, la coordination et l'articulation de leur discours dans l'interaction (Bange, 1996, 2006; Berthoud, 1993; Coughlan & Duff, 1994; Hall, 1998; Pekarek, 1999; Py, 1993; van Lier, 1988). L'interaction fait naître des obstacles communicatifs qui suscitent l'intérêt et la réflexion des apprenants et sont résolus en collaboration avec l'enseignant, de telle sorte que les réparations n'interrompent pas le cours de l'interaction.

D'autres études menées dans une perspective sociointeractionniste partagent le point de vue de Lüdi et Pekarek Doehler selon lequel c'est la logique d'interaction, plus que le thème, le type d'activité ou la structure de l'échange, qui détermine les opportunités d'apprentissage. Par exemple, la simple présence ou absence de séquences IRF ne dit rien sur la nature de ces opportunités, qui doivent être examinées au regard des possibilités de participation à l'échange que l'enseignant présente aux apprenants (Hall, 1998; Kasper & Rose, 2002). Dans ce cadre, la séquence IRF, qui offre peu d'opportunités de mise en œuvre de ressources complexes quand l'enseignant évalue les réponses des élèves, peut se révéler un environnement plus riche quand l'enseignant structure l'interaction sur la base de ces réponses (dans ce cas, on ne parle plus d'évaluation mais de *follow-up*). Nassaji & Wells (2000) ont cherché des corrélations entre le type d'initiation, le type de réaction et le type de *feedback* dans des séquences IRE (ou IRF). Ils distinguent trois sortes d'initiation possibles, auxquelles ils associent des hypothèses quant à la participation des élèves et à la nature du *feedback* de l'enseignant:

1) Question *display*[45]: les auteurs émettent l'hypothèse que les questions *display* tendent à donner lieu à des contributions minimales de la part des élèves et à des *feedbacks* évaluatifs de l'enseignant.

2) Question sur les opinions personnelles: les auteurs émettent l'hypothèse que les questions sur les opinions tendent à donner lieu à des contributions plus importantes de la part des élèves que les *questions display*, et à des *feedbacks* non évaluatifs de l'enseignant: l'élève seul détient le savoir permettant de répondre, puisqu'il est le seul capable de donner sa propre opinion.

3) Question ouverte ('vraie' question, pour laquelle il n'existe pas de réponse 'toute faite'): Les auteurs émettent l'hypothèse que les questions ouvertes sont celles qui donnent lieu aux contributions les plus importantes de la part des élèves, et qu'elles conduisent à des *feedbacks* non évaluatifs de l'enseignant: la réponse est alors une construction collective et négociée entre les participants.

Les résultats quantitatifs de la recherche menée par Nassaji & Wells (2000) confirment largement ces hypothèses, à un détail près, qui a une grande importance: les auteurs remarquent que les questions *display* ne sont pas toujours corrélées à des *feedbacks* évaluatifs, mais peuvent donner lieu à des demandes de clarification ou de justification de la part de l'enseignant. Dans ce cas, la structure tripartite donne lieu à des interactions similaires à celles engendrées par des questions ouvertes. Ce résultat invite à relativiser la distinction entre questions *display* et 'vraies' questions, comme le propose également van Lier (1988)[46]. Nassaji & Wells (2000) en concluent que c'est la nature du *feedback*, plus que celle de l'initiation, qui détermine de manière centrale le déroulement des séquences tripartites. D'autres études parviennent aux mêmes conclusions et s'attachent à décrire le potentiel des séquences dans lesquelles l'enseignant pousse les élèves à développer, clarifier ou justifier leurs propos (Boyd & Miller Maloof, 2000; Hall, 1998; Hall & Walsh, 2002; Verplaetse, 2000; Wells, 1993). L'enseignant peut donner son propre avis, pour autant qu'il ne cherche pas à l'imposer; il se positionne alors comme participant au processus de réflexion, sans le dominer (cf. la stratégie de réflexion à voix haute ou *wondering out loud* étudiée par Verplaetse, 2000). Les séquences dans lesquelles l'enseignant reformule les réponses des élèves et les articule entre elles sont également particulièrement riches (Duff, 2000): ce faisant, l'enseignant non seulement maintient la cohérence thématique de l'interaction, mais contribue également à mettre en place une réflexion commune, collective et globale, plutôt qu'individuelle et morcelée. Les contributions des élèves prennent alors toutes le statut d'hypothèses légitimes soumises à la réflexion et à la discussion du reste de la classe. L'enseignant favorise la co-construction de connaissances dans un mode exploratoire, contribuant à créer une communauté d'apprentissage égalitaire et une culture de communication qui valorise la participation active des apprenants. Enfin, la séquence IRF peut également permettre aux élèves d'expérimenter diverses positions et ressources interactionnelles, pour autant qu'ils ne soient pas cantonnés au rôle de 'répondants' (le *R*) mais soient encouragés à initier eux-mêmes de telles séquences et à participer activement aux *follow-up* (Boyd & Miller Maloof, 2000; Nassaji & Wells, 2000; Ohta, 2001; Verplaetse, 2000; pour un résumé cf. aussi McCarthy & O'Keefe, 2004).

En conclusion, les interactions en classe et leur structures caractéristiques ne peuvent faire l'objet d'une appréciation *a priori* quant à leur potentiel pour le développement de la compétence d'interaction. Comme toutes les autres interactions, elles sont sujettes à des reconfigurations locales: les caractéristiques récurrentes, par exemple la structure IRF, doivent donc être examinées non de manière abstraite mais sur le plan de leur implémentation située.

---

45 Les questions *display* (Pekarek, 1999) sont également appelées 'questions pédagogiques', 'questions didactiques', 'questions illusions' (Ricci, 1996) ou encore 'fausses questions' (Pekarek Doehler, 2003). Tous ces termes renvoient à l'idée d'une question posée par quelqu'un qui en connait déjà la réponse.

46 Pour Van Lier (1988), la distinction entre question *display* et question 'réelle' ne fait pas de sens en soi. Que l'enseignant pose une question *display* à propos d'un texte que les élèves ont lu du type 'Where did Martha go yesterday?' (où est allée Martha hier), ou qu'il demande une vraie question à un élève du type 'Where did you go yesterday?' (où es-tu allé hier), la réponse sera probablement très semblable sur le plan linguistique, par exemple 'She / I went to the theatre' (elle a / j'ai été au théâtre).

3.3 Enseigner et évaluer la compétence d'interaction

Certaines formes d'interaction semblent plus propices au développement de la compétence d'interaction que d'autres, car elles offrent des opportunités de participation plus variées et plus stimulantes pour les élèves. La classe de langue (première et seconde) offre donc des opportunités d'apprentissage, mais qu'en est-il de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence d'interaction? Il semble que les enseignants de français, tant en L2 qu'en L1, trouvent difficile d'enseigner et d'évaluer l'oral en classe. Selon une étude réalisée auprès de 300 enseignants de 6ème année (décrite par de Pietro & Wirthner, 1996), un quart des enseignants de Suisse romande (donc français L1) pensent qu'il est impossible d'enseigner et d'évaluer l'oral.

Les enseignants associent souvent l'oral à la spontanéité, l'improvisation, la convivialité. Selon eux, l'oral permet de réguler les activités, de renforcer les liens entre les participants, de mettre les élèves en confiance ou de valoriser des attitudes sociales comme la tolérance (Nonnon, 1998, 1999). L'association entre oral et spontanéité s'accompagne chez les enseignants du sentiment que l'oral est difficilement appréhendable sur le plan formel: contrairement aux savoirs 'techniques' comme les règles de grammaire et le vocabulaire, qui nécessitent un enseignement ciblé, les savoir-faire relatifs à l'oral s'apprendraient de manière 'naturelle', intuitive (Dolz & Schneuwly, 1998; Pekarek, 1999). Pour les enseignants, l'oral sert en outre à mettre en place les règles relatives au contrat didactique qui lie l'enseignant aux élèves, ainsi qu'à véhiculer des enseignements, à construire des connaissances, à verbaliser des raisonnements (Halté, 2005; Nonnon, 1999). L'oral est donc vu comme un *véhicule* avant d'être un *objet* d'enseignement: il n'a souvent pas de statut autonome mais sert à parler de l'écrit, auquel il est subordonné (de Pietro & Wirthner, 1996). On observe parfois une confusion chez les enseignants entre 'faire de l'oral' et 'faire (une activité) à l'oral' (lecture ou correction d'un exercice à haute voix).

Ces représentations d'un apprentissage 'naturel' de l'oral et de son statut non-autonome dominent surtout chez les enseignants de français langue première. En langue seconde, l'expression orale ne va pas de soi et les institutions comme les enseignants considèrent souvent qu'il est nécessaire d'aménager des activités spécifiquement consacrées au développement de la compétence d'interaction. Par exemple, dans le lycée de Suisse allemande où a été enregistrée une partie des données étudiées dans la présente recherche (cf. chapitre V pour une présentation détaillée des données), les leçons de français se déroulent partiellement en classe entière et partiellement en demi-groupes (une moitié de la classe restant avec l'enseignant principal, l'autre se rendant auprès d'un *assistant*, souvent un enseignant débutant). Les séances en classe entière sont consacrées à l'analyse de textes littéraires ou à la grammaire, tandis que les séances en demi-groupes sont focalisées sur la communication orale et consistent en activités destinées à 'faire parler' les élèves (discussions, jeux, etc.). L'oral est donc vu comme un objet d'apprentissage à encourager, à travers la mise en place d'activités et de formes d'interaction spécifiques. Cependant, certaines activités mises en œuvre dans les classes de langue seconde semblent radicalement sous-estimer les capacités des élèves, leur laissant peu la possibilité de mettre en œuvre des ressources complexes qui les poussent à se surpasser. Une réflexion sur la manière d'évaluer l'adéquation des activités au niveau des élèves est donc cruciale (Pekarek, 1999). En outre, si l'oral en classe de langue seconde est abordé comme un objet d'apprentissage à part entière, il ne constitue pas cependant un objet d'enseignement ciblé et structuré.

§

Malgré l'absence d'un enseignement centré sur l'oral et la compétence d'interaction, certains enseignants, tant de langue première que de langue seconde, tentent d'évaluer le niveau de compétence de leurs élèves, notamment lors des examens oraux de maturité (l'examen de français, en Suisse romande comme en Suisse allemande, comporte une partie écrite et une partie orale). Ces enseignants sont confrontés à des difficultés d'ordre théorique et pratique au moment d'élaborer des critères d'évaluation (Coste, 1992; Coste & Moore, 1992; Dolz & Schneuwly, 1998, Garcia-Debanc, 1999). Sur le plan pratique, la première difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants est que l'oral ne laisse pas de 'trace' et ne peut donc être évalué qu'en temps réel (contrairement à l'écrit), ce qui complique la tâche de l'évaluateur et risque (aux dires des enseignants) de rendre son évaluation plus subjective. La seconde difficulté d'ordre pratique est liée au déroulement des évaluations. Si l'évaluation a lieu durant une activité en classe entière, l'enseignant est confronté à un dilemme: il doit choisir entre donner la parole à un maximum d'élèves, quitte à ce que la discussion reste superficielle, et faire travailler un plus petit nombre d'élèves de manière approfondie, quitte à ce que tous les élèves ne puissent prendre la parole ni donc être évalués (Aeby & de Pietro, 2003). Dans le cas d'un examen

individuel, chaque élève passe l'un après l'autre, ce qui prend du temps (au contraire d'une évaluation écrite, que tous les élèves peuvent passer simultanément): les programmes d'enseignement étant chargés, les enseignants ne peuvent donc pas toujours aménager des plages horaires consacrées à l'évaluation (formative ou sommative) de l'oral avant le moment de l'examen de maturité. Ces difficultés sont réelles et importantes, mais pas insurmontables: on peut envisager par exemple de filmer les élèves au moment de l'évaluation pour en garder une 'trace', de mener des examens en petits groupes pour gagner du temps. Les enseignants sont confrontés à des problèmes plus centraux concernant la manière d'évaluer la compétence d'interaction. Ces problèmes sont les suivants:

- La compétence d'interaction ne s'observant que de manière contextualisée, peut-on dire quelque chose dans l'abstrait sur le 'niveau' de l'élève, c'est-à-dire, peut-on avoir une conception statique de savoir-faire qui sont mobilisés uniquement dans la dynamique de l'interaction (Defays & Deltour, 2006; Muller, 2002; Nonnon, 2001; Springer, 2002)? Etant donné que toute évaluation est elle-même contextualisée, que peut-on dire de l'éventuelle transférabilité des ressources déployées lors de l'examen (Cicurel, 2002; Pekarek Doehler, 2005, 2006; Young, 2007)? Autrement dit, qu'est-ce qui est vraiment évalué lors de l'examen, "les progrès dans la langue ou la capacité à effectuer les activités que l'institution propose" (Cicurel, 2002: 146)?
- Lorsqu'on cherche à établir des critères d'évaluation détaillés de la compétence d'interaction, ne risque-t-on pas de brider "la variation et la créativité qu'on cherche par ailleurs à promouvoir dans l'apprentissage et dans la communication" (Coste & Moore, 1992: 8)? Ce problème génère une tension entre une mesure précise et incontestable mais trop figée et une évaluation globale holistique mais floue.
- La compétence d'interaction se déploie dans des activités collectives: dans ce cas, est-il possible et souhaitable d'évaluer le niveau de compétence individuel de chaque élève? On attend des enseignants qu'ils évaluent des individus et non des groupes (ou des dyades enseignant-élève), alors que la dépendance réciproque des participants est la caractéristique constitutive de toute interaction. Dans cette optique, il est très problématique de mener un examen sous forme d'entretien entre expert et apprenant, dans lequel il est attendu que l'apprenant se 'débrouille' comme s'il était seul: "While second language acquisition researchers' ideal subject may be one who produces language without recourse to the interviewer's knowledge or expertise, perhaps the more successful second language user (from a 'real world' perspective) is one who uses interlocutors to help create meaning, despite limited linguistic resources[47]" (Coughlan & Duff, 1994: 190; cf. aussi Mori, 2002).
- Evaluer le niveau de la compétence d'interaction d'un apprenant d'une langue seconde implique la référence à une norme, mais laquelle? Choisir comme norme le locuteur natif, 'mythique' (Pekarek Doehler, 2007), pose problème car il s'agit d'un point de référence idéalisé et statique, alors que la compétence d'interaction est dynamique. Les outils concrets manquent encore pour l'enseignant qui souhaiterait évaluer la compétence d'interaction dans sa dimension 'plurilingue'.

Confrontés à ces problèmes, certains enseignants renoncent à évaluer l'oral en tant que tel et se focalisent, lors des examens oraux, sur l'évaluation des contenus (p.ex. la qualité de l'analyse de texte littéraire). D'autres ont recours à des critères d'évaluation intuitifs ou inspirés des normes de l'écrit, se focalisant sur les règles de conjugaison et de grammaire (structure des 'phrases', accent mis sur l'ordre SVO) ainsi que sur le vocabulaire (Debrock & Flament-Boistrancourt, 1996; Flament-Boistrancourt, 2001b, 2004; Pekarek, 1999; cf. aussi Blanche-Benveniste, 2000, ch.1, pour une réflexion plus large sur l'usage de termes propres à l'écrit pour décrire l'oral). Une proposition récente pour résoudre ces problèmes, encore au stade exploratoire, est d'évaluer la compétence d'interaction en tant qu'elle se déploie de manière contextualisée et collective dans l'interaction. Pour ce faire, il s'agit d'observer le développement d'un certain aspect de la compétence d'interaction dans le temps (une 'sous-compétence'), à l'intérieur d'épisodes interactionnels (activités finalisées) et de communautés de pratiques identiques, de manière à dégager des 'méthodes' déployées de manière récurrentes ainsi que l'apparition de nouvelles méthodes (Fasel Lauzon *et al.*, 2009; Hellermann, 2007; Young & Miller, 2004). Dans cette perspective, s'inscrivant dans le cadre de l'analyse conversationnelle appliquée à l'apprentissage des langues (cf. chapitre III, point 2.2), l'état de la

[47] Traduction: alors que le sujet idéal pour les chercheurs en acquisition des langues secondes est celui qui parle sans avoir recours à l'aide ou à l'expertise de l'intervieweur, sur le plan de la 'vraie vie', l'utilisateur d'une L2 rencontrant le plus de succès est peut-être celui qui parvient à utiliser son interlocuteur comme une ressource pour surmonter les difficultés liées à une compétence linguistique limitée en L2.

compétence ainsi que son développement dans le temps sont abordés sous l'angle de la participation de l'apprenant dans des contextes interactionnels définis: "ce qui est alors en jeu n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul, indépendamment de situations concrètes, mais ce qu'il arrive à faire avec autrui, dans des situations socio-discursives spécifiques" (Pekarek, 2006: 41). Cette focalisation sur la participation à des actions finalisées ne signifie pas pour autant qu'il faille abandonner l'idée d'évaluer des formes linguistiques:

> Interactional competence might best be described as the capacity for using language appropriately, for particular routines in particular contexts which might be relevant for interaction in other equivalent contexts. Such competence does not preclude attention to linguistic form. Rather, assessment of interactional competence in a language focuses on the situationally and interactionally appropriate use of linguistic forms in language use in interaction.[48] (Hellermann, 2008: 5)

La présente recherche se propose de réfléchir à la possibilité d'implémenter un enseignement de l'oral à travers un travail spécifique sur les ressources mobilisées dans les séquences d'explication. Des propositions pour enseigner et favoriser l'apprentissage de ces ressources, ainsi que des pistes pour l'évaluation de la compétence d'explication, seront discutées dans le chapitre IX.

[48] Traduction: la compétence d'interaction pourrait être décrite comme la capacité à utiliser le langage de manière appropriée, pour accomplir des routines particulières (dans des contextes particuliers) qui pourraient être pertinentes pour interagir dans d'autres contextes équivalents. Dans ce sens, la compétence n'exclut pas l'attention aux formes linguistiques. Au contraire, l'évaluation de la compétence d'interaction dans une langue donnée se focalise sur l'utilisation appropriée – relativement aux contextes situationnel et interactionnel – de formes linguistiques dans l'interaction.

Résumé du chapitre

- L'analyse conversationnelle s'intéresse au contexte tel qu'il est construit et défini par les participants. Dans cette perspective, aucun élément extérieur (p.ex. le lieu) ne peut déterminer le caractère naturel ou institutionnel d'une interaction. La dimension institutionnelle du contexte est observable à travers les orientations des participations. Les interactions institutionnelles sont orientées vers un but (autre que celui de maintenir la relation sociale); les participants mettent en œuvre des méthodes orientées vers la réalisation de ce but, et qui donnent à un certain type d'interaction institutionnelle sa forme particulière, son 'empreinte'. Cette empreinte est observable à travers l'organisation globale de l'interaction, l'organisation des tours et les modalités de prise de parole, l'organisation séquentielle, la forme des tours, les choix lexicaux, les rôles des participants (cf. 1.).
- Le but des interactions en classe est l'apprentissage. La forme de ces interactions se caractérise par son aspect structuré, la présence de nombreuses routines interactionnelle et une tendance à l'asymétrie des rôles entre les participants, enseignant *vs* élèves (cf. 2.). L'enseignant prend généralement en charge la gestion de l'organisation des tours de parole dans le but de maintenir l'attention conjointe des élèves (un seul *floor*) (cf. 2.1). Le caractère structuré des interactions en classe a pour conséquence qu'on peut procéder à des découpages entre épisodes, activités, 'phases'. La structure la plus souvent décrite, notamment en raison de sa présence massive en classe, est la structure Initiation-Réaction-*Feedback* (ou *Follow-up*) (cf. 2.2).
- En classe de langue, la langue est à la fois le véhicule et l'objet de l'enseignement. Les interactions peuvent être focalisées centralement sur des formes linguistiques, des contenus thématiques, des tâches à réaliser. Elles peuvent aussi être focalisées simultanément sur des formes et des contenus, notamment lorsque les formes sont l'objet de la discussion. La focalisation et le format de l'interaction s'influencent mutuellement (cf. 2.3).
- Les interactions en classe de langue sont aussi 'authentiques' sur le plan interactionnel que les conversations ordinaires ou les interactions prenant place dans un autre contexte institutionnel. Cependant, elles sont parfois ritualisées de manière excessive, de telle sorte qu'elles offrent peu d'opportunités de participation aux élèves, cantonnés dans le rôle de 'répondants' aux questions de l'enseignant (cf. 3.1). Ce ne sont pas les activités ou les structures récurrentes en soi (p.ex. format IRF) qui déterminent les opportunités de participation, mais les formes d'interaction. Ces formes peuvent être placées sur un continuum entre une logique d'interaction reproductive et une logique d'interaction créative. Lorsque la logique d'interaction est plutôt créative, les possibilités de participation des élèves, et ainsi les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction, sont accrues (cf. 3.2).
- La compétence d'interaction ne fait pas l'objet d'un enseignement ciblé en classe de langue, et est également peu prise en compte dans les évaluations sommatives. Le caractère contextualisé et collectif de la compétence la rend difficile à 'formaliser' sous forme de critères d'évaluation. Une proposition récente de chercheurs travaillant en analyse conversationnelle appliquée à l'apprentissage des langues secondes (*CA-for-SLA*) est d'analyser (et d'évaluer) le développement de la compétence d'interaction (ou plutôt de sous-compétences) dans des épisodes interactionnels récurrents. (cf. 3.3).

Chapitre V

Présentation de la recherche: objectifs, données, méthodologie

1. Ancrage de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans un projet mené dans le cadre du PNR56 ('Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse'). Ce projet, intitulé **'L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation'** (FNS 405640-108663 / 1, cf. de Pietro, 2007, pour une présentation), a été conduit à l'université de Neuchâtel de janvier 2006 à décembre 2008, sous la direction de la professeure Simona Pekarek Doehler (membres de l'équipe: Jean-François de Pietro, Virginie Fasel Lauzon, Evelyne Pochon-Berger; chercheure associée: Fee Steinbach Kohler). Il porte sur la compétence d'organisation du discours dans l'interaction (CODI), une sous-compétence de la compétence d'interaction (cf. chapitre III, point 1.3):

> Argumenter face à autrui, défendre son point de vue, négocier et résoudre un problème de manière efficace, construire collectivement des connaissances, etc., sont toutes des tâches qui supposent de bien maitriser l'organisation du discours – autrement dit d'utiliser des formes langagières adéquates, à la fois par rapport au contenu exprimé, à la situation de communication et à la dynamique de l'interaction. (de Pietro, 2007: 36)

Organiser son discours dans l'interaction implique de mobiliser des ressources linguistiques, discursives, interactionnelles dans le but de structurer ses propres tours de parole mais également de participer à la structuration interdiscursive de l'activité en cours. Les apprenants de langue seconde rencontrent des difficultés à organiser leur discours dans l'interaction, alors même qu'ils disposent de connaissances grammaticales et lexicales élaborées:

> Les apprenants, même avancés, ont souvent de la peine à intégrer des moyens langagiers et des savoir-faire dans la dynamique de l'interaction verbale (savoir réaliser des tâches linguistiques complexes, 'apprendre à apprendre') parce qu'il leur manque précisément un ensemble de savoir-faire interactifs: entamer et clore un dialogue, exposer ou défendre un point de vue, introduire ou changer un thème, attirer et maintenir l'attention de l'interlocuteur, etc. (Lüdi, 2001: 304)[49]

Le problème auquel les apprenants sont confrontés est donc un problème de 'flexibilité conversationnelle', défini comme "une capacité insuffisamment développée de participer de façon active et créative à une conversation informelle et imprévisible dans son déroulement" (Lüdi *et al.*, 1999: 12). Cette observation invite à dégager plus précisément où se situent les difficultés des apprenants ainsi qu'à réfléchir aux contextes interactionnels particulièrement propices au développement de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction (cf. Pekarek, 1999). La majorité des études sur l'apprentissage de l'organisation du discours en langue première et seconde portent encore sur des données monologales (cf. les travaux sur l'organisation du discours en L2

[49] cf. également Lüdi *et al.* (1999), Pekarek (1999), Pekarek *et al.* (1996), Pekarek Doehler (2000a, 2003), pour une argumentation similaire.

menés dans une perspective fonctionnaliste, p.ex. Carroll & von Stutterheim, 1997; von Stutterheim, 2003), et les études menées dans une perspective interactionniste s'intéressent encore peu au développement de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction. Le projet de recherche sur l'organisation du discours dans l'interaction a adopté les objectifs suivants:

1) mieux comprendre la nature de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction, identifier les critères de maîtrise de cette compétence et les zones de résistances relatives à son apprentissage;

2) identifier les conditions d'acquisition et les pratiques d'enseignement les plus favorables au développement de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction;

3) proposer des activités et des critères pertinents pour l'évaluation de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction.

Pour réaliser ces objectifs, les membres de l'équipe ont recueilli des données en classe de français langue première et seconde. Les analyses ont été menées dans une perspective interactionniste et se sont focalisées sur l'interrelation entre trois composants de l'organisation du discours dans l'interaction:

a) la structuration des contenus informationnels;

b) les ressources linguistiques mises en opération pour réaliser cette structuration;

c) l'organisation socio-interactive des activités;

Les membres de l'équipe ont choisi chacun un 'point d'entrée' pour aborder les objectifs. Ces points d'entrée variés ont permis des analyses croisées sur la compétence d'organisation du discours dans l'interaction, lesquelles ont fait l'objet de plusieurs publications, portant sur les enchaînements de tours de parole (Berger, 2008), les séquences d'explication (Fasel, 2007; Fasel Lauzon, 2008, 2009), la co-construction des formes et des activités (Steinbach Kohler, 2008), les désaccords (Fasel Lauzon *et al.*, 2009; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2009), le débat émergent (Fasel Lauzon *et al.*, 2008a), la transition entre cadres de participation et entre formes d'interaction (Berger *et al.*, 2007; Fasel Lauzon *et al.*, 2008b), la mise en œuvre de ressources multimodales dans des tâches réalisées en petits groupes (Pochon-Berger & Steinbach Kohler, 2007), la grammaire émergente (Pekarek Doehler & Steinbach Kohler, soumis).

2. Objectifs

La contribution de la présente recherche au sein du projet a été d'observer et de décrire de manière systématique les ressources mobilisées par les apprenants dans un lieu ciblé et délimité, les séquences d'explication. Alors que la présente recherche a visé à alimenter les objectifs généraux du projet, elle repose sur des questions de recherche plus ciblées, semblables à celles que propose de Gaulmyn (1991a):

> Etant donné que tout le monde a l'expérience et la pratique des explications, que chacun prétend savoir reconnaître des explications, en donner et en recevoir, et prétend même juger de leur effet ou de leur pertinence, [des] questions sont à la portée du linguiste qui pratique l'analyse conversationnelle: comment s'y prennent des locuteurs qui donnent et reçoivent des explications, comme se déroule une explication... que se passe-t-il quand des locuteurs s'accordent à reconnaître qu'ils se font comprendre quelque chose... autrement dit: quel est le 'savoir-expliquer' ordinaire qu'ils manifestent et les 'méthodes' qu'ils appliquent pour 'organiser' et 'accomplir' en commun leur activité? (de Gaulmyn 1991a: 280)

Les objectifs de la présente recherche sont les suivants:

1) Identifier et décrire **le déroulement des explications en classe de langue** (français langue première et seconde) dans une perspective interactionniste et émique (cf. chapitre VII). Cet objectif implique d'analyser la manière dont les participants s'orientent vers un tour de parole, un ensemble de tours ou une activité comme constituant une explication (cf. chapitre VI).

2) Identifier et décrire **les ressources relatives à la *compétence d'explication***, mobilisées par les élèves pour ouvrir et clore une séquence (cf. chapitre VII), ainsi que pour structurer le noyau de la séquence (l'explication proprement dite) (chapitre VIII), c'est-à-dire pour organiser et construire des explications.

3) Identifier et décrire **les opportunités d'apprentissage** qui peuvent émerger de la participation à des séquences d'explication (cf. chapitre IX). Les séquences d'explication ne sont pas appréhendées comme contenant un potentiel inhérent pour l'apprentissage, mais comme donnant lieu à des réalisations multiples qui permettent aux apprenants de mettre en œuvre des ressources variées. L'analyse des opportunités d'apprentissage doit déboucher sur une réflexion quant à la possibilité de favoriser le développement de la 'compétence d'explication' en classe.

Ces objectifs visent plus globalement à contribuer à la recherche sur les interactions verbales – à mieux comprendre la manière dont sont structurées les interactions en classe –, sur la compétence d'interaction – notamment en langue seconde – et sur l'enseignement de l'oral, en réfléchissant aux opportunités pour le développement de la compétence d'interaction en classe et à des moyens pour optimiser ces opportunités.

La présente recherche est centrée sur l'explication en classe de français langue seconde, au secondaire supérieur (cf. point 4. *infra* pour une présentation des données). Analyser uniquement des données d'apprenants d'une langue seconde comporte le risque de surinterpréter les données, plus précisément de traiter certains phénomènes langagiers comme propres aux apprenants de langue seconde sans vérification empirique, simplement par référence à un locuteur natif 'idéal' et désincarné. Pour cette raison, les analyses des interactions en classe de langue seconde font dans la présente recherche l'objet de comparaisons régulières avec des interactions en classe de langue première. De cette manière, les particularités propres aux apprenants de langue seconde peuvent être dégagées par contraste et de manière strictement empirique, les élèves de langue première fonctionnant d'une certaine manière comme un 'groupe de contrôle'.

3. Vision de la recherche et principes méthodologiques

Le caractère 'fuyant' de la notion d'explication, qui ne cesse d'échapper aux tentatives de formalisation (cf. chapitre I), a imprégné la structure de la présente recherche sous forme d'un mouvement de va-et-vient entre réflexions théoriques, méthodologie et analyses. La démarche de la recherche est envisagée comme un processus d'exploration lors duquel les outils d'analyse sont élaborés et (re)construits progressivement. En ce sens, la méthodologie n'est pas un ensemble de règles fixées une fois pour toutes mais fait partie intégrante de la recherche: les réflexions théoriques, méthodologiques et analytiques s'influencent et se déterminent mutuellement, de telle sorte que la méthode est en même temps un pré-requis et un produit de l'analyse (cf. Vygotski, 1978: 65, pour une vision similaire à propos des études en psychologie de l'interaction). Cette interdépendance mutuelle des plans théorique, méthodologique et analytique implique par exemple de ne pas écarter *a priori* des travaux (notamment sur l'explication) pour la seule raison qu'ils n'ont pas été menés dans une perspective interactionniste. La confrontation des points de vue permet en effet d'affiner la réflexion méthodologique et de construire des outils pour l'analyse:

> Le discours-en-interaction est un objet complexe, comportant différents 'niveaux', 'plans' ou 'modules'. Pour en rendre compte de façon satisfaisante, on doit donc se 'bricoler' une boîte à outils diversifiée, plutôt que de s'enfermer dans un modèle dont l'opérativité se limite à certains niveaux seulement, au risque de se rendre aveugle aux autres aspects du fonctionnement de l'interaction. En d'autres termes, il s'agit de revendiquer *l'éclectisme* ou le *syncrétisme méthodologique*, c'est-à-dire le recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires. (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 22)

Ce relatif *éclectisme* a pour but d'enrichir les analyses en abordant les données sous différents angles. Pour maintenir la cohérence des analyses, il est néanmoins nécessaire d'adopter un cadre général pour la recherche ainsi que des principes méthodologiques clairs. La présente recherche prend l'analyse conversationnelle comme cadre dans lequel aborder l'explication. Les principes méthodologiques qui guident la recherche sont inspirés de l'analyse conversationnelle ainsi que de l'approche dite *holistique* (van Lier, 1988) ou *écologique* (Pallotti, 2002) de l'apprentissage des langues secondes. Le recours à des travaux s'ancrant dans d'autres cadres est plus ponctuel et influence la recherche de façon moins prononcée. Par exemple, l'analyse de la structure interne des longs tours de parole (*multi-unit turns*) des élèves emprunte parfois à des travaux en analyse du discours s'intéressant à la hiérarchisation des constituants (p.ex. Schiffrin, 1987). En outre, bien que l'analyse conversationnelle soit fondamentalement qualitative (la quantification n'est pas exclue mais considérée 'prématurée', selon Schegloff, 1993; cf. chapitre II, point 4.), les analyses de la présente recherche sont en partie quantitatives (cf. chapitres VI et VII).

Les principes méthodologiques à la base de ma démarche analytique sont les suivants:

1) Dans l'approche écologique, et également en analyse conversationnelle, les données recueillies sont non expérimentales. Le chercheur doit influer le moins possible sur le 'milieu' observé afin que les données recueillies puissent être qualifiées d'"écologiquement valides" (Pallotti, 2002: 166). Les données utilisées dans la présente recherche ont été recueillies de manière à minimiser autant que possible l'influence des enregistrements sur le déroulement des interactions (cf. point 4.2 *infra*).

2) La méthodologie adoptée doit être transparente pour le lecteur et le matériel (c.-à-d. les données) accessibles, de telle sorte que d'autres chercheurs puissent refaire les analyses étape par étape (Py, 2000; Seedhouse, 1995; Silverman, 2005). Selon Silverman (2005), pour qu'une recherche soit valide, l'intégralité du matériel dans sa forme d'origine doit être disponible et les critères de catégorisation et de généralisation explicités (p.ex. un phénomène présenté comme 'fréquent' ne peut être simplement illustré par un exemple: son caractère 'fréquent' doit être démontré). La fiabilité de la recherche dépend quant à elle du degré de consistance avec lequel plusieurs chercheurs analysent de la même manière une même occurrence: pour que la recherche puisse être analysée et reconnue fiable, il est donc nécessaire de donner à voir la manière dont les occurrences ont été analysées et/ou catégorisées. Dans le présent travail, chacune des étapes de l'analyse fait l'objet d'un chapitre distinct: les analyses du chapitre VI mènent à des résultats sur lesquels s'ancrent les analyses du chapitre VII et ainsi de suite. La manière dont les explications ont été identifiées et catégorisées fait l'objet d'une présentation détaillée. Les analyses sont menées pas à pas et présentées dans un style qui se veut accessible (non-jargonnant), de telle sorte qu'elles puissent être comprises par un public relativement large (c.-à-d. par la communauté scientifique mais également par les enseignants et formateurs d'enseignants). Des tableaux présentant la collection des phénomènes étudiés, logonymes et explications, sont disponibles en annexe, de même que la totalité des transcriptions des données. Les données brutes (enregistrements audio et vidéo) ne sont cependant pas annexées pour des raisons de confidentialité[50].

3) Les analyses ne se centrent que sur des phénomènes observables dans les données. Ce principe va de pair avec le précédent: les analyses ne peuvent être refaites par d'autres chercheurs que si elles portent sur des phénomènes observables. En analyse conversationnelle, les intentions, les états mentaux et les statuts *non thématisés* dans l'interaction (p.ex. la profession d'un participant, son âge, son origine ethnique, etc.) ne sont pas pris en compte. Dans la présente recherche, ce principe implique par exemple d'analyser la manière dont les participants 'mettent en scène' (en anglais, *display*) un problème de compréhension. Le caractère effectif, potentiel, voire feint du problème ne peut souvent pas être déterminé: dire 'je ne comprends pas' n'implique pas nécessairement la présence d'un problème 'réel' de compréhension. Ce type d'énoncé doit donc être abordé en tant que *mise en scène* d'un problème et non en tant qu'*indicateur* d'un problème.

4) Les analyses doivent être menées dans une perspective émique (principe de base de l'analyse conversationnelle, cf. chapitre II, point 3.), c'est-à-dire en adoptant le point de vue des participants. Dans la présente recherche, ce principe implique que l'identification des explications soit opérée selon des critères émiques, de telle sorte que la catégorisation d'un segment d'interaction comme étant une explication corresponde à la catégorisation des participants.

5) Dans une perspective écologique de l'apprentissage des langues secondes, les analyses doivent être à la fois 'microscopiques' et 'macroscopiques' ou 'télescopiques' (Pallotti, 2002: 191; van Lier, 1988: 16). Les analyses de microphénomènes doivent être mises en relation avec les contextes d'interaction dans lesquelles ces microphénomènes prennent place. Il s'agit donc d'établir des catégories pour la description des contextes qui permettent de déterminer quelles formes prennent place dans quels contextes. Il convient en outre "de développer des théories et des méthodes d'analyse qui permettent de passer d'une analyse micro, en termes d'interactions et de perceptions des participants individuels, à des niveaux plus généraux touchant aux institutions et aux représentations collectives" (Pallotti, 2002: 192). Dans la présente recherche, la complémentarité entre niveaux micro et macro (ou plutôt 'méso') prend corps notamment dans le couplage d'analyses qualitatives et quantitatives, ce qui permet la

[50] La directrice de la thèse a eu accès à la totalité des données; les jurés ont eu accès à la totalité des transcriptions. Pour des raisons de confidentialité, ces documents ne peuvent être publiés en ligne.

description approfondie de certains extraits, mais également de mettre en relation l'ensemble des items de la collection. De cette manière, il est possible de dégager des associations entre les ressources mobilisées par les élèves pour expliquer, les catégories d'explication, les contextes dans lesquels les explications prennent place et les cultures de communication en classe (cf. chapitre IX).

4. Présentation des données

Les analyses menées dans la présente recherche se basent sur des données issues de deux corpus d'interactions en classes de français langue première et seconde:

- Le corpus *SPD* a été constitué par Simona Pekarek Doehler en 1993, dans le cadre de sa thèse de doctorat (Pekarek, 1999; cf. également Lüdi *et al.*, 1999, pour une description du corpus). Ce corpus est constitué d'interactions en classe de français langue seconde enregistrées dans les cantons suisses d'Argovie, de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne. Les apprenants sont âgés de 17 à 19 ans et apprennent le français à l'école depuis 6 à 8 ans. Les enregistrements sont audio uniquement. A l'origine constitué de 22 leçons, ce corpus en contient actuellement 20, deux enregistrements audio ayant été perdus.
- Le corpus *CODI* a été constitué par Evelyne Pochon-Berger et moi-même en 2006-2007, dans le cadre du projet PNR56 "L'organisation du discours-dans-l'interaction: acquisition, enseignement, évaluation". Ce corpus est constitué d'interactions en classes de français langue première et seconde, enregistrées respectivement dans les cantons suisses de Neuchâtel (L1) et de Bâle-Campagne (L2). Des interactions en classe de L1 ont été enregistrées au secondaire inférieur – élèves de 14-15 ans – et au secondaire supérieur – élèves de 18-19 ans. Les enregistrements sont audio et vidéo. Des entretiens avec chaque enseignant ont en outre été recueillis sous forme d'enregistrements audio. Pour la présente recherche, seuls les enregistrements d'interactions en classe effectués au secondaire supérieur ont été utilisés: les données L2 sont au centre des analyses, tandis que les données L1, moins nombreuses, servent de 'groupe de contrôle', et ne sont utilisées que dans le but d'établir des comparaisons entre apprenants de langue seconde et locuteurs 'natifs' du même âge et dans la même situation.

Dans les deux corpus, les enregistrements ont été effectués dans des écoles publiques. Les classes sont mixtes et sont constituées d'environ vingt élèves. Certaines leçons ont lieu en demi-groupes (comprenant environ 10 élèves). Toutes les classes appartiennent à la section 'maturité', c'est-à-dire la filière permettant d'accéder ensuite à l'université (par opposition aux sections 'pré-professionnelles'). Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les données sur lesquelles se basent les analyses de la présente recherche:

Tableau 5: Présentation des données analysées

Données	Quantité				Niveau	Enregistrement
	leçons	périodes	classes	enseignants		
L2 (SPD + CODI)	35	42	14	13	2, 3, 4ème sec. supérieur	Audio + vidéo (SPD audio seul)
L1 (CODI)	9	12	2	2	3ème sec. supérieur	Audio + vidéo

Note: une leçon peut durer 1 ou 2 périodes scolaires. La période scolaire dure 45 minutes.

Ce tableau montre des différences importantes entre le rapport 'nombre de leçons / de périodes' et 'nombre de classes / d'enseignants'. Dans le corpus SPD, en moyenne 2 leçons par enseignant ont été enregistrées, alors que dans le corpus CODI, entre 5 et 10 leçons par enseignant ont été enregistrées. Cette différence est cependant sans conséquence sur les analyses, étant donné que la classe est abordée en tant que lieu interactionnel et non en tant que groupe d'individus: il ne sera pas effectué de comparaisons entre classes ou entre enseignants.

4.1 Considérations éthiques

Les institutions dans lesquelles les enregistrements ont été effectués ont été contactées par écrit. La direction des établissements ainsi que les enseignants ont donné leur accord pour les enregistrements (les enseignants enregistrés sont ceux qui se sont portés volontaires après avoir reçu une circulaire émanant de la direction des établissements). L'accord des élèves majeurs leur a été directement demandé. Les enseignants se sont chargés eux-mêmes de demander l'accord des parents des élèves mineurs par courrier.

Les participants ont été informés que les enregistrements seraient transcrits et utilisés dans le cadre scientifique uniquement. Plus précisément, il a été convenu que 1) les vidéos et les bandes audio peuvent être montrées dans le cadre de manifestations scientifiques mais ne peuvent faire l'objet de publications (sous forme de CD ou en ligne); 2) des captures d'écran sont possibles pour autant que l'identité des participants ne soit pas reconnaissable; 3) les transcriptions (dans lesquelles les noms des participants ont été modifiés) peuvent être publiées dans des articles scientifiques[51]. Seuls les membres du projet ont accès aux enregistrements et aux transcriptions. Une potentielle mise à disposition des données à d'autres équipes de recherche impliquerait de recontacter les participants pour obtenir leur accord sur ce point.

4.2 Approche du terrain et enregistrements

La manière d'approcher le terrain, de constituer[52] les données ainsi que de les transcrire découle de choix méthodologiques et a une influence sur les analyses. Tant lors de la constitution du corpus SPD que du corpus CODI, les enquêtrices (Simona Pekarek Doehler, Virginie Fasel Lauzon, Evelyne Pochon-Berger) ont abordé les enseignants en leur disant qu'elles souhaitaient étudier 'la communication en classe' et en leur demandant de les inviter lors de leçons focalisées sur l'expression orale. Il a été précisé aux enseignants qu'ils ne devaient pas adapter les activités à la venue des enquêtrices, mais au contraire faire leur possible pour passer outre leur présence et enseigner comme ils en avaient habitude. Les projets de recherche ont été présentés de manière vulgarisée et volontairement vague, précisément pour que les enseignants n'aient pas la tentation de modifier le contenu ou la forme de leurs enseignements en fonction de ce qu'ils pensaient être les attentes et souhaits des enquêtrices. Malgré cette approche des acteurs, les enseignants de langue première ont eu tendance à adapter le contenu et la forme de certaines leçons en fonction des enregistrements. Le caractère inhabituel de ces leçons est thématisé explicitement au début des séances, comme on l'observe dans l'extrait suivant:

1) CODI L1-secII-EO-3 (pas de vidéo; audio 00m39s)

01 P: la mademoiselle a amené un petit (..) un: un petit flyer sur ce
02 qu'est la linguistique. (.) l'institut de linguistique à
03 l'université (.) si par hasard vous êtes (pas allés vous
04 promener là-bas) (..) mercredi passé (.) vous pouvez euh prendre
05 un petit (qui sont) à votre disposition. (.) **on DONNE donc cette**
06 **leçon à: à cette étude euh de: linguistique (..) vous avez**
07 **jusqu'à maintenant joué le jeu alors on le joue encore à trois**
08 **reprises (.) sous une forme alors vraiment particulière**
09 **aujourd'hui (.) sous forme de débat (.) on en a fait un seul**
10 **(...) de: de cette nature-là (ça va euh tout de suite vous dire**
11 **quelque chose) on en a fait y a deux ans et demi** (.) sur euh: le
12 même domaine qu'on va faire maintenant. est-ce que quelqu'un se
13 souvient. on avait fait dans le cadre d'une étude (.) (on avait
14 pris position) (x) et puis je l'avais envoyé un: c'était aussi
15 pour une étude (qu'on est censé avoir faite)

L'enseignant insiste ici, au début de la troisième leçon enregistrée, sur le caractère inhabituel et extrêmement rare du débat, qui n'a lieu dans cette classe que pour la seconde fois en trois ans (l.9-11). Il thématise également le fait que cette activité n'est mise en place que pour satisfaire aux

[51] Les transcriptions ne sont pas 'publiques' pour autant. Pour cette raison, bien que les jurés y aient eu accès, les transcriptions ne sont pas publiées en ligne en accompagnement du présent travail.

[52] Le terme de 'constitution', emprunté à Auer (1995), reflète mieux que celui de 'recueil' le fait que les données sont moins une représentation qu'une reconstruction de la réalité: "All data […] are transformations (reconstructions) of social reality" (Auer, 1995: 428). Traduction: toutes les données sont des transformations (reconstructions) de la réalité sociale.

besoins supposés de 'cette étude de linguistique' (l.6). Le précédent débat avait d'ailleurs également, semble-t-il, été mis en place dans un contexte similaire (cf. 'c'était aussi pour une étude', l.13-15). La mise en place d'activités inhabituelles destinées aux enquêtrices n'est observée qu'en L1. Il s'avère, après discussion avec les enseignants de L1, que ces derniers ne mettent d'ordinairement pas en place d'activités focalisées sur l'expression orale des élèves, les activités habituelles consistant en des monologues de l'enseignant (par exemple lors de travail sur des textes littéraires) ou étant effectuées à l'écrit (exercices, composition, dissertation). Face à la demande des enquêtrices d'enregistrer des leçons d'oral, les enseignants ont préféré mettre en place des leçons spéciales plutôt que de refuser de participer au projet. En L2, la mise en place d'activités inhabituelles n'a pas eu lieu, étant donné que l'oral occupe une place centrale dans l'enseignement. Les enseignants n'ont donc pas eu besoin de modifier leurs habitudes en fonction de la venue des enquêtrices.

Le corpus SPD a fait l'objet d'enregistrements audio uniquement, tandis que le corpus CODI a également fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Dans les deux cas, le matériel était mis en place par une enquêtrice au début de la leçon et n'était pas déplacé par la suite (pas de changement d'angle de la caméra, pas de zoom) afin d'éviter au maximum d'attirer l'attention des participants. Une seule caméra a pu être utilisée pour ces enregistrements. La taille des salles ne permettant pas le recul nécessaire pour inclure la totalité des participants dans le champ, la caméra était disposée de telle sorte à voir le maximum d'élèves. Selon les classes, entre 0 et 6 élèves sont hors-champ de la caméra; l'enseignant n'est jamais visible, sauf quand il se déplace. Ce dispositif a pour conséquence de ne permettre des analyses multimodales que partielles (au moins deux caméras auraient été nécessaires pour voir à la fois les élèves et l'enseignant, cf. Zuengler *et al.*, 1998). La présente recherche se focalisant avant tout sur les ressources verbales, ce cadrage partiel ne pose pas de problème central pour les analyses. L'enquêtrice restait présente durant la leçon, immobile dans un coin de la salle, sans prendre part aux activités. Elle s'occupait uniquement de prendre en note l'ordre dans lequel les élèves prenaient la parole, afin de pouvoir les identifier plus facilement lors des transcriptions. Cette activité était annoncée aux élèves de sorte qu'ils savaient pourquoi l'enquêtrice prenait des notes. Dans deux leçons du corpus SPD, l'enquêtrice a été amenée à discuter du thème de la communication en classe. Dans deux leçons du corpus CODI, l'enquêtrice a été sollicitée par une enseignante pour donner une traduction. Dans les autres leçons, les enquêtrices sont restées silencieuses.

La présence d'une enquêtrice et de matériel d'enregistrement influence le terrain observé. Cette influence est peu visible dans les données, mais on observe quelques références à l'enquêtrice, à l'enregistreur audio ou à la caméra. Ces références sont effectuées par les enseignants de L1 dans le but d'encourager les élèves à parler plus distinctement ou davantage:

2) CODI L1-secII-MR-3 (vidéo 06m27s)

```
01   P:    qu'est-ce qu'elle a cette famille. (1.0) d'abord qui est-ce
02         cette famille. (5.3) pen- pensez au micro qui nous écoute et (.)
03         donnez-lui un peu de pâture (2.9) oui
```

Ce type de commentaire est révélateur d'une appropriation symbolique du matériel d'enregistrement comme ressource pour gérer l'interaction. Ainsi, plutôt que de faire semblant d'oublier ce matériel, alors même qu'il est visible pour les participants, les enseignants l'intègrent comme objet légitime de l'environnement. On trouve plusieurs références du même type en L1. Par contre, dans toutes les données L2 (corpus SPD + CODI), on n'en trouve qu'une seule, qui apparait dans l'extrait suivant:

3) SPD L2-secII-28 (audio 17m59s)

```
01   P:    on: avait déjà vu il a le contrôle (1.2) de son (.) (peuple) ou
02         de son esclave vendredi le contrôle même de l'âme (.) de
03         vendredi mais il a aussi le contrôle (..) (même) de l'île (.) en
04         se construisant (..) une maison (.) un abri (8.8) s'il vous
05         plaît je vous prie maintenant d'oublier un peu (..) cette
06         machine-là comportez-vous comme vous vous comportez normalement.
07         (vous pouvez aussi) bavarder un petit peu (x) mais j'aimerais
08         bien avoir une (.) véritable leçon. (2.4) oké (..) est-ce que
09         vous connaissez (.) on change un peu de (.) de matière
10         maintenant on passe (...) à l'histoire (...) est-ce que vous
11         connaissez des exemples historiques pour une telle chose.
```

Dans cet extrait, contrairement au précédent, l'enregistreur n'est pas présenté par l'enseignant comme un prétexte pour parler mais comme un élément perturbateur à 'oublier' (l.5). La demande se

'comporter normalement' (l.6) adressée par l'enseignant aux élèves n'implique cependant pas nécessairement que les élèves se comportent effectivement de manière 'anormale': on ne peut exclure l'hypothèse que la remarque de l'enseignant soit simplement destinée à 'excuser' auprès de l'enquêtrice le manque de dynamisme de la conversation, en rejetant la faute sur l'enregistreur[53]. L'intérêt de cet exemple réside surtout dans le fait que l'enseignant insiste sur la nécessité de comportements 'normaux' permettant une 'véritable leçon' (l.8). Ainsi, si en L1 les enseignants insistent sur le caractère inhabituel des leçons (cf. extrait 1), ici au contraire les propos de l'enseignant reflètent le souhait que la leçon soit habituelle, malgré la présence du matériel d'enregistrement. Cet extrait renforce donc l'hypothèse selon laquelle le contenu des leçons a été adapté et modifié par les enseignants de L1, mais pas par ceux de L2, qui se sont au contraire efforcés de faire abstraction du dispositif d'enregistrement.

4.3 Transcription

Les données recueillies ont été transcrites dans leur intégralité par les personnes ayant procédé aux enregistrements. Chaque transcription a ensuite fait l'objet d'une révision par une autre collaboratrice impliquée dans le projet[54]. La transcription implique, après les enregistrements, un second processus de sélection et de transformation de la réalité, déjà modifiée à travers les enregistrements (cf. Baude, 2006; Blanche-Benveniste, 2000; Bucholtz, 2007; ten Have, 1999, 2002; Hutchby & Wooffitt, 1998; Jaffe, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Mondada, 2002, 2007; Ochs, 1979; Nonnon, 1999; Psathas & Anderson, 1990). Les choix opérés lors de la transcription, qui répondent à des exigences de lisibilité et d'économie, sont les suivants:

- L'identité des participants est anonymisée, les prénoms des élèves ayant été changés. Etant donné que dans toutes les classes les enseignants appellent les élèves par leur prénom, les trois premières lettres du prénom (c.-à-d. du pseudonyme) ont été utilisées pour désigner dans la marge les élèves prenant la parole. L'enseignant quant à lui est appelé *P* (comme 'prof') dans toutes les transcriptions. Ce choix est relativement arbitraire: les élèves parlent bien entre eux du (de la) *prof de français*, mais par contre utilisent les termes *monsieur* ou *madame* pour s'adresser à eux. L'enseignant n'a pas été appelé *E* (comme 'enseignant') car cette lettre est déjà employée lorsque plusieurs élèves non identifiés prennent la parole en même temps, de manière chorale[55]. Le choix de ces catégories hétérogènes pour les élèves et pour l'enseignant – d'un côté les prénoms, de l'autre la fonction – bien qu'il puisse être critiqué (cf. Baude, 2006; Mondada, 2002; Pomerantz & Fehr, 1997, Speier, 1972 pour des discussions) a avant tout un but pratique, celui de permette un survol rapide des données, dans lequel les tours de l'enseignant et des élèves peuvent aisément être différenciés – ce qui ne serait pas le cas si l'enseignant était appelé par son prénom.
- La mise en page de la transcription est verticale (c.-à-d. ligne par ligne), comme dans la majorité des travaux en analyse conversationnelle. Le passage à la ligne suivante n'est effectué que lors des changements de locuteurs, et non en fonction des unités de tours (un *TCU* par ligne), procédé parfois peu sûr et peu économique en ce qu'il implique une analyse approfondie pour dégager les limites de ces unités (Psathas & Anderson, 1990). Une longue pause précédée et suivie de la prise de parole d'un même locuteur n'a pas donné lieu à un passage à la ligne (cf. p.ex. dans l'extrait 2 ci-dessus).
- L'orthographe standard a été choisie pour faciliter la lecture. C'est d'ailleurs le choix effectué dans la majorité des travaux francophones, alors que les études anglophones choisissent généralement de transcrire les sons (*sounds-as-uttered*) plutôt que les mots (*words-as-spoken*). Ce type de transcription ne permet pas d'observer la prononciation, par exemple l'accent (Wagner & Gardner, 2004; Bucholtz, 2007), qui n'est de toute façon pas au centre des intérêts du projet *CODI* ni de la présente recherche. La prosodie fait l'objet d'indications sommaires (intonations montantes et descendantes, allongements de syllabes, pauses) et intuitives (sans recours à un programme informatique). Le choix de l'orthographe standard s'est accompagné

---

53 On a vu que les attributions externes, qui exonèrent le locuteur, sont préférées aux attributions internes (cf. chapitre II, point 5.)...

54 Simone Grober, alors assistante-étudiante, a également pris part à la transcription et à la révision des données.

55 Dans le corpus SPD, l'utilisation de *G* et *F* pour désigner respectivement les garçons et les filles non identifiés a été maintenue lors de la révision du corpus, bien que la distinction entre sexes ne soit pas prise en compte dans le projet *CODI* ni dans la présente recherche.

d'une réflexion sur les élisions, qui n'ont finalement pas été notées pour ne pas surcharger la transcription ni stéréotyper artificiellement des prononciations usuelles (Blanche-Benveniste, 2000; Mondada, 2002). Pour autant, les mots inaudibles n'ont pas été transcrits, par exemple la particule négative *ne*, souvent absente tant en L1 qu'en L2, ou le *que* dans certaines structures interrogatives ('qu'est-ce tu dirais' plutôt que 'qu'est-ce *que* tu dirais'). Dans le cas des demandes d'explications, le terme /purkwa/ a parfois été transcrit sous deux formes: *pourquoi; pour quoi*. Ce terme interrogatif peut en effet être interprété des deux manières: à la question '/purkwa/ cours-tu?', on peut répondre 'parce que je vais être en retard' ou 'pour ne pas arriver en retard'.

- Les transcriptions ont été effectuées à partir des données audio. Dans le cadre du présent travail, tous les extraits retenus pour l'analyse ont fait l'objet d'une révision sur la base de la vidéo, afin de pouvoir au besoin prendre en compte la dimension non-verbale.
- Les conventions de transcription, présentées dans le tableau suivant, sont largement inspirées des conventions développées par Gail Jefferson en analyse conversationnelle:

Tableau 6: Conventions de transcription

police	*courier new*, minuscules
(.) (..) (...)	pause brève (max 0.3 s.), moyenne (max 0.6 s.), longue (max. 1.0 s.)
(1.2)	pause de plus de 1 seconde (chronométrée)
euh: euh:: euh:::	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 *:* selon la durée de cet allongement)
?	intonation montante
.	intonation descendante
-	troncation / interruption (p.ex. from- fromage)
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
^	liaison non-standard entre deux mots
bonjour	emphase
BONJOUR	volume fort
°bonjour°	volume faible
[ ]	début et fin d'un chevauchement de tours de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible (un x par syllabe)
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air
((rit: 1.0))	commentaire
+bonjour ((riant))+	commentaire; le segment concerné est entouré par des *+*
h-cinq-n-un	sigles
*bonjour	indication du début d'un geste ou d'un mouvement
%Cla	ligne pour les indications non-verbales
gras	segment sur lequel porte l'analyse

4.4 Description des activités

A l'intérieur des leçons, seules les activités faisant participer simultanément l'ensemble des élèves (classe entière ou demi-classe) ont été analysées. Les travaux en petits groupes n'ont pas été retenus pour les raisons suivantes:

- Ils sont très peu nombreux en L2 et absents en L1;
- Le dispositif d'enregistrement (1 à 2 micros) n'a pas permis d'enregistrer tous les groupes; les travaux en groupe se déroulant tous dans la même salle de classe, la qualité sonore des enregistrements est très mauvaise puisqu'on entend simultanément plusieurs groupes; certains segments audio sont inutilisables, et les segments transcrits sont eux-mêmes peu fiables;
- Les discussions dans les travaux en groupes se déroulent en grande partie dans la langue première (c.-à-d. le suisse-allemand); c'est particulièrement le cas des explications, qui donnent presque systématiquement lieu à un *code-switch* vers la L1 (car elles sont liées à la gestion de la tâche et non à sa réalisation); or la présente recherche est centrée sur les explications en français.

Le contenu des leçons du corpus SPD et du corpus CODI est relativement similaire, quoique ces deux corpus aient été constitués à 15 ans d'intervalle (respectivement en 1993 et en 2007). Dans un premier temps, ces deux corpus ont fait l'objet d'analyses distinctes. Cependant, la comparaison entre

les corpus a permis de dégager que les orientations des participants par rapport à l'explication étaient semblables dans les deux corpus (nombre de logonyme + contextes d'apparitions identiques), et que les séquences d'explication étaient également organisées de manière similaire. Pour cette raison, les deux corpus ne font pas l'objet d'un traitement distinct dans les chapitres suivants.

§

Les leçons des corpus SPD et CODI (L1 et L2) sont constituées d'activités variées. Bien qu'il s'agisse, selon les buts déclarés des enseignants, d'activités focalisées sur l'oral, deux tiers d'entre elles impliquent un support graphique, qu'il s'agisse d'un texte littéraire, d'un article de journal, d'une feuille de consignes ou d'un schéma. Ce constat va dans le sens d'une relativisation de la distinction oral-écrit dans la description des interactions en classes, qui prennent place dans un espace qu'on peut qualifier d''oralographique' (Bouchard & Traverso, 2006). Les activités les plus fréquentes, aussi bien en L1 qu'en L2, dans le corpus SPD et dans le corpus CODI, sont des activités de compréhension de texte, qui donnent lieu à une grande variété de réalisation. Elles peuvent se baser sur un texte littéraire ou un article de journal, mais également sur une liste d'expressions idiomatiques (des proverbes), sur des textes écrits par les élèves eux-mêmes (dissertations) ou encore sur des paroles de chansons. Dans deux cas, l'activité ne porte pas sur un texte écrit mais sur une vidéo (film, sketches). Ces activités prennent le 'texte' (ou la vidéo) comme support pour une discussion qui a pour but de dégager les événements principaux décrits dans le texte (p.ex. par le biais d'un résumé), de discuter des points posant des problèmes de compréhension, d'analyser et d'interpréter des 'phrases' ou des 'vers' (dans le cadre de textes littéraires uniquement), de décrire les motivations de personnages réels ou fictifs, les intentions de l'auteur, etc. Parfois plusieurs textes peuvent être comparés et contrastés dans une même activité. Ces activités prennent la forme de dialogues, dans lesquels l'enseignant a un rôle plus ou moins directif: à une extrémité, des échanges caractérisés par une succession de séquences IRF, à une autre, des discussions co-gérées proches d'interactions 'naturelles' (cf. le continuum présenté dans le chapitre IV, point 3.2).

Des discussions peuvent également être inspirées par la lecture d'un texte (texte littéraire ou article de journal) sans véritablement prendre le texte comme objet de la discussion. Dans ce cas, un des éléments apparaissant dans le texte sert à initier une discussion générale sur un thème de société, les expériences personnelles des participants, leurs opinions quant à un concept ou une idée. Les participants se positionnent par rapport aux idées présentées dans le texte lu ou par rapport aux idées de leurs pairs, ce qui peut donner lieu à des débats émergents. En L2, ces discussions sont toujours initiées sur la base de la lecture d'un texte. En L1, on trouve deux cas dans lesquels des discussions thématiques sont initiées non par la lecture d'un texte, mais par des questions thématiques inscrites au tableau par l'enseignant au début de la leçon.

Outre les activités de 'discussion' (sur ou autour d'un texte), on trouve dans les données des activités plus structurées, comme des exposés ou des débats. Les exposés des élèves portent sur des textes littéraires ou des thèmes de société. Les exposés sont monologiques ou dialogiques: dans certaines activités, que j'ai appelées *exposés interactifs*, un élève (parfois deux), qui s'est documenté sur le thème de son choix, est chargé de mener la discussion sur un thème donné, revêtant un rôle qui ressemble un peu à celui de l'enseignant: il attribue la parole, pose des questions, commente les réponses, relance la discussion, etc. (cf. chapitre IX, point 4.2.3, pour une description plus détaillée). Dans les activités de débats, l'enseignant scinde le groupe d'élèves en deux camps opposés (pour *vs* contre) et les élèves doivent échanger arguments et contre-arguments en faveur de la thèse qu'ils défendent. Ces activités de débats mises en place par l'enseignant contrastent avec les débats qui peuvent émerger dans des discussions de par la 'rigidité' des rôles attribués aux participants (cf. Fasel Lauzon *et al.*, 2008, pour une discussion plus détaillée sur les débats en classe de langue).

Un dernier type d'activité, qu'on trouve uniquement dans les classes de langue seconde, consiste en différents 'jeux': jeux de rôle, jeux de devinettes (poser des questions oui/non pour trouver un personnage, etc.) et de charades, rédaction de dialogues qui doivent ensuite être lus à haute voix, jeu du téléphone arabe, etc. En outre, on trouve dans les trois ensembles de données (SPD, CODI L2 et CODI L1) quelques épisodes administratifs destinés par exemple à fixer la date d'un examen, et quelques épisodes portant sur le vécu de la classe (p.ex. présenter la pièce de théâtre de l'école, raconter comment s'est passé un examen, etc.). Dans les classes de langue seconde, les discussions administratives se déroulent en français. Elles sont donc des lieux pour pratiquer la communication en langue seconde, et ne sont donc pas *a priori* écartées des épisodes à analyser.

5. Procédure analytique

Les analyses se déroulent en trois étapes, qui sont les suivantes:

Identification des explications: La première étape, qui constitue un préalable nécessaire aux deux autres, consiste à identifier les explications dans les données. Dans la perspective émique adoptée dans la présente recherche, cette étape suppose d'analyser la manière dont les participants s'orientent envers la notion d'explication, afin que la collection de phénomènes appelés 'explications' dans la recherche corresponde aux catégorisations des participants eux-mêmes. Partageant l'opinion de Gülich (1990-1991) selon laquelle "une description de données conversationnelles avec une 'mentalité' ethnométhodologique ne [lui] parait pas incompatible avec d'autres types de description ou d'analyse linguistique" (Gülich 1990-1991: 102/358), la présente recherche adopte une démarche originale pour établir une liste de repères pour l'identification des explications, prenant pour point de départ l'analyse de la manière dont les participants emploient les logonymes (Marra & Palloti, 2006) *expliquer* et *explication* dans les données (chapitre VI).

Description des explications: La description des explications est scindée en deux étapes (et deux chapitres, VII et VIII). La démarche analytique s'inspire des étapes de l'analyse conversationnelle telles que les décrit Gülich (1990-1991):

> 1) découvrir des régularités dans le corpus, c'est-à-dire des structures verbales qui reviennent régulièrement dans certains contextes; […]
> 2) reconstruire le problème que les participants cherchent à résoudre à l'aide de ces structures,
> 3) décrire la "méthode" qui leur permet de résoudre le problème en question. (Gülich, 1990-1991: 84/338)

Etant donné que dans la présente recherche, l'identification des explications correspond à la première étape, les points 1) et 2) présentés dans la citation sont intervertis: la première étape consiste à identifier les explications, et la deuxième étape consiste donc à décrire les régularités avec lesquelles sont accomplies les explications. Le chapitre VII porte sur la description de l'organisation séquentielle des explications en classe de langue seconde (reconstruction du problème et description des régularités chez Gülich). Le chapitre VIII porte quant à lui sur les 'méthodes' auxquelles les élèves ont recours pour construire leurs explications, c'est-à-dire sur les ressources linguistiques, discursives et interactionnelles mobilisées par les élèves pour expliquer (description des régularités et des méthodes chez Gülich).

Description des opportunités d'apprentissage: La troisième étape consiste à réfléchir à d'éventuelles opportunités d'apprentissage associées à la pratique des explications en classe. Il s'agit de dégager les finalités des séquences d'explication sur le plan didactique et de déterminer si la manière dont les séquences d'explication sont mises en œuvre dans les interactions permet d'accomplir ces finalités. Cette étape permet de formuler en clôture quelques implications concrètes des résultats pour l'enseignement des langues secondes (chapitre IX).

Les analyses sont centrées sur les interactions en classe de langue seconde, mais le présent travail propose régulièrement des comparaisons avec les données de langue première. Les analyses sont principalement qualitatives et menées dans la 'mentalité analytique' de l'analyse conversationnelle. Ces analyses sont complétées de quantifications qui ont pour but de rendre visibles certaines tendances générales et d'avoir une vue d'ensemble des collections (la collection des logonymes dans le chapitre VI, la collection des explications dans les chapitre VII). Le tableau ci-dessous, repris de Pallotti (2007), permet de clarifier la manière dont les analyses qualitatives et quantitatives contribuent à l'interprétation des données:

Tableau 7: Axes de l'analyse d'après Pallotti (2007)

Axe de l'interprétation

Axe de la généralisation

	Poor interpretation (description)	Rich interpretation	'Theory'
Single event	Presenting an event: 'X can happen'	Interpreting the event: 'what's going on here?', 'why that now?'	Developing a frame of mind, analytic categories, a descriptive method
Collection of events	Identifying a recurrent pattern, a form; possibly, calculating how many instances of it are in the corpus.	What happens in all the episodes of that kind? Identifying a socio-semiotic genre, a practice.	Establishing (classes of) practices and phenomena.
Relationships among categories	Noticing correlations among descriptive categories, e.g. one practice with another, or with a particular participation framework, or with certain interactional dynamics.	Explaining correlations with general principles ('when participants do X, it is because of Y')	Identifying general explanatory principles, making predictive hypotheses; providing accounts for regularities. [56]

Note: les zones grisées représentent les zones pour lesquelles la quantification (verbale ou au moyen de chiffres) est pertinente.

L'identification des explications (chapitre VI) aboutit à l'élaboration d'une collection d''événements' (*collection of events*, 2ème ligne, 1ère colonne). La description des séquences d'explication (chapitre VII) a lieu sur les plans quantitatif et qualitatif, et correspond à la 2ème ligne du tableau: il s'agit de proposer une description qui permette de décrire toutes les occurrences de la collection, ainsi que de les classer en différentes catégories. La description des ressources (chapitre VIII) se base également sur l'intégralité de la collection et permet de dégager que des ressources sont mobilisées de manière récurrente dans certains contextes. Les ressources ne constituent cependant pas des items quantifiables: elles sont toujours mises en œuvre dans l'interaction de manière contextualisée et de ce fait jamais exactement identiques. On peut dire, au regard de ce tableau, que les explications sont donc abordées en premier lieu comme des 'événements isolés' (*single event*), qu'il s'agit d'interpréter dans une perspective conversationnaliste ('what's going on here?'; 'why that now?'), ce qui n'interdit pas certains regroupements d'explications similaires (bien entendu, pour autant que la similarité soit démontrée). La description des opportunités d'apprentissage (chapitre IX) implique de mettre en relation les explications avec les formes d'interaction dans lesquelles elles prennent place. Cela correspond dans le tableau à la mise en relation d'une pratique avec un cadre de participation (3ème ligne, 2ème colonne). Cependant, les associations entre ressources mobilisées et formats d'interaction ne sont pas quantifiées au moyen d'analyses statistiques.

[56] Traduction:

	Interprétation pauvre (description)	Interprétation riche	'Théorie'
Un seul événement	Présenter un événement: 'X peut se produire'.	Interpréter l'événement: 'que se passe-t-il ici?' 'pourquoi ceci maintenant?'	Développer un cadre, des catégories analytiques, une méthode descriptive.
Collection d'événements	Identifier une structure récurrente; éventuellement, calculer combien d'occurrences il y a dans le corpus.	Que se passe-t-il dans tous les épisodes de la collection? Identifier un genre socio-sémiotique, une pratique.	Etablir (des classes de) pratiques et de phénomènes.
Relations entre les catégories	Etablir des corrélations entre catégories descriptives, p.ex. entre une pratique et une autre, ou entre une pratique et un cadre de participation, ou avec une certaine dynamique interactionnelle.	Expliquer les corrélations avec des principes généraux ('quand les participants font X, c'est parce que Y').	Identifier des principes explicatifs généraux, faire des hypothèses prédictives, rendre compte des régularités.

Résumé du chapitre

- La présente recherche s'ancre dans un projet sur l'organisation du discours dans l'interaction en classes de français langue première et seconde (cf. 1.).
- La présente recherche vise à décrire les explications en classe de langue seconde, les ressources relatives à la *compétence d'explication* des élèves, ainsi que les opportunités d'apprentissage pouvant prendre place dans les séquences d'explication (cf. 2.).
- Les principes méthodologiques de la présente recherche sont empruntés à l'analyse conversationnelle et à l'approche holistique (écologique) de l'apprentissage des langues secondes (cf. 3.).
- Les données analysées dans la présente recherche sont 42 périodes scolaires d'interactions en classe de français langue seconde et 12 périodes scolaires d'interactions en classe de français langue première. L'analyse porte centralement sur les classes de langue seconde, les classes de langue première servant de point de comparaison. Les données sont des enregistrements audio et vidéo transcrits intégralement. Seules les activités réunissant l'ensemble des participants sont prises en compte dans les analyses (et non les travaux en groupes) (cf. 4.).
- Les analyses sont séparées en trois étapes: identification des explications, description des explications, description des opportunités d'apprentissage. Elles sont principalement qualitatives mais s'accompagnent parfois de tableaux quantificatifs (cf. 5.).

2ÈME PARTIE:

ANALYSES: IDENTIFICATION ET DESCRIPTION DES SÉQUENCES, DES RESSOURCES ET DES OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE

Chapitre VI

Identification des séquences d'explication: analyse des logonymes *expliquer* et *explication*

La première étape d'une analyse des explications en classe de langue implique d'identifier les explications dans les données pour constituer une collection. La présente recherche propose de prendre comme point de départ l'analyse des termes *expliquer* et *explication* dans les données, en vue de proposer une identification émique des explications. Cette manière de procéder, bien qu'elle n'ait pas à ma connaissance été utilisée dans le cadre d'études sur l'explication, est déjà considérée comme une piste intéressante dans les travaux du cercle de sémiologie de Neuchâtel au début des années 1980. Selon ces travaux, la présence du "métaterme" *expliquer* dans un discours authentique est un indice permettant de repérer une explication (cf. Borel, 1981a, b, c; Chesny-Kohler, 1983; Ebel, 1981):

> C'est une marque, un lieu où le discours, en même temps qu'il indique ce qu'il prétend être, signale comment il doit être lu et entendu. […] Il est vrai qu'il ne suffit pas de dire [*je vais vous expliquer...*] pour que ce qui suit soit reçu comme une explication acceptable. Mais par là j'oriente mon discours et le valorise en un sens très précis: non contestée, l'expression *je vais vous expliquer* donne au développement ainsi introduit un statut d'explication. (Ebel, 1981: 30)

Ces travaux incitent néanmoins à la prudence lors de l'identification des explications dans un corpus donné: "le seul fait d'introduire le verbe 'expliquer' […] n'est pas une assurance que le discours tenu soit effectivement un discours explicatif" (Chesny-Kohler 1983: 68)[57]. Certaines occurrences du terme sont considérées "inappropriées" par les auteurs, dans le sens où "les occurrences de termes comme 'expliquer' ne sont pas nécessairement compatibles avec leur contexte" (Borel 1981a: 27). Selon Borel et Chesny-Kohler, le terme *expliquer* est en effet souvent utilisé pour qualifier un discours d'orientation argumentative, du fait qu'il valorise le discours à venir comme objectif et non polémique. Il est vrai qu'on entend plus souvent "je vais vous expliquer" que "je vais argumenter", ou "vous ne m'avez pas compris, je vais vous réexpliquer" plutôt que "vous n'êtes pas convaincu, je vais ré-argumenter". Pour ces auteures, c'est donc le caractère polémique ou a-polémique qui permet de déterminer si un discours est argumentatif ou explicatif, quel que soit le verbe introducteur utilisé. Cette approche est problématique, car les critères visant à opposer l'explication à l'argumentation sont loin d'être absolus (cf. chapitre I, point 2.3). Mais surtout, en qualifiant d''inappropriés' certains usages du verbe *expliquer*, les auteures adoptent une perspective normative et étique de l'explication.

La présente recherche souhaite en revanche adopter une perspective émique et vise à dégager ce qui est catégorisé (annoncé, interprété) par les participants eux-mêmes comme explication, dans la lignée de Grize (1990): "dans la mesure où je ne cherche pas à déterminer la valeur d'une explication, il me suffit de savoir que, pour son auteur tout au moins, telle séquence était une explication" (Grize, 1990: 104). Dans cette perspective, toute catégorisation par un interactant d'un segment de discours comme

---

[57] De la même manière que "la présence dans le texte conversationnel d'un terme descriptif comme 'question' ou 'interruption' n'est en rien une condition nécessaire (ni même dans certains cas suffisante) à l'identification d'une question ou d'une interruption" (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 83-84).

'explication' est intéressante et valable, pour autant que cette catégorisation soit analysée dans son contexte d'apparition, afin d'observer par exemple si la qualification est remise en question par un participant et négociée dans la suite de l'interaction. Cela ne signifie pas que la présence du verbe *expliquer* ou du substantif *explication* soit une condition nécessaire ou suffisante pour attester de la présence d'une explication: ces termes peuvent être utilisés pour *parler de l'explication* et non pour *expliquer*, de même qu'on peut expliquer sans avoir recours à un de ces termes. L'analyse des 'logonymes' (Marra & Pallotti, 2006) permet donc non pas d'accéder directement à l'explication, mais d'observer les orientations des participants par rapport à l'explication dans un contexte donné.

Des repères pour l'identification des explications peuvent être dégagés de l'analyse des orientations des participants observées à travers leur utilisation de logonymes. De cette manière, les explications sont identifiées dans une perspective émique, c'est-à-dire qu'elles correspondent au point de vue des acteurs et peuvent être analysées au regard de ces points de vue, du fait que "les conduites humaines et les raisonnements pratiques des êtres humains dépendent des interprétations que ces êtres font des contextes dans lesquels ils (inter-)agissent" (Pekarek, 1999: 33). Dans cette perspective, la classe de langue fonctionne comme un 'écosystème', une communauté (*speech community*, cf. Seedhouse, 1994: 306), dans laquelle les logonymes peuvent être analysés de manière cohérente, du fait qu'elle se caractérise par "l'usage systématique de certaines routines interactives, la présence d'une *étiquette linguistique* pour définir tel ou tel événement communicationnel" (Pallotti, 2002: 175, je mets en italique). Les termes *expliquer* et *explication* peuvent y prendre une signification spécifique, et la description des explications n'est donc pas nécessairement transférable à d'autres contextes d'interaction. Cette absence de transférabilité ne pose pas problème puisque l'explication est dans tous les cas un phénomène contextuellement dépendant.

L'analyse des logonymes présentée dans ce chapitre se rapproche de celle de Fiehler (2007), qui a recensé les occurrences du terme allemand *erklären* dans un grand corpus informatisé afin d'en dégager empiriquement les usages et significations, ainsi que de celle de Marra & Pallotti (2006), qui ont mené une recherche "ethnosémantique" sur les logonymes en classe de langue pour accéder aux représentations des enseignants et des élèves. Le terme *logonyme* ainsi que sa définition sont empruntés à ces deux auteurs. *Un logonyme est un lexème à fonction métacommunicative*, c'est-à-dire qui renvoie à une activité d'utilisation de la langue. Les logonymes comprennent "les verbes à travers lesquels nous exprimons la production et la réception linguistiques" (Marra & Pallotti, 2006: 133), les mots qui désignent "les produits de cette activité" (*ibid.*) ainsi que "les producteurs et récepteurs de cette activité" (*ibid.*). Alors que Marra & Pallotti (2006) observent les logonymes dans des entretiens semi-dirigés menés auprès d'enseignants et d'élèves, ils seront ici observés directement dans les leçons enregistrées, afin d'avoir une vision de l'emploi de ces termes *in situ*.

§

Ce chapitre présente dans un premier temps la liste des logonymes répertoriés dans les données (1.), puis propose une analyse de différentes dimensions du contexte dans lequel les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent:

- Contexte syntaxico-sémantique (2.): dans quelle structure syntaxique apparait le logonyme? cette partie porte uniquement sur le verbe *expliquer*, pouvant apparaître dans des structures syntaxiques diverses.
- Contexte actionnel (3.): dans quel type d'action langagière et à quelle place séquentielle apparait le logonyme? qui en est l'énonciateur?
- Contexte situationnel (4.): dans quel type d'activité et d'épisode apparait le logonyme?
- Objet associé au logonyme (5.): de quelle nature est l'objet qu'il s'agit d'expliquer (*explanandum*), comment est-il présenté?

L'analyse de ces dimensions permet de dégager des indices sur les caractéristiques des explications en classe et donne des pistes sur les dimensions à prendre en compte pour leur description. L'analyse permet en outre de proposer des repères pour l'identification des explications dans les données (6.). Le chapitre se clôt sur une présentation de la collection des explications constituée sur la base de ces repères.

1. Recensement des logonymes *expliquer* et *explication*

Les logonymes *expliquer* et *explication* sont au nombre total de **115** pour les leçons de français langue seconde et de **32** pour les leçons de français langue première[58]. Toutes proportions gardées, le nombre moyen de logonymes (*expliquer* et *explication*) par leçon est le même (au dixième près) en L1 et en L2, à savoir **2.7** occurrences par période de 45 minutes. Le tableau 8 recense le nombre d'occurrences de 25 logonymes dans les données ainsi que le nombre moyen d'occurrences par leçon, dans le but de dégager l'importance des logonymes *expliquer* et *explication* par rapport aux autres logonymes. Le tableau 9 propose un classement des logonymes en fonction de leur fréquence moyenne par rapport à la totalité des occurrences.

[58] Seuls les logonymes apparaissant à l'oral, dans les leçons, ont été comptabilisés. Les logonymes apparaissant dans des consignes d'exercice écrites distribuées aux élèves ne sont pas pris en compte. Les logonymes apparaissant dans la lecture de textes à haute voix ne sont pas non plus pris en considération, car il s'agit alors d'*écrit oralisé* non 'spontané'. Enfin, les logonymes apparaissant dans les tours de parole des enquêtrices (lorsqu'elles se présentent à la classe) sont également mis de côté (2 occurrences). Les logonymes *expliquer* et *explication* sont présentés dans un tableau, cf. annexe 2.

Tableau 8: Inventaire des logonymes et moyenne d'apparition (au dixième) par période de 45 minutes

Verbe logonyme + dérivés apparaissant dans les données	**Total L2**	**Moyenne par période de 45 min. (n=42)**	**Total L1**	**Moyenne par période de 45 min. (n=12)**
Analyser, analyse	6	0.1	7	0.6
Argumenter, argument, argumentation	32	0.8	4	0.3
Clarifier, clarification	0	0	0	0
Commenter, commentaire, commentateur	24	0.6	13	1.1
Communiquer, communication	57	1.4	5	0.4
Convaincre[59]	4	0.1	2	0.2
Décrire, description	47	1.1	27	2.3
Définir, définition, redéfinir	23	0.5	12	1
Développer, développement	21	0.5	8	0.7
Dire	1'005	23.9	596	49.7
Discuter, discussion	54	1.3	20	1.7
Expliciter, explicitation	0	0	0	0
Expliquer, explication, réexpliquer[60]	**115**	**2.7**	**32**	**2.7**
Exposer, exposé	9	0.2	4	0.3
Informer, information	36	0.9	19	1.6
Interagir, interaction	0	0	4	0.3
Interpréter, interprétation	2	~0	11	0.9
Justifier, justification	8	0.2	1	0.1
Motiver	2	~0	5	0.4
Parler	446	10.6	170	14.2
Persuader, persuasion	0	0	1	0.1
Présenter, présentation	33	0.8	29	2.4
Raconter, récit	68	1.6	13	1.1
Reformuler, reformulation	1	~0	0	0
Répéter, répétition	34	0.8	10	0.8
Total	**2'027**	**48.2**	**993**	**82.8**

[59] Le substantif 'conviction' ne désigne pas l'activité de convaincre (mais le fait d'être convaincu) et n'est donc pas pris en compte. Idem pour le substantif 'motivation', qui ne désigne pas l'activité de donner des raisons pour motiver (une décision par exemple).

[60] Deux occurrences de l'adjectif *inexplicable* apparaissent dans le corpus. Elles n'ont pas été prises en compte car seules les verbes et substantifs ont été retenus; le substantif *explicateur* n'apparait pas.

Tableau 9: Classement des logonymes en fonction de leur pourcentage par rapport au nombre total des logonymes, par ordre décroissant

L2	L1
Dire (49.6 %)	Dire (60.0 %)
Parler (22.0 %)	Parler (17.1 %)
Expliquer (6.3%)	**Expliquer (3.2%)**
Raconter (3.3%)	Présenter (2.9%)
Communiquer (2.8%)	Décrire (2.7%)
Discuter (2.6%)	Discuter (2.0%)
Décrire (2.3%)	Informer (1.9%)
Informer (1.8%)	Commenter (1.3%)
Répéter (1.7%)	Raconter (1.3%)
Argumenter (1.6%)	Définir (1.2%)
Présenter (1.6%)	Interpréter (1.1%)
Commenter (1.2%)	Répéter (1.0%)
Définir (1.1%)	Développer (0.8%)
Développer (1.0%)	Analyser (0.7%)
Exposer (0.4%)	Communiquer (0.5%)
Justifier (0.4%)	Motiver (0.5%)
Analyser (0.3%)	Argumenter (0.4%)
Convaincre (0.2%)	Interagir (0.4%)
Interpréter (0.1%)	Exposer (0.4%)
Motiver (0.1%)	Convaincre (0.2%)
Reformuler (0.05%)	Justifier (0.1%)
	Persuader (0.1%)

Sans surprise, ce sont les verbes *dire* et *parler*, hyperonymes des autres verbes, qui apparaissent de loin le plus fréquemment dans les données, puisqu'à eux deux ils apparaissent 34 fois par période de 45 minutes en L2, et plus de 60 fois en L1[61]. Ils comptent pour 72 à 77% du total des logonymes. Les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent beaucoup moins fréquemment. Néanmoins, le tableau 9 montre que tant en L2 qu'en L1, ce logonyme apparait en troisième place sur le plan de sa fréquence. C'est donc le logonyme non hyperonymique le plus fréquent dans les données (entre 3.2 et 6.3% du total). Ce résultat contribue à montrer l'importance des termes *expliquer* et *explication* et l'intérêt d'une analyse des explications en classe de langue. La distribution des autres logonymes est beaucoup moins uniforme d'un ensemble de leçons à l'autre, comme on l'observe dans le tableau 9. Cette différence dans la distribution des logonymes peut avoir deux origines. En premier lieu, les logonymes peuvent apparaître pour qualifier prospectivement ou rétrospectivement une action, mais également comme thème d'une discussion (cf. point 3. *infra*). Dans le corpus SPD, plusieurs périodes sont consacrées à des discussions sur le thème de la communication en classe, d'où la présence importante du verbe *communiquer* et du substantif *communication*, alors que ce n'est pas le cas dans les autres corpus. En second lieu, les fréquences d'apparition différentes des logonymes peuvent donner des renseignements sur la nature des activités dans chaque ensemble de leçons. Par exemple, les verbes *discuter* et *argumenter* apparaissent bien plus fréquemment dans le corpus SPD que dans le corpus CODI L2, ce qui reflète le fait que les leçons du corpus SPD contiennent plus d'activités de débat et de confrontation de points de vue, alors que le corpus CODI L2 met davantage l'accent sur le résumé et la description. Pour permettre des résultats plus fins, une analyse qualitative des différents logonymes, notamment de leur contexte d'apparition, serait nécessaire. Cependant, la suite des analyses sera focalisée uniquement sur les logonymes *expliquer* et *explication*, au centre des intérêts de recherche du présent travail.

[61] Ce qui enjoint à reconsidérer l'idée reçue selon laquelle le vocabulaire est moins varié dans les interactions exolingues qu'endolingues.

2. Contexte syntaxico-sémantique

Le verbe *expliquer*, outre son caractère fortement polysémique, peut être inséré dans plusieurs constructions syntaxico-sémantiques (cf. chapitre I, point 2.1): 1) le sujet du verbe *expliquer* peut être animé ou inanimé; 2) le verbe *expliquer* peut être transitif ou réflexif (*s'expliquer soi-même*); 3) le complément du verbe *expliquer* peut être explicite ou rester implicite, c.-à-d. non formulé; 4) le verbe *expliquer* peut être suivi d'un complément direct, d'une complétive (*expliquer que*), d'une interrogative indirecte (*expliquer pourquoi, comment, ce que, dans quelles circonstances*, etc.). Mieux comprendre la relation entre structure syntaxique et sémantique implique de préciser les rôles thématiques pouvant être assignés aux arguments (sujet et objet du verbe). Si le nombre de rôles thématiques et leur fonction exacte ne fait pas l'objet d'un consensus, les rôles le plus souvent recensés sont les suivants: agent, patient, récepteur, bénéficiaire, thème (entité dont on désigne le lieu, la location), expérimentateur, but (destination), source (origine). L'assignation de rôles thématiques permet de distinguer entre deux sens principaux du verbe *expliquer*, selon que le sujet grammatical prend la fonction d'agent ou de source (cf. Borel, 1981c pour une distinction identique; cf. également de Gaulmyn, 1991a, pour une analyse similaire):

1) *Le professeur explique l'effet de serre*.[62]
   Dans cette phrase, le sujet est agent et l'objet est patient. Le professeur est énonciateur d'un discours explicatif visant à faire comprendre le phénomène de l'effet de serre. Le verbe *expliquer* renvoie donc ici à une situation de communication à orientation didactique, réelle ou imaginaire, actuelle ou virtuelle. La plupart du temps, le sujet du verbe *expliquer*, lorsqu'il prend ce premier sens, est animé. Mais il peut aussi s'agir d'un objet inanimé pouvant être agent d'une forme de discours, comme un texte, un livre, une discipline scientifique.

2) *La pollution explique l'effet de serre*.
   Ici le sujet est origine et l'objet est destination. La pollution est à l'origine de l'effet de serre: elle permet de comprendre l'apparition (ou l'accélération) de l'effet de serre car elle en est la cause. Le verbe *expliquer* ne renvoie pas à une situation de communication, mais à une relation d'implication entre deux phénomènes ou événements. Le verbe *expliquer* n'est donc pas, dans cet emploi, un logonyme.

Ces deux emplois très différents du verbe *expliquer* permettent de mieux comprendre pourquoi certaines structures syntaxiques sont possibles dans certains contextes et impossibles dans d'autres. Par exemple, les deux structures suivantes sont acceptables:

a) Le professeur s'explique.

b) *L'effet de serre s'explique*.

Cependant, le pronom n'a ici pas la même fonction. Dans la phrase a), il s'agit d'une forme pronominale réflexive directe: le professeur s'explique lui-même, c'est-à-dire qu'il explique son comportement, ce qu'il vient de dire, un aspect de sa personnalité. Dans la phrase b), le pronom réfléchi est une forme pronominale passive et la phrase signifie: 'le phénomène de l'effet de serre a une origine connue'. Cette différence de fonction du pronom a pour conséquence l'agrammaticalité de la phrase c) ci-dessous par rapport à la phrase d):

c) **L'effet de serre s'explique par le professeur*.

d) *L'effet de serre s'explique par la pollution*.

Dans le premier sens du verbe *expliquer*, le pronom ne peut être que réflexif (direct ou indirect) mais pas passif (par contre, on pourrait dire 'l'effet de serre est expliqué par le professeur'), ce qui rend la phrase c) agrammaticale. Par contre, en d), le pronom est passif, et la phrase est donc grammaticale. Un complément indirect prenant le rôle thématique de récepteur n'est possible que dans le premier sens du verbe *expliquer*: on peut dire "*Le professeur explique l'effet de serre aux étudiants*", mais pas "**La pollution explique l'effet de serre aux étudiants*".

Dans les trois ensembles de données, la répartition du verbe *expliquer* et du substantif *explication* en fonction de ces deux sens possibles est la suivante:

[62] Exemple inventé, comme l'exemple 2) ainsi que a) à d).

Tableau 10: Répartition du verbe expliquer *et du substantif* explication *en fonction de leur sens (logonyme ou non-logonyme)*

	L2	**L1**
***Expliquer* logonyme**	98	19
***Explication* logonyme**	17	13
***Expliquer* non-logonyme**	5	1
***Explication* non-logonyme**	2	-
Total	122	33

Ce tableau montre de manière flagrante que le sens non-logonymique du verbe *expliquer* et du substantif *explication* est très marginalement représenté dans les données, puisqu'on n'en trouve que 8 occurrences au total. Ces occurrences n'ont bien entendu pas été comptabilisées dans les tableaux précédents, qui ne prennent en compte que les logonymes.

§

Les caractéristiques syntaxico-sémantiques des occurrences du logonyme *expliquer* dans les données sont les suivantes:

Tableau 11: Sujets du verbe expliquer

Référent du sujet	**Forme du sujet**	**L2**	**L1**
Enseignant	'je'	9	1
Elève	'tu', 'vous'[63], prénom	39	1
Elève	'qui' / 'quelqu'un' (p.ex. 'qui peut expliquer?'); implicite (p.ex. 'expliquez', 'il faut expliquer')	25	3
Elève	'je'	3	3
Elève	'il'	-	1
Classe (enseignant + élèves)	'on' ou implicite	4	-
Instance tierce, animée	SN (p.ex. 'les gens', 'Sartre', etc.), 'ils', 'on', implicite	12	10
Instance tierce, inanimée	SN (p.ex. 'des passages', 'une histoire', etc.)	4	-
∅	structures passives (être expliqué)	2	-
Total		**98**	**19**

Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, le sujet du verbe *expliquer* est très majoritairement animé (95%): la plupart du temps, le sujet fait référence à un ou plusieurs élèves (64%); moins souvent, le sujet fait référence à l'enseignant (8.5%) ou à une tierce personne (réelle ou fictive, par exemple un personnage apparaissant dans un roman) (19%). Seules 4 des 117 occurrences du logonyme *expliquer* sont construites avec un sujet inanimé (3%). Ces sujets sont 'la science de l'hérédité', 'la sociologie', 'des passages [d'un texte]' et 'une histoire': il s'agit donc dans les quatre cas d'instances qui, sur un plan métaphorique, peuvent être vues comme énonciatrices d'un discours. En outre, deux structures sont construites avec une tournure passive du type '*X* est expliqué'.

Le verbe *expliquer* est souvent introduit par un verbe de modalisation (au total, dans 45% des cas). Les constructions sont les suivantes: *pouvoir expliquer* (40 occurrences), *essayer d'expliquer* (5 occurrences), *falloir expliquer* (4 occurrences), *devoir expliquer* (2 occurrences), *arriver à expliquer*, *s'essayer à expliquer*, *tenter d'expliquer*, *vouloir expliquer, pouvoir essayer d'expliquer* (1 occurrence chaque). Tous ces verbes introducteurs modalisent le logonyme *expliquer* en le posant comme un but qu'il faut tenter d'atteindre, une démarche à entreprendre, à essayer, plutôt que comme un simple discours d'un genre particulier. Celui qui 'essaie d'expliquer' n'est donc pas simplement l'énonciateur d'un discours mais un acteur, un 'chercheur' qui construit le parcours de l'explication de manière dynamique et parfois exploratoire.

[63] L'enseignant DK du corpus CODI tutoie les élèves. L'enseignante JM et les enseignants du corpus SPD vousoient les élèves.

Le verbe *expliquer* est transitif, mais son complément peut rester implicite. Compter le nombre d'occurrences du logonyme *expliquer* suivies d'un complément implique de choisir un critère pour déterminer à quelles conditions ce qui suit le verbe *expliquer* peut être considéré comme un complément (au sens grammatical: le complément de verbe est sélectionné par le verbe). Lorsque le verbe *expliquer* apparait à la fin possible d'une unité de construction du tour (*TCU*, cf. chapitre II), la suite du tour n'a pas été considérée comme un complément du verbe. Les exemples ci-dessous permettent de mieux comprendre ce critère:

4) CODI-L2-secII-DK-B-1 (vidéo 39m06s)

```
01   P:    alors euh:: est-ce que tu peux expliquer ce que c'est que la
02         colonisation
```

5) CODI-L2-secII-DK-A-1 (vidéo 13m44s)

```
01   P:    alors euh- euh- t- tu peux essayer d'expliquer à tes parents euh
02         (.) c'est quoi cette fête
```

Dans l'extrait 4, 'ce que c'est que la colonisation' (l.1-2) est analysé comme complément du verbe *expliquer*, d'une part du fait que le tout est énoncé dans un seul bloc intonatif, et d'autre part du fait que 'ce que c'est que la colonisation' ne peut constituer une entité autonome sur le plan grammatical. Par contre, dans l'extrait 5, 'c'est quoi cette fête' (l.2), qui est séparé du verbe *expliquer* par une hésitation ('euh', l.1) et une micro-pause (l.2), mais surtout qui constitue une interrogative directe et non indirecte (par opposition à 'ce que c'est que cette fête'), n'est pas considéré comme un complément du verbe *expliquer* mais comme une question autonome sur le plan grammatical, une reformulation de la demande d'explication.

6) SPD-L2-secII-11 (audio 10m26s)

```
01   P:    quelqu'un peut: expliquer une loi (3.0) dif[ficile à]&
02   F1:                                              [euh:]
03   P:    &expliquer oui? (1.7) une loi. (1.2) °qu'est-ce que c'est.°
04         (1.2) oui? (x)
```

Dans cet extrait, la première occurrence du syntagme 'une loi' (l.1), qui ne forme qu'un seul bloc intonatif avec le verbe *expliquer*, est analysée comme un complément du verbe. Par contre, la seconde occurrence du syntagme 'une loi' (l.3) peut être envisagée comme un complément du verbe *expliquer*, comme un élément détaché à gauche allant avec 'qu'est-ce que c'est', ou comme une répétition 'autonome' sur le plan grammatical (une sorte de citation). En raison de la distance entre le verbe *expliquer* et le syntagme, séparés par la question 'oui?' (qui sert à solliciter les élèves, en anglais *prompt*) et une longue pause (l.3), cette deuxième occurrence n'a pas été considérée comme un complément grammatical du verbe *expliquer*.

7) SPD-L2-secII-11 (audio 15m50s)

```
01   P:    alors il faut expliquer encore. (.) tout le monde est égal.
02         (3.0) dans quel sens. (.) je suis d'accord avec vous mais: il
03         faut encore expliquer (..) dans quel sens tout le monde est égal
```

Dans cet extrait, la proposition 'tout le monde est égal' (l.1), qui est une citation tirée du discours d'un élève (une forme de discours rapporté direct), n'est pas considérée comme un complément du verbe *expliquer* mais comme une citation 'autonome' sur le plan syntaxique, parce qu'elle est séparée du verbe par une pause mais surtout parce que le mot 'encore' est suivi d'une intonation descendante finale. Par contre, l'interrogative 'dans quel sens tout le monde est égal' (l.3), bien que séparée du verbe *expliquer* par une pause, s'inscrit dans la continuité du verbe sur le plan mélodique, et pour cette raison est considérée comme un complément.

Dans l'ensemble de nos trois corpus, 75 occurrences du verbe logonyme *expliquer* sont suivies d'un complément (soit 64% du total des logonymes), tandis que 38 occurrences ne sont pas suivies d'un complément. En outre, dans 4 cas, le verbe est suivi de plusieurs compléments, comme c'est le cas dans l'exemple suivant:

8) CODI-L1-secII-MR-2 (vidéo 1ère heure 43m09s)

```
01   P:    pauline (.) il s'y prend à trois reprises (..) dans l'épilogue
02         pour essayer de nous expliquer qui c'est ou ce que c'est ce que
03         ça représente.
```

Le verbe *expliquer* est suivi ici de trois interrogatives indirectes, dont les deux premières sont articulées au moyen du connecteur 'ou' (l.2): 'qui c'est' (l.2), 'ce que c'est' (l.2) et 'ce que ça représente' (l.2-3). Bien que ces interrogatives indirectes soient englobées dans un seul contour prosodique, nous les avons séparées pour les classer en fonction de leur catégorie syntaxique. Le tableau ci-dessous liste les occurrences du logonyme *expliquer* en fonction de la nature du complément:

Tableau 12: Compléments du logonyme expliquer

	L2	**L1**
SN	26[64] (26%)	6 (27.3%)
Interrogative indirecte	25 (25%)	6 (27.3%)
Complétive (*expliquer que*)	3 (3%)	2 (9.1%)
SV[65]	1 (1%)	-
Pronom réfléchi[66]	1 (1%)	-
Complément ambigu (cela, ce que, ça, l')	11 (11%)	3 (13.6%)
Pas de complément explicite	33 (33%)	5 (22.7%)
Total[67]	**100**	**22**

Les catégories les plus représentées pour les compléments sont les syntagmes nominaux et les interrogatives indirectes. L'analyse qualitative de ces compléments permettra dans la section suivante (point 5. *infra*) de dégager les catégories d'objets revenant de façon récurrente en complément du verbe logonyme *expliquer*. Les types d'interrogatives indirectes sont recensés ci-dessous:

Tableau 13: Types de complément interrogatif

	L2	**L1**
à quel point	1	-
ce dont	1	-
ce que	7	3
comment	3	2
dans quel sens	3	-
de quel type	1	-
d'où	1	-
pourquoi	6	-
quel	1	-
qui	1	1
Total	**25**	**6**

Ce tableau permet de voir que les interrogatives indirectes en *pourquoi* ne sont pas particulièrement fréquentes: en L2, elles sont moins nombreuses que les interrogatives en *ce que*, et elles sont absentes en L1. Les interrogatives indirectes en *comment* ne sont pas non plus particulièrement fréquentes. Or, les explications dites 'en pourquoi' et 'en comment' sont les types les plus souvent décrits dans la littérature (cf. chapitre I, point 2.2). La grande diversité des compléments interrogatifs

64 Dont 1 occurrence est 'expliquer SN *par SN*'.

65 Il s'agit d'une locution: "expliquer *doubler un film*".

66 "Explique-toi".

67 Le logonyme *expliquer* apparait 117 fois au total dans l'ensemble des données. Ici le nombre total des compléments est de 122, étant donné que trois occurrences ont un double complément et une un triple complément.

recensés dans les données montre que les demandes d'explication en classes de langue peuvent porter sur une grande variété d'objets, pas seulement sur des causes ou des manières de faire.

En plus d'un complément direct, le logonyme *expliquer* peut également être accompagné d'un complément indirect, indiquant le destinataire de l'explication. Dans l'ensemble des données, le destinataire est indiqué dans 33 occurrences sur 117 (c.-à-d. dans 28% des cas). Les destinataires auxquels ces compléments indirects réfèrent sont les suivants: a) la classe entière, c'est-à-dire élèves et enseignant, désignée par l'enseignant au moyen du pronom 'nous' ou de l'expression 'à tout le monde' (7 occurrences); b) l'ensemble des élèves, à l'exclusion de l'enseignant, désignés par l'enseignant au moyen du pronom 'vous' (9 occurrences); c) un élève ou un groupe d'élèves en particulier, désigné(s) au moyen du pronom 'lui' ou en nommant les prénoms des personnes concernées (4 occurrences); d) l'enseignant, qui se désigne lui-même au moyen des pronoms 'moi', 'm'' (5 occurrences); e) une instance externe à la classe, réelle ou fictive, désignée par au moyen d'un pronom ('lui', 'leur') ou d'un syntagme ('aux enfants', 'à porriquet') (8 occurrences). La présence ou l'absence d'un destinataire explicite n'est pas particulièrement utile pour dégager des critères d'identification des explications. Par contre, le fait que le destinataire puisse être mentionné devra être pris en compte dans l'analyse des explications elles-mêmes: il s'agira de dégager si la mention d'un destinataire a une influence sur la manière dont l'explication est structurée, c'est-à-dire d'observer si et de quelle manière le destinataire projeté (*recipient design*, cf. Sacks *et al*., 1974) est pris en compte par la personne qui explique.

3. Contexte actionnel

Les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent dans plusieurs contextes actionnels:

1) Ils sont utilisés pour qualifier prospectivement ou rétrospectivement un tour de parole, une séquence ou une activité, c'est-à-dire pour préfigurer une action future, réguler une action en cours ou faire référence une action passée. Les orientations prospectives s'actualisent dans des annonces ou des sollicitations. Les orientations rétrospectives s'actualisent dans des commentaires, parfois évaluatifs.

2) Ils apparaissent dans l'interaction en tant que thème, c'est-à-dire qu'on *parle de* l'explication.

Ces différentes possibilités sont exemplifiées ci-dessous.

3.1 Orientation prospective 1: annonce

9) CODI L2-secII-DK-A-1 (vidéo 04m50s)

```
01   P:    alors pour aujourd'hui pour reprendre euh les: les cours euh (.)
02         ben je vous propose euh: une petite pièce de: de théâtre euh::
03         un petit peu ce qu'on avait: ce qu'on avait fait euh juste avant
04         la rentrée (.) juste avant: les vacances plutôt (.) euh: donc
05         euh toujours euh (...) donc du théâtre hein je vous explique un
06         petit peu le:: le principe c'était comme euh:: avant les
07         vacances c'est l'exercice qu'on avait fait à savoir (..) euh::
08         je donne trois rôles de théâtre (.) j'attribue à trois personnes
09         (.) un rôle de théâtre (.) euh: donc euh (.) les personnes ont
10         des consignes pour commencer la pièce de théâtre et ensuite il
11         faut improviser euh essayer de (.) continuer euh la scène de
12         théâtre en essayant euh (.) d'inventer euh d'imaginer euh la
13         suite euh de l'histoire
```

Dans cet extrait, l'utilisation par l'enseignant du logonyme ('je vous *explique* un petit peu le principe', l.5-6) a pour fonction d'annoncer des consignes à venir. Le logonyme permet à l'enseignant d'exhiber la structuration de son discours en réalisant une qualification prospective, dans le sens où la deuxième partie du tour de l'enseignant, à partir de la ligne 8 ('je vous donne trois rôles...') réalise une action annoncée par l'enseignant au moment où il utilise le logonyme. Cette action (l.8-13) peut en conséquence être analysée en tant qu'*explication* sur la base d'une catégorisation émique, celle de l'enseignant lui-même.

3.2 Orientation prospective 2: sollicitation

10) CODI L2-secII-DK-A-4 (vidéo 07m40s)

```
01   P:    c'est un champ de maïs d'o-g-m (..) d'organismes génétiquement
02         modifiés (1.2) alors euh: est-ce que s- est-ce que vous
03         comprenez?
04   Lio:  [oui]
05   Jan:  [mhm]
06   Joa:  mhm
07   Jus:  mhm
08   P:    alors on va demander à: gaber de nous expliquer (1.2) euh::
09         plutôt francis
10         ((rires: 1.8))
11   Fra:  oui: ils changent des cho- choses dans l'organisme qu- que
12         l'organisme peut se défendre contre des (.) insectes ou des
13         trucs comme ça
```

Note: L'élève nommé Gaber est absent à ce moment-là de la leçon; l'enseignant se trompe de nom, raison pour laquelle il se reprend et s'adresse ensuite à Francis (l.8-9), ce qui provoque les rires des élèves (l.10).

Le logonyme apparait dans une première partie de paire adjacente, qui projette l'apparition d'une seconde partie (cf. chapitre II). Cette première partie, du fait de l'emploi du logonyme *expliquer*, peut être décrite comme projetant l'attente d'une action de type 'explication' sur la seconde. En conséquence, la réponse de l'élève peut être analysée comme constituant une explication, à moins que son caractère explicatif ne soit rejeté ensuite par l'enseignant (via une évaluation négative du type 'vous n'avez pas expliqué'). Sur le plan formel, la sollicitation n'est pas réalisée de manière directe sous forme de question, mais de manière indirecte sous forme d'annonce ('alors on va demander à: gaber de nous expliquer', l.8). Francis interprète néanmoins le tour de parole comme une demande d'explication, sans attendre une sollicitation plus directe, et la forme de l'annonce fonctionne donc bien comme une sollicitation. Dans le tableau d'analyse des logonymes (cf. annexe 2), ce type de sollicitation est donc appelé 'demande(-annonce)', par opposition à d'autres demandes d'explication, plus directes, commençant par exemple par "pouvez-vous expliquer...".

3.3 Orientation rétrospective: commentaire

11) CODI L2-secII-JM-2 (vidéo 2ème heure 25m00s)

```
01   Fil:  euh (1.5) le petit frère a: perdu son (...) °was heisst füür (.)
02         oder flamme°
03   P:    son [feu]
04   Car:      [feu]
05   Fil:  son feu de vie (.) vivre
06   P:    mhm? (..) pourquoi
07   Fil:  je ne sais pas ((rit))
08   P:    (mais si) [avant vous avez su] [vous avez très bien expliqué]
09   Car:            [(°xxx°)]
10   Fil:                                  [ah pourquoi parce qu'il] regarde
11         toujours la télé.=
12   P:    =voilà il va toujours regarder à force de regarder la télé? (..)
13         il n'entend plus son (.) son feu sacré son (..) hein?
```

Dans cet extrait, l'enseignante pose une question à un élève, Filip ('pourquoi', l.6), qui affirme ne pas pouvoir répondre ('je ne sais pas', l.7). L'enseignante relance alors l'élève ('mais si', l.8) en évoquant une activité précédente, ayant eu lieu en petits groupes, lors de laquelle l'élève 'a su' ('avant vous avez su', l.8): s'il a su, il doit encore savoir. Cette relance est accompagnée d'un commentaire rétrospectif, dans lequel l'enseignante qualifie une action antérieure d'explication ('vous avez très bien expliqué', l.8). En conséquence, en remontant dans le corpus jusqu'au travail de groupe lors duquel Filip parle du thème du 'feu de vie', on devrait pouvoir repérer le segment qualifié d'explication. Alors que dans l'extrait 10, le logonyme précédait immédiatement ce qu'il projetait, en raison de sa place en première partie de paire adjacente, on voit ici que l'orientation rétrospective ne suit pas nécessairement immédiatement l'action qu'elle qualifie. Les logonymes orientés de manière rétrospective peuvent soit apparaître immédiatement après l'objet sur lequel ils portent, par exemple dans le cas d'un commentaire évaluatif de l'enseignant suivant séquentiellement la réponse d'un élève, soit en être plus éloignés, comme c'est le cas ici. Le rôle du logonyme est particulièrement

intéressant dans l'extrait 11: en plus de qualifier rétrospectivement un segment de discours comme étant une explication, il implique indirectement que la réponse attendue de la part de Filip est une explication. Selon l'enseignante, Filip a su expliquer précédemment la raison de la perte de 'feu de vie' dans l'activité en groupe, il doit donc pouvoir *réexpliquer* cette raison devant la classe entière. On peut donc considérer la réponse de Filip (l.10-11) comme une explication dans une perspective émique.

3.4 Thème

12) CODI L2-secII-JM-5 (vidéo 2ème heure 13m18s)

```
01   P:    une fois j'avais un élève qui a qui est venu et qui a(vait) fait
02         une affiche avec (..) une (..) coeur (..) avec du (.) ah (cha)
03         je peux pas le dessiner (.) il a mieux fait que moi (.) (du)
04         barbelé (..) stacheldraht (..) tout le coeur qui était (en)
05         barbelé et puis (.) il a- à l'aide de ça il a expliqué pour les
06         trois romans? (.) qu'il a lus? (..) euh (..) à quel point donc
07         l'amour (.) peut être violent. (..) °hein° l'amour fait mal
```

Avant l'apparition de cet extrait, l'enseignante a donné aux élèves une feuille de consignes portant sur le déroulement d'exposés. Une des étapes de l'exposé est de concevoir une affiche en lien avec le livre faisant l'objet de l'exposé. Dans cet extrait, l'enseignante fait référence à un élève d'une autre classe. Elle utilise pour le logonyme *expliquer* pour qualifier ce que cet élève a fait ('il a expliqué pour les trois romans', l.5-6). Dans un sens, l'action de l'enseignante est ici une qualification rétrospective d'une action passée. Cependant, étant donné que l'élève dont parle l'enseignante ne fait pas partie de la classe dont est tiré cet enregistrement, aucun des élèves de la classe n'a assisté à l'exposé en question. De plus, le logonyme apparait au sein d'une narration (cf. 'une fois j'avais un élève...', l.1). On peut donc considérer que l'explication apparait ici comme un des thèmes du récit: on n'explique pas mais on parle d'explication. Les orientations prospectives et rétrospectives dont la portée dépasse le cadre de l'interaction, soit parce que le segment de discours qualifié a pris place en dehors de la classe concernée (p.ex. on parle d'un élève d'une autre classe, comme ici, ou d'un texte dans lequel quelqu'un *explique* quelque chose), soit que la qualification renvoie à un épisode trop éloigné pour être observé (p.ex. lorsque l'enseignant parle de ce qu'il faudra *expliquer* dans l'examen de maturité, qui aura lieu une année plus tard), seront donc classées dans la catégorie 'thème'.

3.5 Synthèse

Le tableau ci-dessous présente un aperçu du nombre d'occurrences des logonymes *expliquer* et *explication* en fonction du contexte actionnel et de l'énonciateur.

Tableau 14: Classement des logonymes en fonction du contexte actionnel et de l'énonciateur

Lieu d'apparition du logonyme	**L2**		**L1**	
	P	E	P	E
Orientation prospective: annonce	12	3	3	2
Orientation prospective: sollicitation	57	-	3	-
Orientation rétrospective: commentaire	9	-	2	-
Thème	27	7	12	10
Total	105 (91%)	10 (9%)	20 (63%)	12 (37%)

Ce tableau permet d'observer qu'en classe de langue seconde les logonymes apparaissent en grande majorité dans des sollicitations des enseignants (57 occurrences). Leur présence est plus rare dans les annonces et les commentaires rétrospectifs. Les logonymes apparaissent également moins souvent en tant que thème d'une conversation. En L1, par contre, la répartition entre les différentes orientations est moins contrastée: d'une manière générale, les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent peu dans des orientations prospectives et rétrospectives, et sont proportionnellement plus utilisés en tant que thème d'une conversation.

Une autre constante intéressante observable dans ce tableau est relative à l'énonciateur des logonymes. Le tableau montre clairement que la grande majorité des logonymes sont énoncés par les enseignants, ce qui est particulièrement flagrant en L2 (91%). En L1, l'écart est moins grand si on

regarde la totalité des logonymes (respectivement 63% et 37%), mais reste néanmoins importante si on exclut les logonymes apparaissant comme thème: on a alors 8 contre 2 occurrences (80% contre 20%). La disproportion est telle qu'on peut se demander si l'analyse des logonymes est bien pertinente pour dégager les orientations *des participants* envers l'explication: en effet, ne risque-t-on pas alors de ne dégager que les orientations des enseignants, pas celles des élèves? Dans la perspective socioninteractionniste adoptée par la présente recherche, le fait que les enseignants énoncent beaucoup plus souvent les mots *expliquer* et *explication* que les élèves n'est cependant pas un problème pour l'analyse: enseignants et élèves coparticipent à l'organisation des interactions en classe, et les données constituent donc le *produit d'un accomplissement conjoint*. On a vu que les participants d'une interaction sociale se rendent constamment mutuellement reconnaissable leur compréhension de l'activité dans laquelle ils sont engagés (cf. les notions d'accomplissement de l'intersubjectivité et de cognition socialement partagée, chapitre II, point 1.). Ainsi dans les données, si les élèves énoncent peu de logonymes, ils déploient publiquement leur compréhension des logonymes quand ils sont utilisés par les enseignants. Par exemple, quand l'enseignant demande à un élève d'*expliquer* (cf. p.ex. extrait 10 *supra*), l'élève manifeste sa compréhension de l'action précédente en produisant une action qui peut être interprétée comme une réponse à une requête, et qui peut être interprétée comme une explication. Si l'enseignant procède ensuite à une ratification de l'action de l'élève, il exhibe alors une interprétation de l'action comme satisfaisante au regard de sa demande, donc comme constituant une explication. En somme, la disproportion avec laquelle les enseignants et les élèves utilisent les logonymes *expliquer* et *explication* dans les interactions en classe n'enlève rien au fait que ces termes sont énoncés dans le cadre d'*interactions co-construites* entre élèves et enseignants. Il est donc légitime de dire que l'analyse de l'emploi des logonymes, pour autant qu'elle prenne en compte le contexte situationnel et séquentiel des interactions, permet de dégager les orientations de *tous les participants*, et pas uniquement celles des enseignants.

Il est possible que la disparité élèves-enseignants quant à l'utilisation des logonymes reflète l'asymétrie des rôles endossés par les participants. C'est l'enseignant qui généralement prend en charge l'introduction, la régulation et la clôture des activités. Dans la phase d'introduction, il annonce la teneur de l'activité: c'est là qu'on trouve des logonymes à orientation prospective d'annonce, qui ont pour fonction d'attirer l'attention des élèves sur la consigne qui est énoncée. Dans la phase de régulation, il lui arrive fréquemment de poser des questions aux élèves et d'évaluer leurs réponses. Il peut alors expliciter la nature de ses demandes afin que les élèves les reconnaissent et y répondent de manière appropriée. On trouve dans ces moments des logonymes à orientation prospective de sollicitation et à orientation rétrospective, qui permettent à l'enseignant de spécifier ses attentes et la portée de son évaluation. On pourrait s'attendre à ce que les élèves emploient également les termes *expliquer* ou *explication* dans les demandes qu'ils adressent à l'enseignant, notamment lorsqu'ils rencontrent un problème de compréhension. Cependant, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, le seul contexte dans lequel apparaissent les logonymes des élèves, outre le contexte d'apparition comme thème, est celui d'annonce (il s'agit de logonymes apparaissant au début d'exposés). L'extrait suivant montre une question d'élève à laquelle fait suite une contre-question de l'enseignant, ce qui est relativement fréquent dans les données. L'enseignant utilise le terme *expliquer* alors que l'élève ne l'utilise pas, ce qui reflète bien la tendance générale reflétée par le tableau 14.

13) SPD L2-secII-12 (audio 26m14s)

```
01   F1:   les vieux sor- sortent seulement s'il y a (..) si une personne
02         qu'ils connaissent est mort pour aller à l'enterrement de cette
03         personne (.) et comme s'ils attend au moment qu'ils sont (.) euh
04         (.) (euh:::) [(que c'est leur tour)]
05   P:                 [que: c'est leur] tour le moment où c'est leur
06         tour. (.) mhm
07   F2:   euh qu'est-ce que ça veut dire euh l'enterrement.
08   P:    ah l'enterrement (.) est-ce que vous pourriez l'expliquer.
09   F1:   c'est quand une personne est morte (.) on va à la cimetière et
10         (.) on (le;les) met en terre.
```

Une élève demande ici la signification du terme *enterrement* ('qu'est-ce que ça veut dire euh l'enterrement, l.7), qui apparait dans le tour de parole d'une camarade ('pour aller à l'enterrement', l.2). La demande semble adressée à l'enseignant (les demandes entre pairs tendent à être réalisées en L1 et en chuchotant, cf. chapitre VII, point 1.2). L'enseignant ne répond cependant pas à la demande mais effectue une contre-question, c'est-à-dire qu'il renvoie la demande à l'élève ayant employé le terme ('l'enterrement est-ce que vous pourriez l'expliquer', l.8). Tant la demande de l'élève que celle de l'enseignant sont tout à fait représentatives, sur le plan formel, de ce qu'on trouve dans les

données: l'élève n'utilise pas de logonyme, au contraire de l'enseignant (qui utilise 'pouvoir expliquer'). Malgré leurs différences sur le plan formel, les deux demandes portent sur le même objet, à savoir la signification de l'item *enterrement*. Cette similitude sur le plan de l'objet et de la fonction de l'action permet d'interpréter les deux demandes, celle de l'élève et celle de l'enseignant, comme des demandes d'explication, malgré l'absence de logonyme dans le tour de l'élève. Il est possible que les élèves n'utilisent pas de logonyme parce que le verbe *expliquer*, lorsqu'il est utilisé dans une demande, sert tendanciellement à en souligner l'orientation didactique. En utilisant ce logonyme, l'enseignant signale ainsi que sa demande a pour but de vérifier les connaissances de l'élève ou sa capacité à expliquer. Deux particularités, résumées dans le tableau ci-dessous, viennent appuyer cette hypothèse:

Tableau 15: Quantité de questions display *et du modalisateur* pouvoir *accompagnant les logonymes dans les demandes de l'enseignant*

	L2	**L1**
Nombre de logonymes apparaissant **dans des demandes *display*** de l'enseignant	43	1
Nombre de **'pouvoir expliquer'** apparaissant dans des demandes de l'enseignant	35	1
Total des logonymes apparaissant dans des demandes de l'enseignant	57	3

Ce tableau permet de dégager que 75% des sollicitations de l'enseignant contenant un logonyme sont des questions *display* (43 occurrences sur 57), c'est-à-dire des questions ayant pour fonction de vérifier les connaissances des élèves. Le modalisateur pouvoir apparait également souvent dans les demandes de l'enseignant (dans 35 sur 57 occurrences, soit 61%; le modalisateur apparait dans 29 cas dans des demandes *display*, soit dans 67% des demandes *display*). L'enjeu de la demande est bien pour l'enseignant d'observer le 'pouvoir expliquer' de l'élève, c'est-à-dire de déterminer s'il possède les connaissances et les moyens langagiers suffisants pour accomplir l'explication. Si une fonction récurrente du logonyme dans les demandes (mais néanmoins pas la seule: une partie des demandes contenant des logonymes sont de 'vraies' questions) est d'en expliciter la valeur didactique, alors il est peu étonnant que les élèves ne l'utilisent pas: ils ne sont pas en position de vérifier le 'pouvoir expliquer' de l'enseignant.

4. Contexte situationnel

Observer les contextes situationnels dans lesquels apparaissent les logonymes *expliquer* et *explication* consiste à les mettre en relation avec le type d'activités dans lesquelles ils apparaissent.

Tableau 16: Quantité de logonymes apparaissant dans des activités de compréhension de texte et dans des sollicitations de l'enseignant

	L2	**L1**
Nombre de logonymes apparaissant dans des activités de compréhension de texte	74	19
Nombre de logonymes apparaissant dans des sollicitations de l'enseignant	57	3
Nombre de logonymes apparaissant dans des activités de compréhension de texte, dans des sollicitations de l'enseignant	43	2
Total des logonymes	**115**	**32**

La majorité des logonymes apparait dans des activités pouvant être grossièrement qualifiées de 'compréhension de texte' (cf. chapitre V, point 4.4 pour une description de ces activités): c'est le cas pour 64% des logonymes en L2 (74 sur 115 occurrences) et pour 59% des logonymes en L1 (19 sur 32 occurrences). Le pourcentage augmente encore si on ne prend en compte que les logonymes apparaissant dans des sollicitations (toujours réalisées par l'enseignant, cf. tableau 14): 75% en L2 (43 sur 57 occurrences) et 66% en L1 (2 sur 3 occurrences). Les autres logonymes apparaissent dans des discussions thématiques et, plus rarement, dans des épisodes administratifs, des jeux et des exposés. Aucun logonyme n'apparait dans une activité de débat planifié.

On a vu que les termes *expliquer* et *explication* n'apparaissent jamais 'dans' des explications, mais 'tournent autour' de l'explication, en l'annonçant, en la demandant, en la qualifiant rétrospectivement ou simplement en servant à parler de l'explication en tant que thème. Analyser plus en détails les lieux d'apparition des logonymes contenant une orientation prospective (ou rétrospective, mais ces occurrences sont rares) permet de dégager plus précisément ce qui est qualifié d'*explication*.

L'analyse détaillée du contexte d'apparition montre que les logonymes à orientations prospective et rétrospective apparaissent généralement dans des situations thématisées comme problématiques pour la compréhension (d'un participant ou de l'ensemble des participants). Le contexte dans lequel apparaissent les logonymes peut donc être mis en relation avec le contexte d'apparition des explications tel qu'il est décrit dans plusieurs études: l'explication s'ancre dans une situation problématique et vise à gérer un problème potentiel de compréhension (cf. chapitre I, point 2.5). Plus précisément, les logonymes tendent à apparaître 1) à des moments où un élément est thématisé comme bizarre, étrange, surprenant, anormal; 2) à des moments où est thématisé un déséquilibre dans les connaissances partagées. Cette section se propose de décrire de manière détaillée ces deux 'moments-clés'.

4.1 Thématisation d'un élément sortant des attentes de 'normalité'

La thématique de l'explication est souvent liée, dans les données, à la gestion de situations ou de phénomènes présentés comme hors des 'attentes de normalité' des participants. Les participants utilisent souvent le qualificatif 'bizarre' pour qualifier ces situations et phénomènes. Le rapprochement entre le logonyme *expliquer* et la thématisation d'un phénomène *bizarre* s'observe dans l'extrait ci-dessous, où le logonyme apparait comme 'thème':

14) CODI L1-secII-MR-2 (vidéo 1ère heure 10m52s)

```
01   P:    elle a encore des particularités cette peau. (.) dans (.) enfin
02         dans la: forme et dans la description qu'elle fait.
03   Mae:  elle est peu flexible? on dirait du métal?
04   P:    alors elle est en tout cas au début (.) très peu flexible. (.)
05         hein? elle est métallique? c'est justement ce qu'on nous dit
06         elle est rigide à la page cinquante-et-un?
07         (2.1)
08   F?:   elle est aussi lumineuse?
09   P:    elle est lumineuse. bizarrement lumineuse. (.) enfin d'abord
10         bizarrement puis ensuite on l'explique. (...) mais pour revenir
11         à sa: (.) à sa rigidité?
```

Dans cet extrait, les participants discutent des caractéristiques de la 'peau de chagrin' (élément central du roman éponyme de Balzac). Une élève propose que la peau est décrite dans le texte comme étant 'lumineuse' (l.8). L'enseignant ratifie la proposition de l'élève sous forme d'une reformulation ('elle est lumineuse bizarrement lumineuse', l.9). Il nuance ensuite son propre propos en disant 'd'abord bizarrement puis ensuite on l'explique' (l.10). L'explication est donc présentée ici comme permettant de 'normaliser' la vision qu'on a d'un objet. Avant l'explication, la peau apparait comme 'bizarrement' lumineuse. Après l'explication, la peau apparait toujours comme lumineuse mais cette caractéristique n'est plus considérée bizarre, puisque l'explication a permis comprendre la raison de la luminosité. L'explication est donc un processus discursif qui a un effet sur la cognition: en intégrant un élément bizarre dans un réseau d'élément familiers, elle permet de 'normaliser' l'élément, de lui donner un sens (cf. chapitre I, point 2.5, pour une proposition similaire dans d'autres études; la notion de *normalisation* se retrouve notamment chez de Gaulmyn, 1991a). La fonction de l'explication comme permettant de 'normaliser quelque chose de bizarre' semble se retrouver ailleurs que dans nos données: dans *Le Grand Robert de La Langue Française*, par exemple, l'adjectif *bizarre* est défini comme "qui s'écarte de l'ordre commun, qui est inhabituel, qu'on *explique* mal" (je mets en italique). D'après cette définition, on voit qu'un élément est qualifié de *bizarre* quand on ne peut pas lui donner d'explication satisfaisante; aussitôt qu'un objet est expliqué, il cesse donc d'être bizarre. *Le Trésor de la Langue Française informatisé* propose que l'adjectif *bizarre* désigne quelque chose "qui s'écarte de l'ordre habituel des choses" ou "qui est difficile à comprendre en raison de son étrangeté": l'explication permet donc de rétablir 'l'ordre habituel' mais également de 'comprendre': elle est donc intimement liée à des enjeux de compréhension.

L'explication étant associée à la 'normalisation' de phénomènes bizarres, on devrait trouver dans les données des logonymes indiquant une orientation prospective ou rétrospective envers une explication dans les moments où un événement est thématisé comme bizarre ou anormal. C'est effectivement le cas, comme on peut l'observer par exemple dans l'extrait suivant:

15) SPD L2-secII-24 (audio 27m32s + 28m43s)

P: ce texte a paru (.) en mille-neuf-cent-quarante-trois (..) mais le film (.) a été tourné (.) n'a été tourné qu'en (.) quarante-sept. (.) donc parution (.) du manuscrit en quarante-trois? (.) le film a été tourné qu'en quarante-sept. (.) euh: pouvez-vous imaginer (2.2) dans quelle (.) mesure (.) le contexte historique (..) a joué un rôle. (.) dans la réalisation de ce film. (7.4) nous sommes en france (.) mille-neuf-cent-quarante-trois (.) quelle est la situation (3.2) je m'adresse (.) aux amateurs d'histoire?

[…]

G1: je crois (.) avant euh (.) quarante-cinq c'était le (.) euh la guerre (.) et c'est: le film était défendu. (1.5) de faire le film.

P: c'est-à-dire que oui on a eu (.) peur enfin on a du craindre (.) que la censure intervienne oui (1.6) et alors pourquoi pouvez-vous nous donner quelques enfin (...) quelques **explications** supplémentaires.

Au début de l'extrait, l'enseignant thématise le délai de cinq ans entre la parution d'un livre (*Les jeux sont faits*, Sartre) et le tournage du film tiré du livre comme étant bizarre, ou du moins surprenant. Cette thématisation s'observe dans la manière dont les deux informations sont agencées: le livre a paru en 1943 'mais' le film 'n'a été tourné qu'en quarante-sept' (l.1-4). Les deux items révélateurs de ce début de tour sont le connecteur 'mais' (l.1) et la conjonction '(ne...) que' (l.2 et 4), qui présentent l'intervalle temporel comme surprenant (par opposition à une formulation du type 'le texte a paru en 1943 et le film en 1947', qui donne les mêmes informations mais sans thématiser le caractère surprenant du délai). Cette thématisation de l'enseignant est suivie d'une demande portant sur le contexte historique dans lequel le livre a paru ('pouvez-vous imaginer dans quelle mesure le contexte historique...', l.4-8). On peut supposer que cette demande est de nature *display*, c'est-à-dire que l'enseignant connait la réponse à la question qu'il pose. Pour lui, qui connait la réponse, la situation n'est donc pas 'bizarre', et la thématisation de la situation comme 'bizarre' est une mise en scène destinée à susciter la réflexion des élèves.

Jusqu'ici, la demande de l'enseignant n'est pas qualifiée explicitement de demande d'explication. Cependant, plus loin dans l'extrait, l'enseignant ratifie la proposition de réponse d'un élève (l.10-12) et lui demande ensuite de donner 'quelques explications supplémentaires' (l.15-16). Cette formulation est à la fois une qualification prospective et rétrospective: en demandant des *explications* supplémentaires, l'enseignant projette des attentes quant à la réponse à venir de l'élève, qui devra être une (ou des) explication(s); en demandant des explications *supplémentaires*, il s'oriente vers le fait qu'il considère le tour antérieur de l'élève (l.10-12) comme étant une explication.

Dans l'extrait 15, la thématisation de la situation comme surprenante permet à l'enseignant de présenter un objet comme nécessitant une explication et de faire produire cette explication. La thématisation d'un événement ou d'une situation comme allant à l'encontre des attentes de normalité peut également être accomplie par un élève, comme dans l'extrait suivant, qui apparait au début d'un exposé.

16) SPD L2-secII-16 (audio 05m55s)

Mar: ils ont assuré à l'étranger c'est-à-dire (..) à l'alsace et à baden qu'ils veulent bien (.) euh réaliser le projet (..) seulement dans notre région. (...) euh ces deux régions de alsace et baden (.) étaient (.) donc plein d'espoir (..) que: les plans (..) vont être réalisés. (..) c'est-à-dire il existait des plans (..) euh (..) depuis: depuis cinq ans (..) qui ont prévu (.) que la foire (.) euh change (.) de place (.) à l'étranger. (...) mais le lundi (.) dernier il y avait de nouveau (.) une déception. (..) donc le directeur (.) euh: de la direction de la suisse (.) euh de la foire suisse bâle a annoncé à une conférence de presse (..) euh que la: que la foire reste (.) à bâle. (...) mais avant que je: **j'expliquerai** (..) les raisons pour cette décision (.) euh: j'aimerais (.) vous raconter euh: certains choses (..) de l'histoire de cette (.) foire

L'élève présente ici une série d'événements connectés, comme dans l'extrait précédent, par le connecteur 'mais' ('ils ont assuré...', l.1-8, '*mais* le lundi...', l.8-12), et structurés de manière oppositive (cf. 'la foire change de place', l.7, *vs* 'la foire reste à bâle', l.11-12; 'plein d'espoir', l.4, *vs* 'une déception', l.9). Ainsi, comme dans l'extrait précédent, une situation est présentée ici comme surprenante (malgré des promesses de changement, il n'y a pas de changement). Le logonyme apparait à la fin de la présentation de la situation. Il projette une explication à venir, qui est cependant laissée en suspend au profit d'une sorte de 'flash-back' sur l'histoire de la foire ('mais avant que j'expliquerai... j'aimerais vous raconter...' l.12-15). L'explication est donc présentée comme une action conséquente, si non nécessaire du moins 'préférée' (cf. chapitre II), après la présentation d'une situation comme surprenante. L'élève ne 'normalisant' pas immédiatement le caractère surprenant des événements présentés, il annonce que cette normalisation aura lieu plus tard dans son exposé, au moyen d'une explication.

Les extraits 15 et 16 ont en commun de thématiser une situation comme inattendue. Dans les deux cas, le caractère surprenant est thématisé de la même manière, au moyen de deux propositions (ou ensembles de propositions) liées par le connecteur 'mais'. Dans les deux cas également, le participant qui thématise le caractère inattendu de la situation (qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'élève) se pose comme détenant les informations permettant d'expliquer, et ainsi de 'normaliser' la situation présentée. La thématisation est donc une sorte de 'mise en scène': la situation est présentée comme surprenante pour les interlocuteurs quoiqu'elle semble ne pas l'être pour l'énonciateur (pour celui qui peut l'expliquer, la situation n'est pas surprenante). Il arrive également que la personne thématisant le caractère surprenant de la situation se positionne comme n'étant pas en mesure de donner l'explication. Dans ce cas, la thématisation d'un élément 'bizarre' fonctionne comme une demande d'explication, ce qu'on observe dans l'extrait suivant. Cet extrait apparait au début d'une activité dans laquelle l'enseignante demande aux élèves de résumer un texte qu'ils ont lu à la maison (*Rodéo d'or*, Daeninckx).

17) CODI L2-secII-JM-4 (vidéo 2ème heure 10m24s)

```
01   Pas:  moi je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe parce que (..) il
02         y a (...) eh king (.) josper et king kong et superman
03         (1.2)
04   P:    °euh:° (3.0) kin- kin- king josper oui (2.0) king kong j'ai pas
05         (.) [j'ai]
06   Sa?:       [°(x)°] king kong °(x)°
07   Pas:  °oui (.) [king kong et°]
08   P:             [il est où] king kong. (.) [ah]
09   Pas:                                       [et zorro] et ((rit: 0.5))
10         je trouve (.) ça un peu bizarre [j'ai- j'ai pensé que]
11   P:                                    [a:h oui (x) qui peut] expliquer
12         à pascal (.) ce qu'il y a avec king kong et superman
```

Pascal affirme ici son incompréhension de la situation présentée dans le texte ('je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe', l.1). Il donne ensuite la raison de son incompréhension, introduite par 'parce que' (l.1), en listant des 'personnages' apparaissant dans le texte: King Josper, King Kong, Superman, Zorro (l.2-9). Il termine sa liste en riant puis en thématisant explicitement le caractère 'bizarre' de la coprésence de ces personnages ('je trouve ça un peu bizarre', l.10). Alors qu'il semble néanmoins s'apprêter à donner une hypothèse interprétative de cette situation ('j'ai pensé que', l.10), l'enseignante intervient en chevauchement pour s'adresser aux autres élèves et leur demander d'aider Pascal en lui donnant une explication ('qui peut expliquer à pascal...', l.11-12). Dans cet extrait, la thématisation du problème et l'utilisation du logonyme dans une orientation prospective ne sont donc pas énoncés par le même participant, mais la logique qui sous-tend l'apparition d'une telle orientation prospective est la même: quand le caractère 'bizarre' d'une situation est thématisé (que cette situation soit présente ou passée, réelle ou fictive), il faut l'expliquer, si possible immédiatement. Si l'explication ne peut suivre directement la thématisation, il est nécessaire d'annoncer qu'elle apparaitra plus tard dans l'interaction, comme on l'a vu dans l'extrait 16.

§

Dans les extraits 15 à 17, le caractère bizarre ou surprenant de la situation est thématisé de manière explicite et précède soit la demande soit l'annonce d'explication. Dans d'autres situations, la thématisation de la situation comme allant à l'encontre des attentes de normalité reste implicite, seule la demande étant verbalisée. C'est le cas dans l'extrait suivant, qui apparait au tout début d'une leçon, laquelle se trouve être la première enregistrée dans cette classe.

18) CODI L2-secII-DK-A-1 (pas de vidéo; audio 00m01s)

```
01   G1:   monsieur dupont (...) monsieur dupont
02   P:    ouais=
03   G1:   =euh le film est (pour quoi; pourquoi)?
04   P:    alors en fait euh: [ouais je vais]&
05   G1:                      [c'est pour vous?]
06   P:    &vous expliquer °tout de suite°
07         ((bavardages en suisse-allemand: 2.0))
08   P:    ((se racle la gorge)) (...) en fait euh (.) ce sont euh (.) euh:
09         des: des personnes qui sont euh en fin d'études euh (.) et qui
10         font un diplôme de recherche à l'université de neuchâtel (.) en:
11         suisse romande (.) et en fait elles euh (.) elles viennent voir
12         comment euh des: des suisses alémaniques (.) comment des gens
13         apprennent le français euh en tant que français (.) langue
14         étrangère.
```

Alors que l'enquêtrice est en train d'installer la caméra, un élève interpelle l'enseignant ('monsieur dupont', l.1), qui n'a pas encore officiellement commencé la leçon (il est également en train de s'installer), pour lui demander la raison de l'enregistrement ('le film est pour quoi', l.3). L'enseignant répond alors en utilisant le verbe *expliquer*, qui est inséré dans une annonce ('je vais vous expliquer tout de suite', l.4-6). L'annonce est suivie quelques instants après par la présentation de l'enquêtrice et des raisons de sa présence ('ce sont des personnes... elles viennent voir...', l.8-14). Ce segment de discours, qui est donc qualifié par l'enseignant d'explication dans son annonce, permet de faire comprendre aux élèves la raison de la présence de l'enquêtrice et de la caméra. Dans cet extrait, l'élément inhabituel est relatif à l'environnement concret dans lequel se trouvent les participants, celui de la classe. Etant donné que cet élément est 'visible' pour tous les participants, il n'est pas présenté et thématisé explicitement. L'élève initie donc une demande sans contextualiser de quoi il parle (cf. 'le film' et non 'le film qui est en train de se faire dans la classe').

Ces quelques extraits permettent d'illustrer la récurrence de logonymes ayant une orientation prospective, qui fonctionnent comme des annonces ou des demandes d'explication, dans un contexte particulier. L'analyse de ce contexte permet de dégager que les participants s'orientent vers la thématisation du caractère anormal, bizarre, surprenant, d'une situation, d'un objet ou d'un événement comme *projetant normativement une explication*. Ces analyses rejoignent la perspective adoptée par Antaki (1994) en analyse conversationnelle (cf. chapitre II, point 6.): l'explication ne se réduit pas à un mouvement accompagnant une réponse non-préférée, mais est déclenchée par la thématisation d'un élément comme surprenant, inattendu, ou bizarre. Dans cette perspective, les actions non-préférées constituent un type d'action surprenant car a-normal, mais pas l'unique.

Le caractère problématique d'une situation est une construction des participants, qui s'observe dans la mobilisation de ressources linguistiques et discursives récurrentes, par exemple l'utilisation du qualificatif 'bizarre' ou la mise en opposition de deux événements se suivant chronologiquement au moyen d'un 'mais'. Une possibilité pour identifier les explications dans les données est donc de repérer et d'analyser les moments où les participants s'orientent vers un objet[68] comme étant bizarre, surprenant, anormal, posant un problème de compréhension. Deux autres conditions sont néanmoins nécessaires pour que la thématisation du caractère 'bizarre' d'un objet soit suivie d'une explication (cf. aussi Ebel, 1980, 1981, chapitre I, point 2.5):

- En premier lieu, au moins un des participants doit manifester son intérêt à ce que l'objet présenté comme bizarre fasse l'objet d'une 'normalisation' au moyen d'une explication. En effet, il n'est pas certain qu'une situation inhabituelle soit systématiquement considérée comme digne d'intérêt et comme nécessitant une explication. L'intérêt est exhibé en général au moyen d'une demande d'explication (qu'il s'agisse d'une demande 'réelle' ou *display*) comme on le voit dans les extraits 15, 17 et 18. Le participant peut également s'orienter vers la production d'une explication afin de résoudre le problème qu'il a lui-même thématisé, comme dans l'extrait 16. Les explications peuvent donc être auto- ou hétéro-initiées, de même qu'auto- ou hétéro-accomplies.
- En second lieu, au moins un des participants doit être en mesure de donner l'explication (et être disposé à le faire), autrement la demande d'explication reste sans réponse. Cela ne signifie pas

[68] Le terme 'objet' est à prendre au sens large: par exemple dans les données, l'adjectif 'bizarre' sert également à qualifier des objets langagiers ou discursifs, par exemple les vers d'un poème.

forcément qu'un des participants doive 'posséder' le savoir pour résoudre le problème et 'normaliser' l'objet: on peut imaginer que plusieurs participants cherchent ensemble une explication possible, qui reste hypothétique. Néanmoins, il semble que souvent l'émergence d'une explication repose sur l'orientation des participants envers un partage inégal des connaissances, un participant se posant comme détenteur d'un 'savoir' que son interlocuteur ne semble pas partager. Par exemple, dans l'extrait 18 ci-dessus, l'élève adresse sa question à une personne précise, l'enseignant, qui fait l'objet d'une interpellation directe. L'élève s'oriente ainsi vers l'enseignant comme détenant des informations permettant de comprendre la raison du 'film' et ainsi comme en mesure de donner une explication. A noter que l'élève ne s'adresse pas à l'enquêtrice, qui a ici un statut d'*outsider* par rapport aux autres participants. L'enquêtrice fait partie de l'événement inhabituel, incompréhensible, et n'est de ce fait pas perçue comme une interlocutrice potentielle, par opposition à l'enseignant, qui 'fait partie' du cadre normal de la classe. L'explication de l'enseignant permet à la fois de 'normaliser' l'objet de l'explication, mais également d'équilibrer les connaissances entre les participants. Ces deux processus ne constituent pas des étapes successives dans l'explication mais sont interdépendants et réalisés de manière conjointe.

4.2 Thématisation d'un déséquilibre dans les connaissances partagées

L'explication est fondamentalement liée à la question de l'équilibre ou du déséquilibre des connaissances partagées. Si 'tout le monde comprend', alors une explication n'a pas lieu d'être. On remarque dans les données que les logonymes *expliquer* et *explication* peuvent apparaître même en l'absence d'un objet présenté comme 'anormal'. Ils apparaissent également dans des situations où est thématisée une répartition déséquilibrée des connaissances entre les participants. Les participants se rendent alors mutuellement manifeste que leur compréhension à propos d'un certain objet n'est pas partagée, et l'explication fonctionne comme un moyen de rétablir un partage équilibré des connaissances (*shared cognition*). L'extrait suivant permet d'illustrer ce type de situation. Cet extrait prend place dans une activité de résumé d'un texte littéraire (*La peau de chagrin*, Balzac).

19) CODI L1-secII-MR-2 (vidéo 05m47s)

```
01   Car:  il parle aussi du levant?
02   P:    du levant: exactement. hein? est-ce quelqu'un ne sait pas
03         pourquoi le levant est un synonyme de l'orient? (2.7) très bien
04         (1.3) °ts° donc euh-=
05   Isa:  =+moi je sais pas ((levant la main))+=
06   P:    =ah: vous savez pas? alors qui °est-ce° qui peut expliquer à
07         isaline?
```

Au début de l'extrait, Carine mentionne qu'un personnage 'parle aussi du levant' (l.1). L'enseignant évalue positivement l'intervention de Carine, puis pose une question destinée à vérifier les connaissances des élèves ('est-ce que quelqu'un ne sait pas pourquoi le levant est un synonyme de l'orient?', l.2-3). Aucun élève ne prend la parole pour manifester son 'ignorance' et, après une pause, l'enseignant s'oriente vers le fait que le savoir est partagé de manière uniforme entre les élèves, ce qu'il ratifie positivement ('très bien', l.3). Alors qu'il s'apprête à reprendre l'activité de résumé ('°ts° donc euh', l.4), brièvement interrompue par cette question de vérification des connaissances, une élève, Isaline, lève soudainement la main et manifeste son 'ignorance' ('moi je sais pas', l.5). Par cette action, l'élève indique donc que les connaissances ne sont pas uniformément distribuées entre les participants, contrairement à ce que le silence suivant la question de l'enseignant pouvait laisser penser. Suite à l'intervention d'Isaline, l'enseignant manifeste un changement dans l'état de ses propres connaissances ('ah', l.6): alors qu'il pensait que tout le monde savait pourquoi le levant était synonyme de l'orient (cf. le 'très bien', l.3), il exhibe ainsi sa compréhension que tel n'est pas le cas. L'enseignant interrompt alors son projet de reprise de l'activité de résumé et initie une demande d'explication à destination des élèves, à l'exception d'Isaline ('alors qui est-ce qui peut expliquer à isaline', l.6-7). Le connecteur 'alors' (l.6) utilisé par l'enseignant est ici révélateur de la logique interactionnelle vers laquelle il s'oriente: la nécessité d'expliquer apparait comme une conséquence du déséquilibre dans les connaissances partagées des participants. Par contre, lorsque les connaissances sont partagées, l'explication n'a pas lieu d'être: en l'absence de manifestation d''ignorance' de la part d'un élève au moins, l'enseignant s'oriente vers la reprise de l'activité momentanément interrompue (l.3-4).

Dans cet extrait, l'enseignant commence par vérifier si les connaissances sont partagées de manière équilibrée entre les participants. C'est seulement une fois que le déséquilibre est thématisé que

l'enseignant demande une explication. Dépendamment des circonstances, il arrive également que l'absence de connaissances partagées soit perçue comme évidente par un ou plusieurs participants et n'ait de ce fait pas besoin d'être thématisée explicitement. C'est ce qu'on observe par exemple dans l'extrait suivant, qui prend place dans une discussion sur les organismes génétiquement modifiés.

20) CODI L2-secII-DK-A-4 (vidéo 10m37s)

```
01   Mat:  on ne sait pas ce (..) qu'il y a en (..) [dix ans]
02                                                  [((coups à la porte))]
03   P:    oui
04   ?:    [entrez]
05   Mat:  [si on-] utilise ces
     %     catherine et gaber entrent
06   ?:    (xx)
07   Mat:  ces euhm
08         (2.4)
09   P:    bonjour
10   Cat:  bonjour
11         (4.0)
12   Mat:  [ces fruits (.) guénétiquement] euh modifiés
13   P:    [alors on va (.) ouais]
14         (2.2)
15   P:    mhm alors euh: (.) on va: avant que tu continues on va peut-être
16         demander à (..) à myriam de:: pour euh: si tu peux expliquer un
17         petit peu à (.) à gaber euh (.) et à catherine euh ce dont on
18         est en train de parler?
```

Alors que Matthias est en train de donner son opinion sur les OGM, deux élèves retardataires, Catherine et Gaber, frappent à la porte (l.2), entrent dans la classe (l.5) et échangent des salutations avec l'enseignant (l.9-10). Malgré cette perturbation, Matthias s'efforce de continuer son tour de parole (l.1-12), qui est cependant entrecoupé de longues pauses (l.8 et 11). L'enseignant intervient alors en chevauchement avec Matthias, s'orientant vers l'initiation d'une transition ('alors on va', l.13). Il laisse ensuite le terrain de la parole à Matthias (ce qu'indique le 'ouais', l.13), qui termine son tour. Après une pause suffisamment longue pour que l'enseignant puisse déduire que Matthias a terminé (l.14), l'enseignant ratifie le tour puis recommence le mouvement de transition ('alors euh: on va:', l.15). L'enseignant thématise alors l'interruption de l'activité en cours ('avant que tu continues', l.15) et s'oriente vers une élève pour lui demander une explication ('...si tu peux expliquer...', l.16). Les destinataires de l'explication sont explicitement désignés: il s'agit des deux élèves venant d'arriver ('...à gaber et à catherine...', l.17). L'explication a pour origine le déséquilibre des connaissances entre les participants, bien que ce déséquilibre ne soit pas explicité. A nouveau, comme dans l'extrait 18 (point 4.1), il apparait que lorsque le 'problème' est visible de tous les participants – ici tout le monde a pu constater l'arrivée tardive des deux élèves dans la classe – il n'a pas besoin d'être thématisé explicitement.

§

Dans les extraits 19 et 20, le déséquilibre entre les participants est manifeste: dans le premier cas, une élève affirme explicitement qu'elle ne 'sait pas', tandis que dans le second, l'absence des participants, et donc leur non-participation au début de l'activité, est évidente. Dans d'autres cas, un déséquilibre potentiellement problématique peut être *anticipé* par un participant. L'explication vient alors anticiper le déséquilibre plutôt que d'y remédier. L'extrait suivant donne un exemple d'une telle situation. Cet extrait est tiré de la même activité que le précédent, portant sur les OGM. Un élève lit à haute voix un paragraphe d'un article de journal qui a été distribué par l'enseignant. Dans ce paragraphe sont nommées deux personnalités françaises, Noël Mamère et José Bové.

21) CODI L2-secII-DK-A-4 (vidéo 06m34s)

((lecture d'un segment de texte à haute voix par un E))

```
01   P:    voilà (.) alors je vous explique un petit peu qui sont euh: noël
02         mamère et: josé bové (.) alors euh: en fait euh (.) le- euh noël
03         mamère c'est un homme politique vert (.) alors justine on écoute
04         (...) donc j- donc j- euh josé bov- euh noël mamère c'est un
05         homme politique vert (..) donc ein grüner (.) euh qui a fait
06         euh: qui a fait euh des actions anti-o-g-m (.) des actions anti-
07         o-g-m c'est contre les: c'est contre les organismes
08         génétiquement modifiés. (..) alors est-ce que vous savez ce que
09         c'est que les: (..) les organismes génétiquement modifiés?
```

Au début de l'extrait, l'enseignant s'oriente vers la clôture de l'activité de lecture à voix haute ('voilà', l.1). Il opère ensuite une transition initiée par 'alors' (l.1) et utilise un logonyme dans une annonce qui projette une explication à venir ('je vous explique un petit peu qui sont noël mamère et josé bové', l.1-2). L'explication suit immédiatement l'annonce ('alors en fait noël mamère...', l.2-8). L'explication est donc auto-initiée et auto-accomplie, sans vérification préalable d'une éventuelle asymétrie des connaissances partagées à propos de ces deux personnes. La présence d'un déséquilibre dans les connaissances des participants n'a donc pas besoin d'être vérifiée pour donner lieu à une explication: elle peut être simplement envisagée comme une probabilité.

Dans les extraits 20 et 21, le logonyme *expliquer* est utilisé pour qualifier prospectivement des discours qui pourraient être décrits intuitivement comme des résumés ou des descriptions. La présence du logonyme invite donc à reconsidérer la distinction entre une action d'explication et une action de description (ou de narration). La différence entre ces actions ne réside pas dans les ressources linguistiques et discursives mobilisées, mais dans le but vers lequel s'orientent les participants. L'explication visant à équilibrer les connaissances partagées, expliquer revient à donner les informations clés permettant d'atteindre cet équilibre, dans le but de poursuivre l'activité momentanément suspendue (cf. également extrait 19). Par exemple, dans l'extrait 20, il ne s'agit pas de résumer tout le contenu de la leçon aux deux élèves qui viennent d'arriver, mais de leur donner des informations suffisantes pour qu'ils comprennent les enjeux de la discussion et puissent ensuite y participer. De même, en 21, il s'agit de donner à voir le lien entre les deux personnes mentionnées dans l'article et le thème des OGM: il n'est donc pas question de 'décrire' les personnages, processus virtuellement non-borné pouvant inclure l'aspect physique, le parcours politiques, etc. des deux personnes. L'explication ne vise pas le partage des connaissances *per se*, mais le partage des connaissances pour que la suite de l'interaction se déroule sans problème de compréhension.

L'analyse du contexte d'apparition des logonymes permet de cerner de manière plus précise les situations qui 'déclenchent', ou du moins qui projettent des attentes normatives quant à l'apparition d'une explication. Les extraits analysés permettent de voir que lorsque les participants thématisent un déséquilibre dans les connaissances partagées, ils s'orientent vers la nécessité d'une explication dont le but est de rétablir un équilibre. En conséquence, une manière d'identifier les explications dans les données consiste à chercher dans les données les moments où un tel déséquilibre est thématisé dans l'interaction et où les participants s'orientent vers la nécessité d'un '(ré)équilibrage' (dans d'autres cas, on pourrait imaginer un déséquilibre des connaissances ou des expertises qui ne serait pas perçu comme problématique et qui ne déboucherait donc pas sur une explication). Par exemple, dans les données, les enseignants demandent fréquemment aux élèves, particulièrement dans les classes de langue seconde, s'ils *comprennent* (une situation, un texte, un mot, etc.). Dans ces moments, il suffit qu'un élève réponde par la négative pour que l'ouverture d'une explication soit projetée dans la suite de l'interaction.

5. Objet

Dégager les objets récurrents associés aux logonymes *expliquer* et *explication* dans les données permet de trouver des indices supplémentaires sur les explications qui prennent place en classe de français (L1 et L2). Décrire l'objet de l'explication implique en premier lieu de chercher des indices dans les occurrences où le complément du logonyme est explicite (*expliquer X, explication de X*). Le complément est explicite dans 64% des occurrences du verbe *expliquer* (cf. tableau 12, point 2. *supra*). Dans 36% des cas, le complément n'est pas explicite et ne peut être que reconstitué. De plus, un complément 'explicite' peut être ambigu: c'est notamment le cas lorsqu'il est pronominalisé, le référent n'étant pas toujours clair (cf. p.ex. 'expliquez-moi *ça*', extrait 22 *infra*). Malgré ces difficultés, les objets ont été 'reconstitués' à chaque fois que cela était possible (ces reconstitutions apparaissent

entre crochets dans le tableau des logonymes, annexe 2), afin de pouvoir faire l'objet d'une description. Trois dimensions ont été prises en compte pour décrire ces objets:

1) **Nature de l'objet:** Un grand nombre d'objets associés aux logonymes *expliquer* et *explication* sont des objets de nature langagière ou discursive, qu'il s'agisse d'un mot de vocabulaire, d'une locution, d'un adverbe ou d'un segment discours (oral ou écrit) de longueur variable. L'objet peut également être non-langagier, c'est-à-dire une situation, un événement, une action, un comportement, une procédure (ou le déroulement d'une action), un fait ou la fonction d'une personne (son métier, son statut social, etc.). A noter toutefois que la distinction entre objets langagiers / discursifs et objets non-langagiers n'est pas toujours évidente: il n'est parfois pas aisé de déterminer si l'objet est un 'mot' ou un 'concept', un 'segment de discours' (quelque chose de dit) ou une 'affirmation' (l'action de dire).

2) **Lieu où se trouve l'objet:** L'objet à expliquer peut être caractérisé en fonction de sa 'localisation'. Un objet de nature langagière peut être tiré d'un support écrit (par exemple, un mot de vocabulaire extrait d'un texte sur lequel travaillent les participants) ou d'un tour de parole ('texte' interactionnel). L'objet peut également être situé dans l'environnement des participants, leur 'monde de référence' (par exemple dans le cas où l'objet associé au logonyme est une action effectuée par un des participants). Ce monde de référence peut être réel ou fictif: le monde de référence est dit 'fictif' lorsque l'objet associé au logonyme est le comportement d'un personnage de roman ou un événement se produisant dans une œuvre de fiction. Ainsi, les participants peuvent s'orienter vers un roman en tant que *texte* ou en tant que *monde*, et la seule présence d'un support écrit dans une activité n'est pas suffisante pour déterminer à l'avance la localisation des objets d'explication. Cette localisation est une construction des participants qui fait partie du processus d'explication lui-même.

3) **Aspect de l'objet qu'il s'agit d'expliquer:** L'objet associé au logonyme peut être abordé sous différents angles. L'explication peut porter sur la signification générale ou particulière, neutre ou subjectivement marquée, d'un objet. Elle peut également porter sur l'origine ou la cause d'un événement, sur la manière dont se déroule une action, ou encore sur les enjeux d'une situation.

La prise en compte de ces trois dimensions a permis de décrire la totalité des objets d'explication liés aux logonymes *expliquer* et *explication*, dans les trois ensembles de données. Cependant, aucune de ces trois dimensions ne peut donner lieu à une liste d'items formant des catégories imperméables dans lesquelles il suffirait de classer les occurrences. La nature d'un objet, sa localisation et son aspect saillant ne font pas partie de l''essence' de cet objet mais s'actualisent à travers des processus de catégorisation dynamiques, situés dans les interactions. Ainsi, la nature, la localisation et l'aspect sous lesquels sont abordés les objets associés aux logonymes *expliquer* et *explication* s'observent à travers les orientations des participants dans l'interaction, orientations qui se reconfigurent pas-à-pas et qui peuvent donner lieu à de multiples transformations de l'objet. De plus, certains objets ne sont que vaguement définis dans l'interaction et deviennent de ce fait difficilement identifiables. Enfin, certains objets sont particulièrement complexes et semblent intégrer simultanément plusieurs aspects. L'exemple suivant permet de mieux saisir les enjeux et difficultés liés à la catégorisation des objets d'explication. Cet extrait apparait dans une activité de travail sur un texte portant sur le camp d'extermination de Majdanek (auteur et titre non identifiés).

22) SPD-L2-secII-22 (audio 21m07s + 22m15s)[69]

Fab: moi je voulais demander (..) j'ai pas (.) compris (...) la dernière phrase là-bas vous n'êtes pas morts pour rien (..) je me demande (.) pourquoi sont-ils morts (alors)
(2.4)
P: là-bas vous n'êtes pas morts pour rien (.) votre question pourquoi sont-ils morts. (.) alors. (..) s'ils ne sont pas (.) morts pour rien
Fab: oui
P: oui (4.3) est-ce que vous trouvez une réponse dans le contenu (.) du texte?
(1.3)
Fab: moi je crois qu'ils sont morts pour rien
[…]
Car: vous trouv- (.) vous trouvez l'en (.) la réponse la réponse dans le texte il dit (.) ceux qui sont morts là (.) ils sont morts pour nous
P: oui
(2.1)
Car: euh c'est son avis non le mien=
P: =oui bien sûr (.) bien sûr (.) mais vous avez raison (.) là il vous faudrait une **explication** peut-être théologique (...) n'est-ce pas? (..) quand on répond ils sont morts pour nous mais **expliquez**-moi (.) ça. (2.0) vous voyez c'est intéressant il y a des: réactions vous: vous n'êtes pas (.) satisfaits de cette réponse (.) axel (.) pas du tout (1.9) euh [maxime.]
Max: [((se racle la gorge))] on avait le: rapport entre (.) mani et: (..) dieu

Dans la première partie de cet extrait (l.1-12), Fabienne pose une question sur une phrase du texte, 'là-bas vous n'êtes pas morts pour rien' (citée par Fabienne, l.2). La question de l'élève porte sur la raison de la mort des personnes auxquelles le 'vous' fait référence ('pourquoi sont-ils morts alors', l.3). Bien que dans le début de son tour l'élève introduise sa demande comme une question de compréhension ('moi je voulais demander j'ai pas compris', l.1), la question elle-même semble porter moins sur la compréhension du texte que sur une idée qui transparait dans le texte (les personnes mortes dans les camps d'extermination seraient mortes 'pour quelque chose') que l'élève remet en cause ('moi je crois qu'ils sont morts pour rien', l.12). A travers la demande de l'élève se cristallise donc l'émergence d'un désaccord, ce qui la rend particulièrement complexe. A la fin de cette première partie, l'enseignant propose de revenir au texte pour chercher une réponse (l.9-10). Une autre élève, Carine, pointe alors la réponse proposée dans le texte ('vous trouvez […] la réponse dans le texte il dit…', l.13-15). L'enseignant ratifie la proposition de manière minimale (l.16) mais sans amorcer de clôture de la séquence et de transition vers un autre thème, ce qui suggère qu'il ne s'oriente pas vers le tour de Catherine comme étant terminé, ou du moins que le sujet de la discussion n'est selon lui pas encore épuisé. Après une pause (l.17), Carine reprend la parole pour se poser comme Fabienne en désaccord avec l'idée véhiculée par le texte (c'est son avis non le mien', l.18): ce faisant, elle se distancie de l'énoncé qu'elle a cité ('il dit ceux qui sont morts là ils sont morts pour nous', l.14-15), suggérant que la 'réponse dans le texte' (l.13-14) n'est pas pour elle une réponse satisfaisante.

On observe donc dans cet extrait un va-et-vient entre le texte et l'opinion personnelle, entre ce qui est dit, la manière dont on l'interprète, et ce qu'on en pense. L'enseignant, ayant ratifié les propos de Carine (l.19) suggère qu'une 'explication théologique' (l.20) pourrait permettre de mieux comprendre le 'ils sont morts pour nous' du texte (l.21), puis demande: 'expliquez-moi (.) ça' (l.21-22). Le pronom 'ça' est une anaphore discursive qui ne possède pas de référent clairement identifiable et peut renvoyer 1) aux phrases 'ils ne sont pas morts pour rien' et 'ils sont morts pour nous', dont il s'agirait de dégager la signification et les enjeux sur le plan idéologique, 2) à la raison pour laquelle ces deux phrases dérangent les élèves et créent un malaise dans la classe, 3) à l'opinion des élèves face à l'idée de 'mourir pour quelque chose', qu'il s'agirait de développer. L'objet auquel réfère le pronom 'ça' peut donc être un segment de texte écrit (les 'phrases'), un segment de discours (celui qu'on attribue à l'auteur), une action (le fait d'affirmer qu'on peut 'mourir pour quelque chose'), une situation ('ce qui est

[69] Un extrait plus large tiré de la même activité a fait l'objet d'une analyse, dans une autre perspective, dans Pekarek *et al.* (1996) et Pekarek Doehler (2005).

en train de se passer' dans la discussion); il peut être localisé par rapport au texte ou au monde 'réel', et porter sur des significations, des enjeux ou des raisons. Le fait que le référent du pronom 'ça' ne fasse pas l'objet d'une explicitation peut avoir pour fonction de laisser ouvert le choix de l'angle par lequel aborder la demande d'explication. A la suite de la demande de l'enseignant, un élève reprend la parole et revient à l'activité de départ (qui était de lister des questions sur le texte), ne répondant pas à la demande d'explication ('on avait le rapport entre mani et dieu', l.25-26). Cependant, plus loin dans la leçon, la question initiée par Fabienne revient au centre de la discussion et donne effectivement lieu à un développement long et complexe, comme le projetait la demande d'explication de l'enseignant. Cet extrait permet de rendre compte du fait que la nature, la localisation et l'aspect de l'objet associé au logonyme ne sont pas posés une fois pour toutes et qu'un même objet peut faire l'objet d'orientations multiples de la part des participants.

§

Bien que les objets associés à certains logonymes soient très complexes, comme dans l'extrait 22 ci-dessus, on trouve également des occurrences beaucoup plus simples, dans lesquelles l'objet peut être facilement décrit. On peut également repérer dans les données des associations récurrentes entre nature, localisation et aspect de l'objet, qui permettent de regrouper entre elles les occurrences les plus prototypiques. Le tableau suivant présente ces associations récurrentes.

Tableau 17: Associations récurrentes entre nature, localisation et aspect de l'objet associé aux logonymes expliquer *et* explication

	Aspect	**Nature**	**Localisation**	**L2**		**L1**		
				Expliquer	**Explication**	**Expliquer**	**Explication**	**TOTAL**
A)	Signification	Lexème, expression, vers, phrase, etc.	Support écrit	37	5	3	1	**46**
B)	Signification	Lexème, expression, proposition	Tour de parole	12	-	3	-	**15**
C)	Signification	Œuvre littéraire (roman, poème, etc.)	Support écrit	1	1	1	8	**11**
D)	Raison, cause, origine	Action, événement, phénomène, fait, objet	Monde (réel ou de fiction)	14	7	4	4	**29**
E)	Enjeux	Situation	Monde (réel ou de fiction)	12	1	3	-	**16**
F)	Manière de procéder	Action	Monde (réel)	6	-	1	-	**7**
G)	Séquences complexes[70]			12	3	1	-	**16**
H)	Indéterminable[71]			4	-	3	-	**7**
Total				**98**	**17**	**19**	**13**	**147**

[70] Dont fait partie entre autres l'extrait 22. Il s'agit de séquences dans lesquelles on peut dégager plusieurs orientations possibles et simultanées envers la nature de l'objet, sa localisation et l'aspect expliqué.

[71] Auto-interruptions, objet vagues (p.ex. 'expliquer les choses' où *expliquer* apparait comme topique), constructions passives (p.ex. 'qu'est-ce qui est expliqué ici'), ne permettant pas de dégager la nature ou l'aspect de l'objet.

Plusieurs tendances peuvent être dégagées de ce tableau, qui regroupe l'intégralité des objets d'explication associés aux logonymes:

1) L'aspect des objets est en grande majorité la signification (cf. A, B, C; total = 50%), suivi de la raison d'être, la cause ou l'origine (cf. D, total = 20%) et des enjeux relatifs à une situation (cf. E, total = 11%). Les objets identifiés comme 'manière de procéder' sont peu nombreux (cf. F, total = 5%);

2) Corrélativement, les objets sont la plupart du temps des unités de nature langagière ou discursive, qu'il s'agisse à de mots, phrases, textes écrits ou segments de discours oral (cf. A et B, total = 41%). On trouve aussi des objets d'explication non-langagiers (actions, événements, phénomènes, situations, faits, objets, cf. D, E, F).

3) Les objets peuvent être localisés dans des supports écrits (cf. A et C; total = 39%), des tours de parole (cf. B; total = 10%), dans le monde en général (cf. D, E, F) ou dans un univers de fiction (cf. D, E). Que la situation soit réelle ou imaginaire ne change pas la manière d'aborder l'objet: on peut réfléchir au comportement d'un homme politique ou d'un personnage de roman de la même manière. Parallèlement, un tour de parole peut être abordé et analysé de la même manière qu'un segment de texte écrit (p.ex. par le biais d'une citation), tandis qu'un texte écrit peut être abordé en tant que 'discours' de son auteur (on y regarde ce que l'auteur 'dit').

Alors qu'en L2 la catégorie majoritaire est la catégorie A (signification d'un segment de texte écrit), en L1 la catégorie majoritaire est la C (signification d'une œuvre littéraire dans son intégralité). L'expression 'explication de texte', renvoyant à une activité d'analyse littéraire typique en classe de français langue première, est utilisée 8 fois en L1 contre une seule fois en L2. Ce constat est à rapprocher de celui de Marra & Pallotti (2006) qui remarquent que les logonymes associés à l'enseignement de la langue maternelle comportent une "composante littéraire forte" (Marra & Pallotti, 2006: 141), contrairement à ceux associés à l'enseignement de la langue seconde. En L1, le travail sur les textes littéraires est central, tandis qu'en L2, le travail sur des textes a avant tout pour fonction de 'pratiquer' la langue. Pour cette raison, l'attention porte moins sur l'œuvre en soi, dans sa totalité (même si c'est parfois le cas), que sur des éléments extraits de l'œuvre et permettant de mettre en place des activités focalisées sur des formes ou des contenus.

§

Il reste maintenant à déterminer si on peut dégager des associations récurrentes entre objet de l'explication et contexte syntaxico-sémantique. Le tableau suivant recense toutes les structures syntaxiques qui apparaissent dans les données, ainsi que le nombre d'occurrences associées à chaque objet.

Tableau 18: Contextes syntaxiques associés aux objets d'explication

	Objet A: Signification d'un segment de texte	Objet B: Signification d'un segment de discours	Objet C: Signification d'une œuvre littéraire	Objet D: Raisons d'un phénomène	Objet E: Enjeux d'une situation	Objet F: Manière de procéder à une action	Objets complexes et indéterminables	Total
explication(s)	6	-	9	11	1	-	3	30
expliquer Ø	15	6	1	3	2	2	5	34
expliquer + SN (SV)	16	-	1	7	4	2	2	32
s'expliquer + SN	-	-	-	-	-	-	1	1
***expliquer ce que + prop.**	3	2	-	-	4	-	1	10
***expliquer pourquoi + prop.**	-	-	-	4	1	-	1	6
***expliquer comment +prop.**	-	-	-	1	-	4	-	5
***expliquer dans quel sens + prop.**	-	2	-	-	-	-	1	3
***expliquer qui + prop.**	-	-	-	-	2	-	-	2
***expliquer (de) quel + prop.**	-	-	-	-	2	-	-	2
***expliquer d'où + prop.**	-	-	-	-	1	-	-	1
***expliquer à quel point + prop.**	-	-	-	-	-	-	1	1
***expliquer ce dont + prop.**	-	-	-	-	1	-	-	1
l'expliquer	4	1	-	1	-	-	1	7
expliquer cela / ça	-	2	-	1	-	-	1	4
ce que j'ai / vous avez expliqué	1	-	-	-	-	-	2	3
c'est expliqué	1	-	-	-	-	-	1	2
explique-toi	-	1	-	-	-	-	-	1
expliquer que	-	1	-	1	1	1	1	5
auto-interruption	-	-	-	-	-	-	2	2
Total	46	15	11	29	19	9	23	152[72]

Ce tableau permet de dégager qu'indépendamment de l'objet associé au logonyme, les structures syntaxiques les plus fréquentes sont 1) *expliquer* sans complément explicite, 2) *expliquer* suivi d'un syntagme nominal ou 3) *explication*. Ce simple constat permet de conclure qu'il n'existe pas de corrélation claire entre le contexte syntaxique et l'objet associé au logonyme. L'intérêt principal de ce tableau concerne les cas où *expliquer* est suivi d'une interrogative indirecte (lignes précédées d'une étoile dans le tableau), car l'analyse de ces occurrences pourrait permettre d'établir un lien entre le type d'objet et la forme de la structure interrogative (comme le proposent p.ex. Morel, 1991 et Fiehler, 2007). Il pourrait ensuite être possible de chercher dans les données ces questions formulées de manière directe, sans être introduites par le logonyme *expliquer*, pour identifier les demandes d'explication. Le tableau montre que lorsque l'objet de l'explication est abordé sous l'angle de sa signification (objets A et B), seules les structures 'expliquer ce que' (correspondant à la forme directe 'qu'est-ce qu'') et 'expliquer dans quel sens' sont utilisées. Lorsque l'objet d'explication est une manière de procéder (objet F), seul 'expliquer comment' est utilisé. Lorsque l'explication porte sur les raisons d'un phénomène ou d'un objet (objet D), 'expliquer pourquoi' est majoritairement utilisé, mais on trouve aussi une occurrence d''expliquer comment'. Enfin, lorsqu'il s'agit de dégager les enjeux d'une situation (objet E) ainsi que dans les objets complexes ou indéterminables, une grande variété de questions indirectes est utilisée. En résumé, on peut dégager les tendances suivantes:

[72] Ce total représente le nombre total de logonymes (147), dont 3 ont 2 compléments et 1 a 3 compléments (ce qui fait bien 152).

- Expliquer une signification: expliquer ce que (c'est / ça veut dire, etc.), expliquer dans quel sens, etc.
- Expliquer une raison, une origine: expliquer pourquoi, expliquer comment
- Expliquer une procédure: expliquer comment
- Expliquer les enjeux d'une situation: expliquer ce qui se passe, pourquoi, qui, quel, d'où, etc.
- Objets complexes: expliquer pourquoi, dans quel sens, à quel point, etc.

Ces tendances rejoignent celles proposées par Morel (1991) et Fiehler (2007), qui travaillent respectivement sur le français et l'allemand et décrivent la structure du verbe *expliquer* sur la base d'analyses de corpus. Ces deux auteurs proposent que la construction *expliquer ce que* ainsi que la question 'qu'est-ce que ça veut dire' sont associées aux objets langagiers, tandis que *expliquer pourquoi* est associé à un objet de type 'cause', 'motif', 'raison', et que *expliquer comment* est lié à un objet de type 'procédure' ou 'savoir-faire'. Cependant, pour Morel (1991), la question 'qu'est-ce que c'est' renvoie à un objet non-langagier, tandis que nos données cette structure est tendanciellement associée à des objets langagiers. En outre, comme le remarque également Fiehler (2007), *expliquer comment* peut avoir plusieurs fonctions:

23) CODI L2-secII-JM-1 (vidéo 1ère heure 01m37s)

```
01   P:    je vais d'abord vous distribuer la feuille et vous prier prier
02         de la lire tout simplement je vais vous expliquer après. (.)
03         comment: (.) on va (.) faire ce jeu.
```

24) CODI L1-secII-MR-2 (vidéo 1ère heure 32m53s)

```
01   Mae:  mais c'est pas non plus clair quand euh le naturaliste il
02         explique comment elle aurait pu arriver ici
```

L'objet associé au logonyme est très différent dans les deux extraits ci-dessus. Dans l'extrait 23, l'objet de l'explication est une procédure, une manière de faire (les règles d'un jeu) tandis que dans l'extrait 24, l'objet renvoie à l'origine d'un événement (l'arrivée de la peau de chagrin chez le naturaliste, dans le roman éponyme de Balzac). Pourtant, dans les deux cas, le logonyme apparait dans le même contexte syntaxique, le verbe étant suivi d'une interrogative indirecte initiée par 'comment'. Le mot interrogatif (ici: *comment*) ne permet donc pas à lui seul de déterminer le type de réponse attendue (cf. Draper, 1988: 18 pour d'autres exemples).

6. Repères pour l'identification des explications

L'analyse des logonymes *expliquer* et *explication* a permis de dégager des indices pour l'identification des explications en classe de langue. Ces indices sont relatifs à certains contextes dans lesquels les participants s'orientent vers la 'nécessité' d'une explication, à certains objets récurrents qui peuvent potentiellement faire l'objet d'explications et à des structures récurrentes, notamment des formes de questions, qui sont utilisées pour demander des explications. La combinaison de ces indices permet l'identification des explications selon des repères dégagés d'une analyse émique, basée sur les orientations des participants eux-mêmes. En résumé, les indices pour l'identification des explications dans les données sont les suivants:

- Les explications sont destinées à traiter des objets présentés comme pouvant potentiellement poser un problème de compréhension. Un problème peut être *anticipé* ou *résolu* (cf. Elmiger, 2009, pour une distinction semblable entre *anticipation* et remédiation; cf. également Wittgenstein, 1961: 157, pour qui "une explication sert à *écarter* ou à *éviter* un malentendu"). Les explications apparaissent suite à la thématisation d'un objet comme problématique. En conséquence, en repérant dans les données les moments où les participants thématisent un objet comme posant (potentiellement) un problème pour la compréhension, on peut repérer des explications. Cet indice pour l'identification des explications est similaire à celui utilisé par Gülich (1990-1991), qui aborde également l'explication dans une perspective émique.

- L'objet peut être thématisé comme problématique de deux manières (qui ne sont pas mutuellement exclusives) (cf. aussi de Gaulmyn, 1991a, pour une description semblable):
  - Un objet est présenté comme bizarre, inattendu, surprenant. Les participants manifestent un intérêt à 'normaliser' cet objet afin qu'il ne soit plus problématique.
  - Un objet est présenté comme 'non-connu' ou 'non-compris' pour une partie des participants; dans ce cas, ce n'est vraiment l'objet en tant que tel qui est présenté comme problématique, mais le fait que les connaissances à propos de cet objet (la compréhension de l'objet) ne soient pas partagées de manière équilibrée entre les participants.
- La thématisation peut être effectuée de différentes façons:
  - Un participant peut affirmer qu'il rencontre un problème de compréhension. Il thématise un objet comme étant problématique tout en se présentant comme incapable de résoudre le problème lui-même; la thématisation prend alors la forme prototypique 'je ne comprends pas'.
  - un participant peut présenter un objet comme potentiellement problématique pour ses interlocuteurs; dans ce cas, la thématisation est une sorte de 'mise en scène', puisque l'objet n'est pas problématique pour le participant qui l'expose. C'est le cas par exemple lorsque l'enseignant demande une explication aux élèves au moyen d'une question *display*: la demande est alors généralement précédée d'une thématisation de l'objet qui est ensuite au centre de la demande. C'est également le cas dans les explications auto-accomplies: la thématisation d'un objet comme problématique précède alors (et en même temps annonce) l'explication, présentée comme la conséquence logique de la thématisation.
- Le but de l'explication est la 'normalisation' de l'objet. Le problème de compréhension est résolu de telle sorte que l'objet 'fait sens' et n'apparait plus comme problématique pour aucun des participants, les connaissances étant uniformément partagées.
- La compréhension n'est souvent pas une fin en soi. L'explication interrompt momentanément le cours d'une activité et la 'normalisation' d'un objet bizarre ou l''équilibrage' des connaissances partagées sert à ce que la poursuite de cette activité puisse se dérouler sans encombre. Il s'agit par exemple de 'mettre au courant' des élèves absents pour qu'ils puissent ensuite participer à une activité (cf. extrait 20), de donner l'origine de l'appellation 'levant' pour l'orient à une élève de telle sorte qu'elle puisse comprendre le texte et suivre la discussion (cf. extrait 19), etc. Cependant, une explication peut également constituer une activité autonome ou faire partie intégrante d'une activité. Dans ce cas, l'explication n'interrompt pas le cours principal de l'interaction mais en fait partie. C'est notamment le cas de certaines explications initiées à la suite d'une demande *display* de l'enseignant, comme par exemple lorsque l'enseignant, au sein d'une activité portant sur un texte littéraire, demande aux élèves pourquoi à leur avis le film tiré du livre n'a été tourné que cinq ans après la publication (cf. extrait 15). Dans ce cas, la demande d'explication sert à susciter la réflexion des élèves et fait partie intégrante de l'activité.

Les caractéristiques présentées ici sont inspirées principalement de l'analyse du contexte situationnel dans lequel apparaissent les logonymes. Elles permettent de décrire la totalité des occurrences de logonymes recensées dans les données[73]. Ces mêmes caractéristiques constituent des repères pour l'identification des explications, également (c'est le but) les séquences dans lesquelles aucun logonyme n'apparait. On peut s'étonner du fait que ces repères pour l'identification ne soient pas plus précis, notamment de l'absence de critères linguistiques qui permettraient de coder les données de manière systématique (p.ex. au moyen d'une recherche automatique). Les analyses des logonymes ont cependant montré qu'il n'existe pas de corrélation systématique entre forme linguistique et explication. L'explication est par essence une construction émergente dans l'interaction et contextuellement dépendante. Les contextes d'apparition peuvent être décrits sous forme de caractéristiques générales mais qui ne peuvent être observées que dans des interactions particulières: ces caractéristiques sont donc à la fois indépendantes du contexte et sensibles au contexte (*context-free* et *context-sensitive*; cf. chapitre II, point 3.). L'analyse des logonymes a permis de dégager que les explications peuvent potentiellement porter sur des objets langagiers ou discursifs, c'est-à-dire des segment de discours oral ou écrit de taille variable, ou sur des objets non-langagiers, comme des phénomènes, événements, situations, objets matériels, procédures. Cependant, le fait que ces objets soient associés de manière récurrente aux logonymes (p.ex. près de 50% des objets sont des objets langagiers ou discursifs) ne permet pas pour autant d'identifier les

[73] Y compris les séquences mixtes et complexes, qui combinent plusieurs orientations simultanées envers l'objet à expliquer.

explications: par exemple, une question portant sur un objet langagier peut ne pas être une explication. En outre, ces objets sont très variés et rendraient de toute façon l'identification difficile (virtuellement n'importe quel objet peut devenir un objet d'explication, de même que n'importe quel objet peut déclencher un processus de réparation, cf. Schegloff *et al.*, 1977). Ainsi, l'analyse des objets peut servir à émettre des hypothèses sur les types d'explication présents dans les données (p.ex. l'hypothèse selon laquelle les explications portant sur des objets langagiers seront fréquentes) mais ne peut servir à identifier les explications. Il en va de même pour les configurations syntaxiques associées aux logonymes. On a vu que le verbe *expliquer* peut introduire une interrogative indirecte, et on peut supposer que certaines demandes d'explication sont effectuées au moyen des mêmes interrogatives, au mode direct. On peut donc faire l'hypothèse selon laquelle les demandes d'explication prennent fréquemment la forme 'qu'est-ce que...', 'pourquoi...', 'comment...', 'dans quel sens...', etc. On ne peut pour autant en conclure que toute question en 'pourquoi' est une demande d'explication. De plus, les formes potentielles sont très nombreuses (cf. tableau 18, point 5.) et leur inventaire est donc peu fonctionnel pour l'identification des explications.

7. Présentation de la collection

L'identification des explications dans les données a donné lieu à la constitution d'une collection. Les explications ont été identifiées dans les données sur la base des repères énoncés au point précédent et recensées dans un tableau (cf. annexe 3). Etant donné que les explications ne peuvent être identifiées de façon 'mécanique', par exemple sur la base de marques formelles (cf. Antaki, 1988, et Draper, 1988, pour un constat similaire), l'intégralité des données a été passée en revue 'manuellement' et analysée pour trouver les moments où les participants s'orientaient vers la résolution d'un problème de compréhension potentiel ou la 'normalisation' d'une situation 'bizarre'.

La constitution de la collection a été réalisée relativement aisément. Néanmoins, certaines occurrences sont apparues comme se situant 'à la limite' de ce qu'on pouvait appeler *explication* relativement aux repères pour l'identification. Une première série de phénomènes 'limites' est constituée de séquences proches celles présentées dans les extraits 20 et 21. Il s'agit de séquences qui pourraient d'une certaine manière être appréhendées comme des descriptions de situation ou des résumés de texte: par exemple, suite à la lecture d'un extrait de texte, l'enseignant demande aux élèves 'ce qui se passe' dans l'extrait. Certaines de ces demandes contiennent un logonyme (p.ex. 'pouvez-vous expliquer ce qui se passe'). Dans un sens, ce type de demande peut donc être vu comme une demande d'explication reposant sur la thématisation (explicite ou implicite) d'un problème de compréhension potentiel qui est anticipé l'enseignant. D'un autre côté, ce type de demande peut être vu comme une simple demande de narration ou de description (activité de résumé). Ces occurrences sont inclues dans la collection des explications quand 1) la demande porte sur une situation relativement globale ('que se passe-t-il', 'que font-ils', 'pourquoi font-ils cela', etc.), 2) la réponse à la demande ne se situe pas 'telle quelle' dans le texte lu (il n'est pas possible de citer littéralement un passage du texte pour répondre), 3a) un problème de compréhension potentiel est thématisé explicitement, accompagnant la demande, ou 3b) si aucun problème n'est explicitement thématisé dans la demande, la suite de la séquence (après la demande) permet d'en repérer un (p.ex. les élèves répondent 'je ne comprends pas', ne répondent pas, donnent une réponse interprétée par l'enseignant comme révélatrice d'un problème de compréhension, etc.) (les séquences de ce type sont notamment les séquences 10, 12, 13, 60, 64, 99, 100, etc. de l'annexe 3). Les occurrences qui ne sont pas considérées comme des explications et qui ne sont donc pas inclues dans la collection sont celles dans lesquelles la demande n'est pas accompagnée de la thématisation d'un problème potentiel de compréhension, porte sur situation ou une action très précise qui est 'donnée' dans le texte lu (p.ex. '- où va-t-il? - à paris; - pourquoi? - pour voir son père', etc.), et est suivie d'une réponse très brève, délivrée sans hésitation, qui ne permet donc pas non plus de dégager la présence d'un éventuel problème de compréhension. Ces séquences ont été considérées comme relevant d'activités de résumé / description et non comme des explications.

La deuxième série de 'cas limites' concerne certaines 'expansions' de tours de parole. Les expansions peuvent parfois être d'une certaine manière décrites comme des explications auto-initiées et auto-accomplies. C'est surtout le cas des expansions initiées par 'c'est-à-dire', 'je veux dire' ou 'parce que', qui peuvent être appréhendées comme prévenant (anticipant) un éventuel problème de compréhension. Néanmoins, il a été considéré que la simple présence d'un *parce que* n'était pas suffisante pour indiquer la présence d'une explication. Les réponses expansives des élèves (qui vont au-delà de la réponse minimalement projetée par la demande) sont valorisées dans les activités de discussion en classe (dans lesquelles le thème de la discussion est souvent un prétexte pour 'faire

parler' les élèves le plus possible). Les réponses non-expansives conduisent très souvent les enseignants à formuler des relances, voire à critiquer explicitement le manque de volubilité des élèves. Il semble donc que les élèves tendent à développer leur propos plus par habitude (se conformant à des normes relatives aux activités en classe) que pour prévenir l'émergence de problèmes de compréhension. De plus, l'analyse des logonymes a montré que les participants qualifient d'explication des séquences dialogales et relativement longues, mais rarement des segments de tours de parole. Pour ces raisons, la très grande majorité des expansions à l'intérieur des tours n'ont pas été catégorisées comme des explications (et ne se trouvent donc pas dans la collection). Les cas inclus dans la collection, considérés comme des explications auto-initiées et accomplies (séquences 35, 43, 61, 201, 205, 206, etc.) sont relativement rares. Ils ont été inclus car l'analyse détaillée du contexte de l'interaction a permis de formuler une hypothèse relativement forte quant à l'orientation de l'élève envers un problème de compréhension potentiel. Dans certains cas (p.ex. séquence 35), un élève commence un tour, puis après une pause relativement longue (c'est-à-dire en l'absence de prise de tour par un autre participant), poursuit au moyen d'une reformulation de son tour (sans ajouter de 'contenu' supplémentaire). Dans ce cas, la reformulation a été analysée comme une reformulation *explicative* orientée vers l'anticipation ou la résolution d'un problème potentiel de compréhension, dont l'absence de prise de tour par un co-participant constitue un indice. Quelques autres occurrences ont été classées dans la collection car elles apparaissaient après une séquence d'explication dialogale portant sur le même objet. Par exemple, une élève, après avoir demandé et reçu de l'enseignante l'explication d'un mot de vocabulaire ('cochon d'Inde'), utilise le mot dans une narration adressée à un pair et propose une traduction. La traduction a été dans ce cas considérée comme une explication résultant de l'anticipation d'un problème de compréhension (cf. séquences 205 et 206; cf. chapitre VIII, point 1.1 pour une discussion sur la traduction comme méthode pour expliquer). Tous ces différents 'cas limites' feront l'objet d'analyses dans les chapitres VII et VIII, ce qui permettra d'en discuter les enjeux de manière plus approfondie.

§

La présente recherche porte sur les explications auxquelles les élèves prennent part activement, ne serait-ce que de manière minimale, en participant à la construction de l'explication elle-même ou en demandant une explication[74]. La collection des explications se doit donc de recenser toutes les explications dialogiques mais également les explications auto-initiées et prises en charge sur le plan monologique par des élèves. Les explications monologiques de l'enseignant (comme celles qu'on observe par exemple dans les extraits 9 et 21) ne font pas partie des intérêts de la présente recherche et n'ont donc pas été prises en compte dans la constitution de la collection.

La collection des explications contient **278 explications**[75]. 185 de ces explications apparaissent dans des activités pouvant être décrites comme des activités de compréhension de texte, soit 66%. Ce pourcentage est proche de la distribution des logonymes dans les données (cf. tableau 16): 61.5% des logonymes apparaissent dans des activités de compréhension de texte. Les autres explications apparaissent dans l'ordre décroissant dans des discussions, des exposés, des jeux et des épisodes administratifs.

---

74 La demande d'explication est distincte de l'explication proprement dite mais fait néanmoins partie de l'explication abordée en tant que 'séquence' (auquel cas 'l'explication proprement dite' est appelée le noyau) (cf. chapitre I, point 2.5). La présente recherche se concentre sur les ressources mobilisées par les élèves dans les noyaux (chapitre VIII), mais propose néanmoins également une description de la manière dont les élèves participent à l'organisation des explications sur le plan séquentiel, donc à leur ouverture et à leur clôture (chapitre VII).

75 L'intégralité de la collection ainsi que la description sommaire de chaque explication se trouve dans les tableaux de l'annexe 3.

Les objets des explications sont répartis de la manière suivante:

Tableau 19: Objets d'explication dans la collection

Aspect	Nature	Localisation	L2	L1
Signification	Objet langagier / discursif	Support écrit	118 (49%)	19 (51%)
Signification	Objet langagier / discursif	Tour de parole	73 (30%)	10 (27%)
Raison, cause, origine, enjeux	Objet non-langagier	Monde (réel)	31 (13%)	5 (13.5%)
Raison, cause, origine, enjeux	Objet non-langagier	Fiction	19 (8%)	2 (5.5%)
Séquences complexes			-	1 (3%)
		Total	**241**	**37**

Les tendances sont les mêmes en L1 et en L2: les explications, de la catégorie la plus fréquente à la moins fréquente, sont des explications portant 1) sur la signification d'un objet langagier / discursif apparaissant dans un support écrit, 2) sur la signification d'un objet langagier / discursif apparaissant dans un tour de parole antérieur, 3) sur les raisons ou enjeux d'un objet non-langagier dans le monde (réel), 4) sur les raisons ou enjeux d'un objet non-langagier dans une fiction. Cette distribution des explications en fonction de leur objet va dans le même sens que ce qui avait été dégagé pour les logonymes: 50% des objets associés aux logonymes sont en effet des objets langagiers ou discursifs (cf. point 5.) Ici la proportion atteint 79%. En résumé, les explications sont massivement liées à des problèmes de compréhension relatifs au langage et à son utilisation, aussi bien dans les interactions en classes de langue seconde que de langue première. Les explications portant sur des objets non-langagiers peuvent être décrites comme des explications de *situation*. En effet, dans les données, c'est toujours une situation (p.ex. suite d'événements, cf. extrait 15) qui est présentée comme posant un problème de compréhension. Aucune explication ne porte sur un objet matériel, alors que cette catégorie apparaissait parfois associée à des logonymes (p.ex. logonyme apparaissant comme thème associé à l'objet 'peau de chagrin', cf. extrait 14). Enfin, la collection ne contient aucune explication portant sur une manière de procéder, un savoir-faire (objet *F* dans le tableau 17, point 5.). Les seules explications de ce type sont des explications intégralement prises en charge par l'enseignant, qui apparaissent dans des séquences de présentation des consignes relatives à une activité.

Les explications portant sur des objets non-langagiers, notamment les explications dites *en pourquoi*, considérées les plus fréquentes dans la littérature (cf. p.ex. chapitre I, point 2.2), ne sont pas la catégories la plus représentée dans les données, comme en témoigne la répartition des explications dans le tableau. Les explications qui consistent à 'donner des raisons' visent à 'normaliser' une situation problématique pour la compréhension, par exemple en raison de son caractère inattendu ou 'bizarre'. Pour autant, contrairement aux études menées en analyse conversationnelle (cf. chapitre II, point 6.), les explications n'apparaissent pas fondamentalement liées à la notion de *préférence*. L'identification des explications dans une perspective émique permet donc de les distinguer de ce qui est appelé *explanation* mais surtout *account* en analyse conversationnelle. L'explication permet de 'normaliser' un objet allant à l'encontre des attentes de normalité, et qui de ce fait pose un *problème de compréhension*; l'*account* permet de 'normaliser', sur un autre plan, une action non-préférée (a-normale) qui pose un *problème relativement aux normes sociales*. Les explications recensées dans les données sont donc différentes de celles décrites dans la majorité des travaux en analyse conversationnelle, mais peuvent être rapprochées des descriptions d'Antaki (1994) et de Gülich (1990-1991), qui adoptent une approche large de l'explication en tant que manière de gérer des objets 'bizarres' et des problèmes de compréhension (quoique l'étude d'Antaki porte uniquement sur des objets non-langagiers et celle de Gülich uniquement sur des objets langagiers, cf. chapitre II, point 6.).

§

Avant de clore ce chapitre et de passer à l'analyse détaillée et systématique de la collection des explications, un dernier point se doit d'être clarifié. Ce point concerne la notion d'*explication de texte*. L'expression *explication de texte* apparait 1 fois en L2 (dans une discussion administrative portant sur les examens) et 7 fois en L1 (le syntagme 'explication de ce texte' y apparait en outre 1 fois). Cette expression est toujours énoncée par les enseignants (jamais par les élèves) et utilisée pour désigner une activité d'analyse d'un long segment de texte littéraire, par exemple un poème dans son intégralité ou un extrait de roman (cf. objet C dans tableau 17, point 5.). L'appellation *explication de texte* désigne des activités relativement longues, qui s'étendent sur une moitié de période scolaire

voire une période entière et qui peuvent inclure plusieurs 'sous-activités' (résumés, exposés, échanges de questions-réponses, discussions, etc.). Les *explications de texte* peuvent également constituer des exercices en vue de l'examen oral de maturité. Un enseignant propose que les explications de texte sont structurées en trois étapes (CODI L1-secII-MR-2 2ème heure): 1) Situer brièvement le texte par rapport au contexte historique dans lequel il a été écrit, par rapport aux autres œuvres de l'auteur, par rapport au texte intégral s'il s'agit d'un extrait de roman; 2) Décrire les particularités formelles du texte, dégager les thèmes de l'extrait, les analyser en relation avec la manière dont ces thèmes apparaissent ailleurs dans l'œuvre de l'auteur; 3) Eventuellement, mettre le texte en relation avec d'autres textes, contemporains ou non.

Ce qui est appelé 'explication de texte' dans les données est donc foncièrement différent de ce qui est appelé 'explication' tout court:

- Les *explications* s'ancrent toujours sur la thématisation d'un élément potentiellement problématique pour la compréhension (objet 'bizarre' ou partage déséquilibré des connaissances): elles ont donc un caractère 'émergent' (même si cette 'émergence', dans le cas de questions *display* de l'enseignant, peut être une mise en scène). Les *explications de texte* sont des activités didactiques 'programmées' par l'enseignant, qui ne s'ancrent pas sur la thématisation d'un élément comme problématique.
- Les *explications* peuvent être décrites sous forme de séquences tripartites (ouverture, noyau, clôture) relativement homogènes sur le plan thématique: un seul objet d'explication est abordé par séquence, même dans les séquences longues. Les *explications de texte* sont bien sûr 'ouvertes' et 'closes', mais ne peuvent être décrites sous forme de séquences tripartites: elles peuvent englober une grande variété de sous-activités et porter successivement sur plusieurs objets, thèmes, aspects.

Les *explications de texte* sont donc des activités didactiques autonomes, des unités de rang supérieur à celles de la *séquence* (tripartite). Il semble que ce qui est appelé 'explication de texte' puisse être appréhendé comme une forme didactisée à l'extrême d'explication, à tel point qu'elle est méconnaissable sur le plan de son organisation. Le syntagme *explication de texte* est une expression figée, qui renvoie à une réalité scolaire précise, et qui ne peut être abordé de la même manière que le logonyme *explication* lorsqu'il apparait dans un autre contexte. La présente recherche porte sur l'explication en tant que processus émergent destiné à gérer des situations 'bizarres' et des problèmes potentiels de compréhension. Pour cette raison, elle ne traite pas des *explications de texte*.

§

Les trois prochains chapitres sont consacrés à l'analyse de la collection des explications (annexe 3), traitant respectivement de l'organisation des séquences (chapitre VII), des ressources mobilisées dans le noyau (chapitre VIII), des opportunités d'apprentissage (chapitre IX). Les analyses portent principalement sur les interactions en classe de langue seconde. Régulièrement, une comparaison avec les interactions en classe de langue première est proposée.

Résumé du chapitre

- Un logonyme (Marra & Pallotti, 2006) est un lexème à fonction métacommunicative, qui renvoie à une activité d'utilisation de la langue. Les logonymes *expliquer* et *explication* occupent une place importante dans les données, où ils sont les logonymes désignant une activité spécifique qui apparaissent le plus fréquemment (après les deux hyperonymes *dire* et *parler*) (cf. 1.).
- Le verbe *expliquer* peut renvoyer à un certain type de discours ou servir à établir une relation de cause à effet. Seul le premier sens est logonymique. Le verbe *expliquer* est transitif, mais son complément peut rester implicite. Les compléments peuvent être de nature variée: syntagme nominal, interrogative indirecte, complétive (cf. 2.).
- Les logonymes *expliquer* et *explication* sont énoncés beaucoup plus souvent par les enseignants que par les élèves. Ces logonymes peuvent apparaître comme thème dans une discussion, mais peuvent aussi être employés pour qualifier prospectivement ou rétrospectivement un tour de parole, une séquence ou une activité, c'est-à-dire pour préfigurer une action future, réguler une action en cours ou faire référence à une action passée (cf. 3.).
- On peut dégager deux 'moments-clés' dans lesquels apparaissent tendanciellement des logonymes à orientation prospective: lorsqu'un élément est thématisé comme bizarre, surprenant, inattendu (cf. 4.1); lorsqu'est thématisé un déséquilibre dans les connaissances partagées des participants de l'interaction (cf. 4.2).
- Les objets associés aux logonymes peuvent être décrits en fonction de la nature, de la localisation et de l'aspect sous lesquels ils sont abordés. Les objets associés aux logonymes sont souvent des objets de nature langagière ou discursive, localisés dans un support écrit ou un tour de parole et abordés sous l'angle de leur signification. On trouve aussi des objets non-langagiers (actions, événements, faits), localisés dans le monde réel ou un monde de fiction, abordés sous l'angle de leur origine ou de leurs enjeux (cf. 5.).
- Les explications servent à anticiper ou à résoudre des problèmes de compréhension. La thématisation d'un problème potentiel de compréhension, lié à une situation bizarre ou à un déséquilibre dans les connaissances partagées, constitue un observable central pour le repérage des explications (cf. 6.).
- La présente recherche porte sur les séquences d'explication émergentes, dialogiques ou monologiques, dans lesquelles les élèves participent activement (les explications intégralement prises en charge par l'enseignant ne sont donc pas prises en compte). La collection établie sur la base des repères élaborés grâce à l'analyse des logonymes contient 278 séquences d'explication (cf. 6.).

Chapitre VII

L'organisation des séquences d'explication

En l'analyse conversationnelle, toute activité sociale est appréhendée comme le produit d'un ajustement constant entre les participants. Dans cette perspective, "l'explication n'apparait pas comme l''acte' d'un seul locuteur, mais comme un processus interactif, où les participants accomplissent une tâche conversationnelle par un effort commun" (Gülich 1990-1991: 101/357). Décrire les explications suppose alors de décrire la manière dont les explications sont structurées de manière collaborative dans l'interaction. L'objectif de ce chapitre est de présenter de manière détaillée et systématique la façon dont les explications sont organisées en séquences composées d'une ouverture, d'un noyau et d'une clôture. Les séquences d'explication apparaissant dans les données peuvent être décrites de manière schématique de la manière suivante:

1) Ouverture
    a) Thématisation de l'objet à expliquer
    b) Demande d'explication
2) Noyau ('explication proprement dite')
3) Clôture
    a) Réception
    b) Transition

La grande majorité des explications prend une forme dialogale tripartite similaire aux séquences qui ont déjà été décrites dans la littérature (cf. chapitre I, point 2.5): la prise en charge de l'ouverture et de la clôture est réalisée par le même participant, et le noyau par un autre. Certaines explications sont quant à elle auto-initiées et auto-accomplies (monologiques). De plus, toutes les étapes structurant la séquence ne sont pas nécessairement actualisées de manière explicite dans l'interaction. Par exemple, une explication peut ne pas être ouverte par une demande et/ou ne pas faire l'objet d'une ratification. Les étapes 1 a et b ainsi que 3 a et b peuvent fusionner, c'est-à-dire que la thématisation peut être réalisée implicitement à travers la demande, et que la clôture peut être réalisée uniquement au moyen d'un marqueur de transition, sans ratification. La première partie de ce chapitre propose une description de chacune de ces étapes. La seconde partie propose une distinction entre trois catégories d'explication (explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation), chaque catégorie donnant lieu à des organisations différentes des séquences.

1. Ouverture

1.1 Thématisation de l'objet à expliquer

Les séquences d'explication sont ouvertes suite à la thématisation d'un problème potentiel de compréhension, lié à un objet présenté comme 'bizarre' ou à un partage des connaissances présenté comme déséquilibré (cf. chapitre VI, point 4). La thématisation projette l'apparition de l'explication et accomplit en cela l'ouverture de la séquence. La thématisation peut être réalisée de plusieurs manières, selon que l'explication vise à résoudre un problème potentiel de compréhension ou à l'anticiper, "la perturbation de la compréhension [pouvant] être virtuelle, postulée par l'explicateur qui prévient une difficulté, l'anticipe ou l'imagine" (de Gaulmyn, 1991a: 286; pour une distinction similaire entre *anticipation* et *réparation* d'une difficulté, cf. Elmiger, 2009):

- Anticipation d'un problème de compréhension: un participant s'oriente vers un élément qu'il ne présente pas comme problématique pour lui personnellement, mais comme potentiellement problématique pour un ou des autre(s) participant(s).
  - le participant qui thématise le problème est également celui qui donne l'explication;
  - le participant qui thématise le problème demande ensuite à quelqu'un d'autre d'expliquer;
- Résolution d'un problème de compréhension: un participant présente un élément comme posant un problème effectif pour la compréhension, pour lui ou pour quelqu'un d'autre.
  - le participant thématise un problème de compréhension qu'il se présente comme incapable de résoudre lui-même;
  - le participant s'oriente vers un problème qu'il attribue à son interlocuteur (un malentendu) et propose une explication dans le but de résoudre ce problème;

Chacune de ces réalisations va maintenant faire l'objet d'une description détaillée, illustrée par des exemples[76].

1.1.1 Anticipation d'un problème de compréhension

a) Le participant qui thématise le problème est également celui qui donne l'explication

Cette réalisation correspond à des explications prises en charge de manière monologique. La grande majorité de ces explications sont réalisées par l'enseignant. Comme la présente recherche ne porte pas sur les explications monologiques de l'enseignant, ces dernières n'ont pas été recensées dans la collection. On trouve deux exemples d'explications monologiques dans le chapitre précédent (extraits 9 et 21), portant respectivement sur la manière d'effectuer une tâche et sur la description de deux personnalités politiques. A noter que les explications monologiques de l'enseignant portent également souvent sur des items lexicaux, comme dans l'extrait suivant:

25) SPD L2-secII-20 (audio 14m19s)

```
01   P:    +dans sa trente-cinquième année (..) le nain du cirque barnaboum
02         se mit à grandir. (..) les savants (..) étaient bien ennuyés
03         (..) car ils avaient une fois pour toutes (.) fixé à vingt-cinq
04         ans (..) l'âge limite (.) de la croissance. (3.2) c'est pourquoi
05         (..) ils firent en sorte (..) d'étouffer (..) l'affaire
06         ((lisant))+ (3.2) +c'est pourquoi ils firent en sorte (.)
07         d'étouffer (.) l'affaire. ((lisant))+ mm? voilà les (2.3) les
08         premières lignes? (..) premières phrases (.) de l'histoire que
09         nous allons lire et qui justement qui s'appelle (.) le (.) nain.
10         (..) alors un nain hein c'est une personne qui est très petite.
11         (..) de naissance. (..) c'est ce qu'on appelle un nain
```

Au début de cet extrait, l'enseignant lit à haute voix les deux premières phrases d'un récit (*Le Nain*, Aymé, l.1-7). Dans la première phrase, le mot 'nain' apparait (l.1). A la fin de sa lecture, il mentionne

[76] De même que les éventuels logonymes apparaissant dans des épisodes de lecture à haute voix n'ont pas été pris en compte dans la collection des logonymes (cf. chapitre VI + annexe 2), de même ici les séquences monologales pouvant être appelées explications mais apparaissant dans le cadre d'une lecture à haute voix ne sont pas prises en compte. Cela inclut les moments dans lesquels des élèves font des exposés où ils lisent un texte qu'ils ont écrit devant la classe.

que le titre du récit est *Le Nain* (l.9) et initie une explication du lexème ('alors un nain c'est une personne...', l.3-4). L'explication est auto-initiée et auto-accomplie par l'enseignant, qui 1) s'oriente vers la possibilité (la probabilité) d'un problème de compréhension du terme par les élèves et 2) procède à une explication qui anticipe l'émergence d'un tel problème, lequel pourrait créer un obstacle dans la suite de l'activité (du fait que le nain est le héros de la nouvelle et qu'il lui donne son titre, cf. l.2-3).

Les séquences d'explication auto-initiées et auto-accomplies sont fréquentes chez l'enseignant mais très rares chez les élèves. On trouve néanmoins quelques occurrences à des moments où un élève reformule ses propres paroles, comme dans l'extrait suivant:

26) CODI L2-secII-15 / séquence 35[77] (audio 12m48s)

```
01   G1:   euh: est-ce que tu peux (.) imaginer de communiquer seulement
02         avec des moyens techniques? c'est-à-dire euh: plus^aller à
03         l'école (.) mais communiquer avec le prof seulement (...) euh
04         par moyen de: (...) de téléphone vidéophone? °(des choses comme
05         ça)°
```

Cet extrait apparait suite à l'exposé d'un élève sur le thème de la communication. L'enseignant demande à l'assistance de poser des questions à l'élève ayant effectué l'exposé, ce que fait G1. La question est formulée deux fois par G1: après en avoir énoncé une première version (l.1-2), l'élève propose une reformulation explicative introduite par 'c'est-à-dire' (l.2-5) (pour une discussion sur la reformulation comme méthode pour expliquer, cf. chapitre VIII, point 2.1). Le marqueur de reformulation 'c'est-à-dire' (l.2) apparait après un point de transition potentiel et est suivi d'une marque d'hésitation ('euh:', l.2): les deux parties du tour ne sont donc pas énoncés dans une seule unité intonative, et la seconde partie semble être un retour, *a posteriori*, sur l'énonciation de la première. La seconde formulation apporte des précisions par rapport à la première: l'idée de 'communiquer' (l.1), exprimée dans la première formulation, est dans la seconde accompagnée d'une explicitation quant au lieu ('ne plus aller à l'école', l.2-3) et à l'interlocuteur ('communiquer avec le prof', l.3); le syntagme 'moyens techniques' (l.2) est également explicité sous forme d'une liste d'exemples ('téléphone vidéophone des choses comme ça', l.4-5). Ainsi, l'élève 1) s'oriente vers son propre discours comme pouvant potentiellement poser un problème de compréhension à son interlocuteur, 2) propose une explication qui anticipe l'émergence potentielle de ce problème, lequel pourrait créer un obstacle dans la suite de l'activité (c'est-à-dire un obstacle à l'apparition d'une réponse à la question). L'explication apparait donc ici comme une forme d'autoréparation.

b) Le participant qui thématise le problème demande ensuite à quelqu'un d'autre d'expliquer

Ce type de réalisation est toujours accompli par l'enseignant. Ce dernier thématise un élément comme étant potentiellement problématique pour la compréhension puis enchaîne en général avec une demande d'explication *display* à l'attention d'un élève en particulier ou de l'ensemble des élèves. Un exemple de ce type de réalisation a été présenté dans le chapitre précédent (extrait 15): dans cet extrait, l'enseignant thématise l'intervalle temporel entre la parution d'un livre et le tournage d'un film comme étant 'bizarre', puis demande aux élèves de trouver une explication permettant de comprendre la raison de cet intervalle. Les séquences d'explication de ce type peuvent être qualifiées de 'séquences didactisées', dans le sens où elles ont pour fonction première de vérifier les connaissances des élèves. Cependant, elles s'ancrent toujours sur la possibilité que l'élément faisant l'objet de la demande puisse poser un problème de compréhension, notamment en raison de son caractère 'bizarre' ou complexe. En cela, elles peuvent être décrites comme une manière d'anticiper d'éventuels problèmes de compréhension.

Les séquences dans lesquelles l'enseignant thématise un problème potentiel qu'il anticipe et demande ensuite aux élèves d'expliquer sont les seules qui peuvent constituer des activités à part entière, planifiées à l'avance par l'enseignant: l'explication n'est alors pas 'émergente' et subordonnée à un autre but (expliquer pour que la suite de l'activité se passe sans encombre) mais constitue une activité (ou une partie d'une activité) à part entière. Par exemple, dans une des leçons du corpus CODI L2-secII, l'enseignant distribue une liste de proverbes français aux élèves. Il les laisse lire ces proverbes et réfléchir à leurs significations en petits groupes, puis demande d'expliquer chacun des proverbes. L'extrait suivant est tiré de cette activité:

[77] Le numéro renvoie aux tableaux présentant la collection, annexe 3.

27) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence 132 (vidéo 04m39s)

```
01   P:    on va on va donc mettre en commun et on va essayer de voir la la
02         signification des proverbes? (.) euh on va demander à theo de
03         lire le premier?
04   The:  euh (.) +il n'y a pas de fumée sans feu ((lisant))+
05   P:    alors il n'y a pas de fumée sans feu (..) alors euh:: donc theo
06         qu'est-ce que (.) quelle est la signification possible?
07   The:  euh (..) pour (..) tout qui se passe il y a une raison
08   P:    alors pour tout ce qui se passe il y a une raison une? (2.7) un
09         synonyme de raison?
10         (3.4)
11   Jav:  °une explication°
12   P:    ouais de- oui une explication c'est ça ouais (.) une une origine
13         c'est ça (..) exact
```

Cet extrait apparait juste après la phase de travail en petits groupes. L'enseignant demande à Theo de lire le premier proverbe de la liste (l.2-3) et d'en donner la signification (l.5-6). La demande d'explication fait donc partie de l'activité et en constitue l'objet même: les proverbes ne sont pas réutilisés par la suite dans une autre activité. La thématisation des proverbes comme potentiellement problématiques pour la compréhension n'est pas verbalisée, mais sous-tend la logique de l'activité: c'est parce que les proverbes peuvent potentiellement poser des problèmes de compréhension en raison de leur sens non-littéral qu'une activité d'explication est pertinente. La question de l'enseignant est une question *display*, c'est-à-dire que l'enseignant connait la signification du proverbe et que la demande a pour fonction 1) de vérifier les connaissances des élèves et 2) de les faire utiliser la langue seconde (c'est une activité de communication). Le caractère *display* de la demande est en quelque sorte 'déguisé' dans l'interaction. L'enseignant insiste sur l'idée que les explications sont des *tentatives* pour aborder la signification de proverbes ('essayer de voir', l.1, 'signification possible', l.6) et présente l'activité comme une construction *collective* du sens (cf. l'utilisation du pronom 'on' dans 'on va essayer de voir... on va demander à theo...', l.1-2) plutôt que comme un échange de questions-réponses(-évaluations). Cette 'mise en scène' contribue à la thématisation des proverbes comme potentiellement problématiques pour la compréhension et se retrouve dans plusieurs autres séquences (p.ex. 'c'est une contradiction', séquence 18[78]; 'il y a quelque chose de bizarre', séquence 26; 'drôle de façon de parler', séquence 106). Le déroulement de l'activité prend néanmoins la forme typique IRF (cf. chapitre IV), comme on l'observe à la fin de l'extrait, où l'enseignant procède à une évaluation de la réponse de l'élève ('c'est ça exact, l.13). Les élèves s'orientent également vers les demandes de l'enseignant comme constituant des questions *display*: par exemple, Theo répond ici à la question de l'enseignant sans marquer d'étonnement, alors que dans une conversation naturelle un apprenant de L2 pourrait être surpris que son partenaire natif lui demande la signification d'un terme ou d'une expression. L'orientation vers le caractère *display* des demandes de l'enseignant s'observe également, dans d'autres extraits, dans la manière qu'ont les élèves de terminer leurs tours de parole par une intonation montante, qui signale que le tour est 'soumis' à l'évaluation de l'enseignant (cf. p.ex. séquence 7).

§

Si, dans certaines séquences, le caractère 'bizarre' attribué par l'enseignant à un objet est une mise en scène destinée à justifier une demande d'explication subséquente de sa part, les séquences d'explication ouvertes suite à une thématisation de l'enseignant et à une demande d'explication adressée aux élèves ne s'actualisent pas systématiquement sous forme de questions *display*. Dans l'extrait suivant, tiré d'une activité d'analyse des paroles d'une chanson (*L'enfant*, Mas), la question de l'enseignant n'a pas de caractère *display*:

[78] Les numéros renvoient aux tableaux présentant la collection, annexe 3.

28) SPD L2-secII-11 / séquence 08 (audio 22m26s)

P: encore (.) le refrain m'intéresse. (.) et **c'est peut-être (.) la ligne (.) la plus difficile à comprendre** °(du texte.)° (0.9) euh: +mots des mots ces accords joués sonnent trop faux ((lisant))+ (..) alors (1.4) **est-ce que vous avez une idée. (1.2) ce que cela (.) ce que cela pourrait signifier.** (.) dans ce contexte. (.) on parle des accords joués (.) qui sonnent faux (3.9) **franchement je ne le sais pas moi-même. (.) j'ai du (.) spéculer (.) comme vous** (1.6) est-ce que vous avez des idées. (6.1) oui (3.5) oui lena

Len: peut-être il trouve que c'est faux euh (..) euh (..) de (...) peut-être c'est faux que les: les: euh (z')hommes (..) euh se tuent?

P: bonne idée.

La demande d'explication qui apparait dans cet extrait est la dernière d'une série de questions que l'enseignant pose aux élèves à propos de la chanson. Dans les séquences précédentes, les demandes de l'enseignant sont *display* et les réponses des élèves font l'objet d'évaluations (cf. séquences 05 à 07). Dans cet extrait, l'enseignant thématise l'objet de la demande à venir comme particulièrement 'difficile à comprendre' (l.2). Il affirme ensuite que le segment de texte cité (l.3-4) lui pose à lui-même un problème de compréhension et qu'il ne sait comment l'interpréter ('franchement je ne le sais pas moi-même j'ai du spéculer comme vous', l.7-8). La demande de l'enseignant ne semble donc pas avoir de caractère *display* et la relation entre les participants n'est pas déséquilibrée sur le plan des connaissances: le 'comme vous' (l.8) met les élèves et l'enseignant sur le même plan. Les élèves proposent alors des hypothèses explicatives (p.ex. Lena, l.10-12), que l'enseignant n'évalue pas en fonction d'une réponse-cible mais en fonction de leur efficacité explicative, de leur plausibilité, de leur créativité (cf. 'bonne idée', l.13). Le caractère *display* des demandes d'explication, s'il est fréquemment associé aux séquences dans lesquelles l'enseignant thématise un problème qu'il fait suivre d'une demande d'explication adressée aux élèves, n'est donc pas systématique pour autant.

§

Les séquences didactisées dans lesquelles l'enseignant thématise un objet comme problématique puis demande une explication ont pour particularité qu'elles peuvent s'enchaîner, de sorte que l'activité consiste alors en une suite de séquences d'explication. Les extraits 27 et 28 sont tirés de telles activités: la première consiste à expliquer l'un après l'autre des proverbes listés sur un support écrit distribué aux élèves, tandis que la seconde consiste à expliquer certains vers d'une chanson, pointés par l'enseignant. Ces activités d'explication en chaîne se caractérisent par l'implémentation rapide de routines interactionnelles relatives à la manière d'ouvrir et de clore les séquences d'explication. Par exemple, dans l'activité sur les proverbes, on remarque que les demandes d'explication de l'enseignant sont de plus en plus indirectes et implicites, jusqu'à ce qu'à la fin de la série, la demande soit absente:

29) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquences 132, 133, 134, 135, 136, 137 (vidéo 04m46s + 05m27s + 07m36s + 08m53s + 10m42s + 11m39s)

1er proverbe

01 The: euh (.) +il n'y a pas de fumée sans feu ((lisant))+
02 P: **alors il n'y a pas de fumée sans feu (..) alors euh:: donc theo**
03 **qu'est-ce que (.) quelle est la signification possible?**

2ème proverbe

04 And: +ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire la grimace
05 ((lisant))+
06 (6.7)
07 P: **alors ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire la**
08 **grimace?**
09 ((murmures en suisse-allemand: 11.4))
10 P: **alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire?**

3ème proverbe

11 Die: +il ne faut pas vendre le peau euh de l'ours avant de l'avoir
12 tué ((lisant))+ (.) euh=
13 P: **=ouais?**
14 Die: on doit faire dans (.) l'ordre

4ème proverbe

15 Ped: +qui vole un oeuf (.) vole un- un boeuf ((lisant))+
16 (2.3)
17 P: **alors qui vole un oeuf vole un boeuf (.) qu'est-ce que ça peut**
18 **vouloir dire euh**

5ème proverbe

19 Jav: +il ne faut pas mettre la charrue avant les boeufs ((lisant))+
20 P: **voilà il ne faut pas mettre la charrue avant les boeufs**
21 Jav: euh (1.3) (c'est euh) (2.7) je crois que c'est (..) qu'on peut
22 (1.7) (met) les choses en ordre et pas (.) on les renverse

6ème proverbe

23 Did: +il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu ((lisant))+ (.) oui
24 euh (2.7) euh on ne doit pas exagérer ou (1.7) euh (1.0) (dans
25 ces;quand c'est) (.) choses (.) graves ou (...) je sais pas
26 embra- embras:er (.) le (pays)

Dans cet extrait, on assiste à un ajustement mutuel progressif entre les élèves et l'enseignant, qui s'observe à travers la manière dont sont construites les demandes d'explication de l'enseignant et les réponses des élèves. Au début de l'extrait, suite à la lecture à haute voix du proverbe par l'élève, l'enseignant répète le proverbe et le fait suivre d'une question ('quelle est la signification possible', l.2-3; 'qu'est-ce que ça peut vouloir dire', l.10 + 17-18). Chacun des proverbes fait donc l'objet d'un traitement en deux étapes – 1) lire, 2) expliquer – entre lesquelles s'insère la demande d'explication de l'enseignant. On voit cependant que si lors du premier proverbe la question de l'enseignant suit immédiatement la phase de lecture à voix haute par l'élève (l.2-3), lors du deuxième et du quatrième proverbe la lecture et la question sont séparées par une pause relativement longue (l.6, 9, 16). L'absence de prise de parole immédiate par l'enseignant peut être interprétée comme une invitation à poursuivre. Lorsque l'élève reste silencieux, c'est-à-dire n'introduit pas 'spontanément' l'explication, l'enseignant verbalise la demande. Peu à peu, au cours de l'activité, les élèves commencent à s'orienter vers une gestion autonome du lien entre l'étape de la lecture et celle de l'explication. On l'observe pour la première fois lors du troisième proverbe: suite à la lecture à haute voix, et après une micro-pause, l'élève produit un marqueur d'hésitation ('il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué (.) euh', l.11-12) qui annonce une suite à venir. L'enseignant enchaîne alors de manière minimale ('ouais?', l.13) plutôt que de répéter le proverbe et d'expliciter sa demande: ce faisant, il manifeste sa reconnaissance de la projection d'une suite par l'élève, qui commence son explication au tour suivant (l.14). La forme des questions de l'enseignant tend également à devenir de plus en plus elliptique: lors du cinquième proverbe, l'enseignant répète le proverbe mais n'explicite pas sa demande ('voilà il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs', l.20), ce qui n'empêche pas l'élève de produire l'action attendue, à savoir une explication (l.21-22). Enfin, lors du sixième proverbe on observe une absence totale de question de l'enseignant: l'élève prend en charge de manière auto-initiée la transition entre la lecture et l'explication ('il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu (.) oui euh (2.7) euh on ne doit pas exagérer...', l.23-26). La routine interactionnelle liée à l'exercice se met donc progressivement en place à travers les ajustements mutuels des participants: les élèves

reconnaissent peu à peu les moments où une explication est attendue, de sorte que la demande d'explication explicite n'est plus nécessaire. L'ajustement progressif mutuel prend place à la fois sur le plan des formes (demande de moins en moins directe) et de la gestion des séquences, qui passe progressivement du dialogique (explication hétéro-initiée) au monologique (explication auto-initiée) (cf. activité regroupant les séquences 192 à 196 pour une évolution semblable).

Vérification du caractère effectif d'un problème de compréhension auprès des autres participants

Dans les séquences observées jusqu'à présent, un participant thématise un problème potentiel de compréhension et s'oriente vers la nécessité d'expliquer sans procéder à une vérification du caractère 'effectif' du problème chez les autres participants. Dans certains cas, il arrive cependant qu'un participant initie d'abord une pré-séquence dans le but de procéder à une telle vérification. Les pré-séquences sont toujours initiées par l'enseignant et apparaissent typiquement au début d'une activité ou entre deux phases d'une activité. L'enseignant initie un échange en proposant aux élèves de demander des explications, en général relatives à des items de vocabulaire: il aménage ainsi un espace pour la résolution de problèmes de compréhension qui pourraient par la suite constituer des obstacles au bon déroulement de l'activité. Les pré-séquences visent à la fois à anticiper et à résoudre des problèmes: l'enseignant 'anticipe' en ouvrant un espace pour les demandes des élèves, et les demandes visent à 'résoudre' des problèmes de compréhension. S'il n'y a pas de problème de compréhension, alors il n'y a pas de demande de la part des élèves et pas d'ouverture de séquence d'explication. L'extrait ci-dessous fournit une illustration de la manière dont l'enseignant peut proposer aux élèves de demander des explications:

30) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence 138 (vidéo 13m53s + 14m54s)

```
01   P:    alors je vous laisse peut-être euh: quelques minutes? (1.3) et
02         après on mettra en commun
03         ((les E travaillent par deux, en suisse-allemand: 55.3))
04   P:    alors a- (.) avez-vous des questions de vocabulaire? (...) avez-
05         vous des questions de vocabulaire?
06   The:  oui euh (.) °que veut dire° que veut dire tu l'auras
```

Au début de cet extrait, l'enseignant demande aux élèves de travailler par groupes de deux sur une liste de proverbes qu'il leur a distribuée. Après une minute (l.3), l'enseignant reprend la parole et demande si les élèves ont 'des questions de vocabulaire' (l.4-5). Cette question, en tant que première partie de paire adjacente, projette une réponse, mais également une action supplémentaire, la demande d'explication. Il ne s'agit pas simplement de répondre par 'oui' ou par 'non' à la question, mais le cas échéant d'accomplir les 'questions de vocabulaire'. Theo s'oriente ici vers cette double projection de la question en répondant d'abord positivement à la question oui/non ('oui', l.6), puis, après une micropause, en enchaînant avec sa demande d'explication (qui porte sur 'tu l'auras' dans le proverbe *un tiens vaut mieux que deux tu l'auras*). Dans d'autres extraits similaires, les élèves énoncent immédiatement leurs demandes d'explication, sans répondre explicitement à la question oui/non: le fait d'énoncer une demande implique une réponse positive à la question (si on n'avait pas de question, on n'en poserait pas) (cf. séquences 131, 156).

La proposition d'ouverture de l'enseignant apparait dans l'extrait 30 au moment de la transition entre travail de groupe et mise 'en commun' (l.2) annoncée par l'enseignant. Des propositions d'ouverture similaires peuvent également apparaître après une phase de lecture. Par exemple, dans une des leçons, l'enseignante demande à chaque élève de lire un paragraphe de texte à haute voix. A la fin de chaque paragraphe, elle propose aux élèves de poser des questions (cf. séquences 184 à 189). L'enseignant peut aussi proposer que des demandes d'explications soient effectuées durant une phase ou une activité, et non à un moment de transition, comme on l'observe dans l'extrait suivant:

31) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquences 152, 153, 154 (vidéo 22m55s)

```
01  P:    alors je vous laisse lire le: le premier paragraphe euh on va
02        lire ensemble après euh: vous avez d'autres exemples (...) de
03        désobéissance civile dans le premier paragraphe (.) °donc je
04        vous laisse le lire° (2.4) et n'hésitez pas si vous avez des:
05        questions de vocabulaire
06        ((les E lisent et bavardent en suisse-allemand: 28.4))
07  Cat:  qu'est-ce que c'est (.) (revendiqué;revendiquer)
08  P:    hein?
09  Cat:  (revendiqué;revendiquer)
10  P:    ah (revendiqué;revendiquer) ben:: euh c'est quelqu'un qui: (2.4)
11        qui: qui avoue euh q- q- qui demande (.) quelqu'un qui dit euh:
12        c'est m- c'est moi qui l'ai fait (...) c'est: c'est moi qui l'ai
13        fait (3.6) ça dépend le contexte (2.4) là ça sera quelque chose
14        de: d'exigé de demandé (..) [exiger] en fait
15  Cat:                              [mhm]
16        (2.8)
17  Mat:  objecteur de conscience
18        (2.0)
19  P:    alors les- les- les (.) les objecteurs de conscience c'est les
20        ver- verdienstverweigerer
21  Jus:  ah (..) et (.) (revendiqué;revendiquer)
```

Dans cet extrait, l'enseignant demande aux élèves de lire un segment de texte qu'ils ont sous les yeux. Il ajoute après une pause: 'n'hésitez pas si vous avez des questions de vocabulaire' (l.4-5). La forme utilisée par l'enseignant n'est pas ici une question (c'était le cas dans l'extrait 30), mais une forme d'invitation non contraignante à poser des questions. L'enseignant ne spécifie si les questions doivent être posées pendant la lecture ou après, au moment de la transition vers la phase suivante. Après quelques secondes, Catherine demande l'explication d'un premier item de vocabulaire ('qu'est-ce que c'est revendiqué', l.7). Cette demande ouvre une première séquence d'explication, dont le noyau est pris en charge par l'enseignant (l.10-13) et ratifié par l'élève (l.14). Suite à cette première séquence, d'autres élèves interviennent pour demander des explications (l.16 et 21).

Les propositions de l'enseignant n'impliquant pas un nombre de questions défini à l'avance (cf. 'des questions', l.4-5), les séquences s'enchaînent jusqu'à 'saturation', c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de questions (pour d'autres listes de séquences similaires, cf. p.ex. séquences 1 à 4 ainsi que 184-185). On observe de manière récurrente que dans ces listes de séquences d'explication, la forme de la demande tend à passer d'une forme interrogative 'complète' à une forme réduite. Par exemple, dans l'extrait 31, la demande de la première élève prend la forme d'une question ('qu'est-ce que c'est revendiquer', l.7), tandis que celles des élèves suivants sont construites au moyen de simples mentions du syntagme ou du lexème posant problème ('objecteur de conscience', l.16; 'revendiquer', l.21). La première élève n'a 'pas le choix' d'expliciter la nature de sa question, puisqu'au moment où elle prend la parole, l'activité n'est pas encore officiellement ouverte (bien que l'enseignant se soit montré favorable à cette ouverture, cf. 'n'hésitez pas...', l.4-5). Par contre, les élèves qui effectuent des demandes d'explication en deuxième et troisième position interviennent à un moment où l'espace discursif pour poser des questions est en quelque sorte déjà ouvert. Ces élèves n'ont donc pas besoin de préciser la nature de leur demande.

On remarque une différence importante entre les extraits 30 et 31. Dans l'extrait 30, la proposition d'ouverture se situant dans un moment de transition entre deux activités, l'attention des participants est centralisée sur l'enseignant, de sorte que tout le monde peut bénéficier des explications qui sont données. C'est la situation qui se produit le plus fréquemment. Dans l'extrait 31, au contraire, les séquences d'explication prennent place à un moment où l'attention des participants n'est pas centralisée, étant donné que les élèves sont en train de lire le texte en silence. En conséquence, les élèves n'écoutent pas forcément les explications demandées par leurs pairs. On remarque à ce titre que la demande d'explication du verbe *revendiquer* apparait deux fois (l.7 et 21), ce qui témoigne justement de cette absence d'attention conjointe des participants.

§

Dans les extraits 30 et 31, l'enseignant demande aux élèves de poser des 'questions de vocabulaire'. Ce faisant, il projette des demandes à venir portant sur une certaine classe d'objets (des items lexicaux), mais ne se centre pas sur un objet en particulier. Il arrive également que l'enseignant se

focalise sur un item en particulier, généralement un item lexical, à propos duquel il énonce une question oui/non destinée à vérifier la compréhension des élèves (émettant ce que Lüdi, 1991: 209 appelle une 'hypothèse d'obstacle lexical'). Cette manière de procéder apparait en général plutôt au début d'une leçon ou d'une activité qu'à un moment de transition, contrairement aux invitations de l'enseignant à poser des questions. C'est ce qu'on observe dans les deux courts extraits ci-dessous:

32) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence 130 (pas de vidéo; audio 00m02s)

```
01   P:    alors aujourd'hui on va travailler sur les: les proverbes euh
02         français? (...) alors connaissez-vous est-ce que quelqu'un
03         connaît un: proverbe euh (..) euh français? (3.4) alors est-ce
04         que vous: est-ce que vous savez ce que c'est qu'un proverbe
05   Es:   +non ((2 Es simultanément)+
06   P:    proverbe c'est une expression (..) euh une expression dans
07         laquelle euh il y a une certaine moralité
```

33) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 146 (vidéo 00m32s)

```
01   P:    alors aujourd'hui on va parler d'un:: sujet d'actualité alors
02         euh: (..) connaissez-vous le: (..) connaissez-vous le verbe
03         obéir?
04   Lio:  oui
05   Jus:  ouais
06   P:    ça veut dire?
07   Jus:  gehorchen
```

Ces deux extraits apparaissent en début de leçon (cf. les formes très semblables 'alors aujourd'hui on va... alors connaissez-vous...', l. 1-2). Les questions oui/non de l'enseignant portent dans les deux cas sur des items-clés pour les activités à venir: dans l'extrait 32, l'activité qui suit consiste à trouver la signification de *proverbes*, tandis qu'en 33, les élèves auront à discuter du thème de la *désobéissance* civile. Les questions ont pour but de vérifier les connaissances des élèves et ainsi d'identifier un éventuel déséquilibre dans les connaissances partagées, qui nécessiterait l'énonciation d'une explication. Dans l'extrait 32, deux élèves répondent par la négative à la question de l'enseignant (l.5), c'est-à-dire que deux élèves au moins se présentent comme ne connaissant pas le terme. L'enseignant enchaîne alors en fournissant une explication ('c'est une expression...', l.6-7). Dans l'extrait 33, deux élèves répondent positivement à la question oui/non (l.4-5), affirmant ainsi connaître la signification du verbe *obéir*. Les autres élèves restant silencieux, l'enseignant ne peut savoir si l'ensemble du groupe connait la signification de l'item. Il enchaîne alors au moyen d'une demande d'explication ('ça veut dire', l.6), qui lui permet à la fois de vérifier la bonne compréhension du terme par un des élèves ayant répondu positivement (en l'occurrence, Justine, l.7), et de s'assurer de la distribution uniforme des connaissances, les élèves étant restés silencieux pouvant bénéficier au besoin de l'explication de leur camarade. Ces deux extraits sont représentatifs du déroulement des séquences initiées par une question oui/non de l'enseignant focalisée sur un item lexical précis: quand les élèves répondent par la négative, l'enseignant donne l'explication; quand ils répondent positivement ou restent silencieux, l'enseignant enchaîne par une demande d'explication (cf. p.ex. séquences 92, 103, 149, 151, 155, 164, 214, 216, 229, 230, 236). Les données permettent également d'observer des questions oui/non de l'enseignant à la suite desquelles un élève propose directement une explication, sans répondre explicitement par 'oui' ou par 'non' (cf. p.ex. séquences 97 et 98). Etant donné que l'enseignant demande de manière routinière des explications aux élèves répondant positivement à une question du type 'connaissez-vous *X*' ou 'comprenez-vous *X*', les élèves anticipent ce développement et s'orientent vers la question oui/non comme une pré-requête annonçant une demande d'explication à venir, procédant alors directement à l'explication.

1.1.2 Résolution d'un problème de compréhension

a) Le participant thématise un problème de compréhension qu'il se présente comme incapable de résoudre lui-même

Cette manière d'organiser l'ouverture d'une séquence d'explication regroupe les séquences d'explication les plus 'prototypiques', réalisées de manière dialogale et structurées en trois étapes: demande d'explication (directe ou indirecte) – explication – réception. Dans les données, la 'mise en

scène'[79] d'un problème de compréhension peut prendre des formes plus ou moins directes, la forme la plus directe consistant à affirmer 'je ne comprends pas'. La thématisation du problème peut également être accomplie implicitement, à travers une demande d'explication. Enfin, des marques d'hésitation ou un silence prolongé peuvent être interprétés par les participants comme des indices d'un problème de compréhension. Un extrait comportant une thématisation directe et explicite d'un problème de compréhension se trouve dans le chapitre précédent (chapitre VI, extrait 17; cf. séquence 225). Dans cet extrait, un élève affirme 'je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe...' (l.1). L'enseignante s'oriente alors vers la nécessité d'une explication, et, avant même que l'élève ait terminé son tour, adresse une demande d'explication au reste de la classe ('qui peut expliquer à pascal', l.11-12). Dans ce cas, la thématisation du problème et la demande sont pris en charge par deux participants différents:

- A thématise un problème; B demande une explication;

Dans les données, on assiste également à d'autres manières d'organiser l'ouverture de la séquence d'explication:

- A thématise un problème et demande une explication;
- A thématise un problème;
- A demande une explication.

La thématisation du problème et l'explication peuvent donc faire ou non l'objet de deux étapes distinctes: la thématisation peut suffire à projeter la demande d'une explication, ou une demande d'explication peut présupposer un problème de compréhension qui n'est pas toujours explicitement thématisé. L'extrait suivant illustre une ouverture de séquence dans laquelle la thématisation et la demande font l'objet de deux actions distinctes:

34) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 180 (vidéo 1ère heure 24m30s)

```
01   Eri:  monsieur albert (.) bruxelle a (.) perdu son portefeuille (..)
02         dans la banque (...) et: (..) quelqu'un a (...) retrouvé (..)
03         non c'était pas quelqu'un c'était un voleur? [(.)] qui a pri:s&
04   P:                                                  [°mhm?°]
05   Eri:  &(..) vingt-cinq milles francs (..) de la banque (.) et il a mis
06         dans ce (.) portefeuille (...) et quand il est (..) fui?
07   P:    °mhm [quand il (a fui)]°
08   Eri:       [il l'a] perdu.
09   P:    voilà. (.) euh il il y a une chose que que vous rendez pas
10         claire [oui]
11   Sil:         [c'est] (.) pourquoi il l'a: retrouvé: vingt-cinq ans
12         après?
13   P:    ouais
14   Sil:  hm
15   Ma?:  quoi?=
16   P:    =comment vous expliquez ça
```

Cet extrait apparait à la fin d'une activité de reconstitution de récit à partir d'informations lacunaires. Erica résume l'histoire qui a été reconstruite (l.1-8). L'enseignante se pose en réceptrice du récit, marquant son écoute par des continuateurs (l.4 et 7). Elle ratifie ensuite le récit de l'élève au moyen d'un marqueur d'évaluation et de clôture ('voilà', l.9) qui présente la tâche comme accomplie. Aussitôt après, elle nuance cependant cette évaluation positive en indiquant qu'il manque un élément

[79] L'expression 'mise en scène' est utilisée ici pour traduire le mot anglais *display*. Elle est préférée au terme 'manifestation' (d'un problème de compréhension), qui suggère que le problème de compréhension est 'réel'. Or, l'affirmation 'je ne comprends pas' ne permet pas de conclure que le problème est 'réel'. Par exemple, un élève peut affirmer qu'il ne comprend pas quelque chose pour ne pas devoir donner de réponse à une question de l'enseignant (cf. point 1.2.1 *infra*). Il en va de même pour l'affirmation 'je ne me souviens pas', qui peut servir à éviter de répondre à une question oui/non (Lynch & Bogen, 1997, présenté dans Mondada & Pekarek Doehler, 2000, et Mondada, 2006), ainsi que du modalisateur 'il me semble que', qui doit être analysé sur le plan discursif (en fonction de son 'effet' sur l'interaction) et non en tant que reflétant l'état d'âme du locuteur (Antaki *et al.*, 2002). En analyse conversationnelle, "la compréhension n'est pas traitée comme un processus ou un état cognitif intérieur du sujet mais comme un accomplissement collectif, publiquement exhibé dans le déploiement de la séquentialité de l'interaction" (Mondada, 2006: 90).

permettant de comprendre la logique des événements structurant le récit ('il y a une chose que vous rendez pas claire', l.9-10). Cette remarque permet de thématiser un élément comme problématique ou plutôt d'annoncer cette thématisation, étant donné que l'élément lui-même n'est pas mentionné explicitement ('une chose', l.9). Une élève intervient alors et explicite le référent au moyen d'une complétion ('c'est pourquoi il l'a retrouvé vingt-cinq ans après', l.11-12). La thématisation est donc accomplie de manière conjointe par l'enseignante et l'élève. L'enseignante ratifie la complétion (l.13), puis, dans un second temps, énonce une demande d'explication ('comment vous expliquez ça', l.16). La manière dont s'organise l'ouverture de la séquence est semblable sur le plan formel aux moments où l'enseignant présente un élément comme problématique et enchaîne au moyen d'une demande d'explication (cf. point 1.1.1 *supra*). Cependant, les participants ne s'orientent pas ici vers l'*anticipation* d'un problème potentiel mais bien vers la *résolution* d'un problème présenté comme effectif, situé dans l'environnement des participants (cf. la structure 'il y a', l.9, qui exhibe le caractère 'présent', effectif, du problème).

§

Alors que la thématisation et la demande sont organisées en deux actions distinctes dans l'extrait 34, une seule des deux actions peut également être accomplie, comme on l'observe dans les deux extraits suivants.

35) SPD L2-secII-19 / séquence 54 (audio 08m20s)

```
01   Joh:  euh je crois c'est nécessaire pour (..) tous les (.) dialectes
02         différents allemands- allemands (..) parce que quand on (.) on
03         (.) tous (.) parle quelque chose euh: euh: dialectes aut-
04         autres.
05         (1.2)
06   P:    je comprends pas très bien votre euh: [votre réponse.]
07   Joh:                                       [(ouais) c'est] ((se racle
08         la gorge)) une langue (.) pour (.) tous les dialectes
```

36) CODI L2-secII-JM-2 / séquence 197 (vidéo 2ème heure 28m31s)

```
01   P:    qui est (.) responsable du: (...) du comportement de petit
02         frère. (...) à qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap donne
03         (...) la responsabilité. *(4.0) oui
     %dan                           *lève la main
04   Dan:  qu'est-ce que c'est comportement
05   P:    das benehmen
```

Dans l'extrait 35, suite à l'énonciation d'une opinion personnelle par un élève (l.1-4), l'enseignant affirme avoir de la difficulté à en comprendre la teneur ('je comprends pas très bien votre réponse', l.6). Ce faisant, il thématise la présence d'un problème de compréhension. Avant même la fin de son tour, et donc avant que l'enseignant puisse éventuellement demander explicitement une explication, l'élève reprend la parole et initie une explication ('ouais c'est une langue pour tous les dialectes', l.7-8). L'élève s'oriente donc vers la logique interactionnelle selon laquelle la verbalisation d'un problème de compréhension (élément bizarre, répartition déséquilibrée des connaissances et de la compréhension) projette la nécessité d'une explication dans la suite (immédiate) de l'interaction. C'est l'orientation des participants envers cette logique qui permet de ne pas expliciter la demande d'explication (cf. aussi séquence 41, où P pointe une contradiction dans la discussion, qui fonctionne comme demande d'explication indirecte).

L'extrait 36 s'oppose à l'extrait 35 en ce qu'il contient une demande d'explication ('qu'est-ce que c'est comportement', l.4) mais pas de thématisation explicite d'un problème de compréhension. L'extrait s'ouvre sur une question de l'enseignante dans laquelle apparait le mot 'comportement' (l.1). La demande de l'élève apparait 1) dans le tour immédiatement après celui où apparait l'objet de la demande, 2) immédiatement après une première partie de paire adjacente de type 'question', projetant donc une réponse. Son placement séquentiel vient donc retarder l'apparition de la deuxième partie de paire. Pour être acceptable sur le plan des normes de l'interaction, le tour de l'élève doit donc être étroitement lié à l'accomplissement même de la paire, de sorte qu'il ouvre une séquence insérée (*insertion sequence*) destinée précisément à faciliter l'accomplissement de la deuxième partie de paire. Ici, le tour de l'élève repose sur la thématisation implicite d'un problème de compréhension lié au mot *comportement*, qui constitue un obstacle à l'accomplissement de la deuxième partie de paire, à savoir au fait de répondre à la question. Une thématisation plus explicite du problème n'est pas nécessaire en raison même du placement séquentiel de la demande.

§

Dans les extraits 34 à 36, la thématisation d'un problème de compréhension et/ou la demande d'explication sont explicites. Dans certaines séquences, quoique cela soit beaucoup plus rare, les deux actions restent implicites. Le problème de compréhension est alors observable pour les participants à travers les manifestations d'hésitation de l'un d'entre eux (cf. Lüdi, 1991, pour un constat similaire). Dans l'extrait suivant, les élèves initient une explication suite à des hésitations de l'enseignant.

37) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 157 (vidéo 38m46s)

```
01   P:    le bébé qui naît ne va jamais connaître sa vraie mère (donc
02         c'est) accoucher sous +x ((lettre)+ qu'on dit (..) y a une
03         expression en allemand euh?
04   Jus:  *ba- baby[klappe]
     %jus  *geste d'ouverture de bas en haut
05   Joa:            [ba]byklappe
06   P:    ba- babyklappe
07   Jus:  *c'est- pour euh::=
     %jus  *geste d'ouverture de bas en haut, de mettre puis de retirer
           quelque chose
08   Lio:  =il y a- il y a une à einsiedeln je pense
09   Jus:  [ein was?]
10   Joa:  [was]?
11   P:    [u- une?]
12   Lio:  oder
13   Cat:  en suisse il y a u- une boîte (.) où: (..) on peut poser les:
14         les bébés (que) on veut pas
```

L'enseignant qui prend la parole dans cet extrait est de nationalité française et apprenant de l'allemand. Dans ses leçons, il lui arrive de questionner les élèves sur des particularités politiques ou culturelles suisses ou de leur demander de traduire des mots du français à l'allemand. C'est ce qui se passe dans cet extrait, où l'enseignant demande aux élèves une traduction de l'expression 'accoucher sous x' (l.2-3). Deux élèves proposent alors quasi-simultanément le terme 'babyklappe' (l.4-5), qui ne constitue pas une traduction exacte mais fait référence à une pratique qui consiste également à abandonner son enfant (non en accouchant sous couvert d'anonymat mais en déposant son enfant dans un lieu spécialement conçu pour cela). L'enseignant répète le terme de manière un peu hésitante (l.6). Or, la répétition d'un élément du tour précédent apparaissant de manière isolée semble fonctionner de manière ritualisée, dans différents contextes, comme demande indirecte d'explication (cf. p.ex. Brouwer & Wagner, 2004; Kasper & Ross, 2003). Deux élèves proposent ensuite successivement des informations quant à la fonction ('c'est pour euh', l.7) et la localisation (l.8) d'une 'babyklappe'. Suite à l'affirmation de Lionel ('il y a une', l.8), l'enseignant répète le pronom utilisé avec une intonation montante ('une?', l.11), ce qui semble indiquer qu'il ne trouve pas de référent pour ce pronom. Le référent du pronom ne semble par ailleurs pas clair même pour les élèves qui savent ce qu'est une 'babyklappe', comme en témoignent deux tours de parole interrogatifs simultanés à celui de l'enseignant (ceux de Justine et Joanne, l.9-10). C'est suite à la répétition par l'enseignant du pronom accompagné d'une intonation montante, qui rend manifeste son problème de compréhension, que les élèves s'orientent vers la nécessité de donner une explication du terme. La fin de cet extrait montre le début d'une explication ('en Suisse il y a une boîte...', l.13-14) qui fait ensuite l'objet d'une élaboration collective par les participants.

b) Le participant s'oriente vers un problème de compréhension qu'il attribue à son interlocuteur (un malentendu) et propose une explication

Un participant peut déceler dans le tour de parole d'un de ses interlocuteurs un problème de compréhension, un malentendu, et s'orienter vers la résolution de ce problème. Dans ce cas, la séquence d'explication n'est pas ouverte au moyen d'une demande d'explication: l'explication prend plutôt la forme d'une réparation (*third position repair*; cf. p.ex. Kasper & Kim, 2007, pour des extraits similaires dans des conversations exolingues). L'extrait suivant illustre une séquence d'explication ouverte suite à l'orientation d'un élève vers un malentendu de l'enseignant:

38) CODI L2-secII-DK-A-1 / séquence 128 (vidéo 27m14s)

```
01   P:    vous lui avez interdit d'aller à cette fête (..) et là vous la
02         voyez arriver euh (1.6) sentant un peu l'alcool euh (..) le
03         tabac
04         (2.2)
05   The:  euh je pense que j'ai besoin (.) d'un (.) euh (..) *un stock
     %the                                                    *regarde P
06         (1.3)
07         [((rires))]
08   P:    [une euh:::] *une canne?
     %p                *baisse le bras, fait semblant de tenir une canne[80]
09   The:  °non un stock° (...) un stock euh pour la (.) taper *
     %the                                                     *geste de
                                                               frapper
10   P:    ah un bâton un bâton (3.3) alors qu'est-ce que vous lui dites?
```

Cet extrait prend place dans une activité de jeu de rôle. Au début de l'extrait, l'enseignant propose un résumé de la situation en cours: Theo, qui joue le père d'une jeune fille nommée Anja, lui a interdit de sortir. La jeune fille sort cependant en cachette, par la fenêtre. Au matin, son père la voit arriver dans le salon 'sentant un peu l'alcool, le tabac' (l.2-3). Theo doit alors imaginer quelle serait sa réaction en tant que père. Après la mise en situation de l'enseignant, l'élève énonce un tour de parole qu'il termine par un terme en L1 ('j'ai besoin d'un stock', l.5). L'énonciation de ce terme est précédée de marques d'hésitations (pauses, *gap filler*) qui sont les indices d'une recherche lexicale. Cette manière de terminer un tour de parole est fréquente dans les données: les élèves tendent à repousser le terme qu'ils ne connaissent pas en L2 à la toute fin du tour, de telle sorte que le tour permet de réaliser l'action attendue (ici: énoncer sa réaction) et fonctionne en même temps comme une demande de traduction. Au moment où l'élève énonce le terme en L1, il lève les yeux sur l'enseignant, ce qui renforce l'hypothèse d'un changement d'orientation, c'est-à-dire du passage d'une focalisation sur le contenu à une focalisation sur la forme lexicale.

Après une pause et quelques hésitations, l'enseignant propose comme traduction le mot 'canne' (l.8) avec une intonation montante. Les pauses, les hésitations et l'intonation montante sont des moyens de mettre en scène le caractère incertain de la traduction et peut-être la confusion de l'enseignant: effectivement, il serait étrange que l'élève réagisse à la désobéissance de sa fille en ayant besoin de s'appuyer sur une canne. Suite à cette proposition, l'élève s'oriente vers la traduction proposée comme ne correspondant pas à la signification du mot 'stock' dans le contexte où il l'utilise, manifestant son désaccord ('non', l.10) avec l'équivalent fourni par l'enseignant. Le désaccord est suivi d'une explication de l'élève, qui s'oriente ainsi vers la traduction considérée inappropriée comme révélatrice d'un malentendu. L'explication de l'élève consiste en une explicitation de la fonction du mot 'stock' ('un stock pour la taper', l.9). Suite à l'explication, l'enseignant manifeste sa compréhension de ce dont parle l'élève et rend visible la résolution du malentendu (*acknowledgment token* 'ah', l.10), puis fournit la traduction attendue ('un bâton un bâton', l.10). On trouve d'autres séquences similaires dans les données, portant comme ici sur l'emploi d'un terme, mais également sur des contenus thématiques (cf. p.ex. séquences 160, 176, 211).

1.1.3 Discussion

L'ouverture des séquences d'explication s'ancre sur la thématisation d'un problème potentiel de compréhension. La thématisation du problème projette l'accomplissement d'une explication visant à le résoudre (ou à l'anticiper, c'est-à-dire à prévenir son émergence). La thématisation peut être directe ou indirecte, apparaître seule ou s'accompagner d'une demande d'explication, être prise en charge par un seul ou par plusieurs participants.

Les explications initiées par les élèves sous forme de reformulation (cf. extrait 26) ainsi que les explications ouvertes suite à l'orientation envers d'un tour de parole antérieur comme traduisant un malentendu (cf. extrait 38) s'apparentent à des processus de *réparation* (Schegloff *et al*., 1977),

[80] Les indications multimodales sont moins des descriptions que des interprétations. Une description plus 'objective' pour ce geste serait par exemple: "déplie le bras, le maintient tendu main vers le bas, légèrement en avant du corps; le poing est fermé, paume face au sol, poignet légèrement cassé vers le haut par rapport à l'avant-bras". Pour des raisons de place et parce qu'une telle description ne permet pas forcément au lecteur de s'imaginer à quoi ressemble le geste, le choix a été fait de proposer une interprétation de ce que représente le geste sur le plan iconique.

respectivement à des réparations auto-initiées et auto-accomplies et à des réparations hétéro-initiées et hétéro-accomplies. Certaines explications, prenant pour objet un segment du discours apparaissant dans un tour antérieur (cf. extrait 35) peuvent quant à elles être rapprochées de réparations hétéro-initiées et auto-accomplies. Le rapprochement entre les séquences d'explication et les processus de réparation a néanmoins ses limites. Les processus de réparation émergent dans l'interaction suite à un problème d''audition' (fait d'avoir mal entendu) ou de compréhension du tour de parole précédent (et, dans des cas plus rares, d'un tour de parole légèrement antérieur, cf. réparation en troisième position). Les séquences d'explication, quant à elles, portent uniquement sur des problèmes de compréhension (et pas d''audition') et peuvent prendre pour objet un élément ne se situant pas dans un tour antérieur (p.ex. un élément lexical se trouvant dans un texte écrit, une situation).

Les séquences d'explication en classe ont pour caractéristique de pouvoir être 'didactisées', c'est-à-dire qu'elles sont ouvertes à l'initiative de l'enseignant dans le but de vérifier les connaissances ou la compréhension des élèves et de les 'faire parler' (c.-à-d. de les faire pratiquer l'expression orale). Les propositions d'ouverture de séquences réalisées par le biais de questions oui/non de l'enseignant, générales ('y a-t-il des questions de vocabulaire') ou focalisées sur un objet particulier ('comprenez-vous *X*?'), semblent également caractéristiques des interactions en classe de langue, ou du moins des interactions dans lesquelles les participants s'orientent vers un 'contrat didactique' et adoptent les positions respectives d'expert et d'apprenant (de Pietro *et al.*, 1989).

§

La thématisation d'un problème potentiel de compréhension par un participant n'est pas une action suffisante pour accomplir à elle seule l'ouverture d'une séquence d'explication. Elle traduit une orientation vers la possibilité, la volonté ou la nécessité d'une explication, mais l'ouverture elle-même ne peut être accomplie que de manière collective par les participants (de la même manière, par exemple, qu'un changement de thème peut être proposé par un interactant mais que l'accomplissement du changement est réalisé de manière conjointe). Cependant, la manière de thématiser un problème de compréhension peut projeter plus ou moins 'fortement' l'ouverture d'une séquence d'explication. Par exemple, lorsque l'enseignant propose l'ouverture de séquences d'explication de vocabulaire au moyen d'une question oui/non ('y a-t-il des questions...?'), la dépendance conditionnelle est faible: s'il n'y a pas de question, alors il n'est pas nécessaire d'expliquer. En revanche, quand la thématisation du problème s'effectue à travers une demande d'explication prenant la forme d'une question (c.-à-d. d'une première partie de paire adjacente), la dépendance conditionnelle est plus forte: une réponse (c.-à-d. une seconde partie de paire) est normativement attendue, et le tour de parole suivant sur le plan séquentiel sera donc interprété au regard de la demande d'explication. Dans les données, les demandes d'explications sont presque toujours suivies d'explications. Les seuls moments où une demande d'explication ne débouche pas sur une explication sont ceux dans lesquels le participant sélectionné pour expliquer manifeste son incapacité à fournir l'explication demandée, comme par exemple dans l'extrait suivant:

39) SPD L2-secII-19 (audio 18m31s)

```
01   G1:   [je t- je t-] (.) je trouve (..) qu'on doit garder le niveau
02         (1.6)
03   P:    mais qu'est-ce que vous définissez par niveau. (..) c'est quoi
04         pour vous le niveau.
05         (2.5)
06   G1:   c'est difficile de [définir en] français
07   P:                       [(ben ouais)]
08         (1.8)
09         ((rires: 2.2))
10   P:    (voilà) (.) ce- moi ce qui m'étonne beaucoup (.) dans toutes vos
11         réflexions c'est que vous dites oui mais (.) c'est (.) enfin
12         étonnant ça m'étonne ça me fait plaisir en même temps (..) vous
13         dites euh: oui c'est très important pour comprendre la
14         littérature. alors moi je vous demande la question. (..) euh: la
15         littérature c'est (.) vous lisez (.) vous (.) vous lisez
16         beaucoup en allemand?
```

L'enseignant demande ici une explication du terme 'niveau' ('qu'est-ce que vous définissez par niveau c'est quoi pour vous le niveau', l.3-4), qui apparait dans le tour précédent de l'élève ('on doit garder le niveau', l.1). La demande est suivie d'une longue pause (l.5), qui préface une action non-préférée (Pomerantz, 1984). L'élève affirme ensuite 'c'est difficile de définir en français' (l.6), affirmation que

l'enseignant ratifie immédiatement. Le commentaire de l'élève est à nouveau suivi d'une pause (l.8). Le fait que l'élève ne continue pas son tour alors que le terrain de la parole est disponible permet d'interpréter rétrospectivement son commentaire non comme une préface à l'explication mais comme une annonce – et en même temps une justification – de l'impossibilité d'accomplir l'action projetée par le tour de l'enseignant, à savoir une explication. Suite à cette nouvelle pause, on entend quelques rires (peut-être suite à un geste ou une mimique de l'élève) puis l'enseignant reprend la parole pour initier un nouveau thème, celui de la lecture en allemand (l.10-16). En changeant de thème, l'enseignant s'oriente vers le tour de G1 comme témoignant d'une impossibilité de fournir l'explication demandée. Cet extrait permet d'observer que lorsque la thématisation d'un problème de compréhension s'effectue au moyen d'une demande d'explication prenant la forme d'une question, l'explication est normativement attendue et son absence doit être justifiée (elle est *accountable*; cf. le 'c'est difficile de définir en français', l.6).

1.2 Demande

Cette section porte sur les demandes d'explication, surtout celles réalisées sous forme de questions, en les analysant sous l'angle de leur placement séquentiel et de leur formatage linguistique.

1.2.1 Placement séquentiel

Les demandes d'explication constituent souvent une interruption momentanée le cours d'une activité et contribuent à l'ouverture de *séquences latérales* (*side sequences,* Jefferson, 1972; l'explication est parfois également décrite comme un 'discours second' ou une 'parenthèse', cf. Chesny, 1980; Halté, 1988; Leclaire-Halté, 1989; Pouliot, 1992). Les demandes d'explications, tant des élèves que des enseignants, apparaissent en outre à des places séquentielles récurrentes, à savoir a) entre deux parties de paires adjacentes question-réponse, b) en position de 'troisième tour', c) au moment de la transition entre deux activités ou deux parties d'une activité.

a) Demandes apparaissant entre deux parties d'une paire adjacente question – réponse

Les demandes d'explication des élèves apparaissent souvent immédiatement après une question de l'enseignant. L'extrait suivant permet d'illustrer ce cas de figure:

40) CODI L2-secII-JM-2 / séquence 197 (vidéo 2ème heure 28m31s)

```
01   P:    qui est (.) responsable du: (...) du comportement de petit
02         frère. (...) à qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap donne
03         (...) la responsabilité. *(4.0) oui
     %dan                           *lève la main
04   Dan:  qu'est-ce que c'est comportement
05   P:    das benehmen
06   Dan:  *ah
     %sil  *lève la main
07   P:    silvia
08   Sil:  les:: les médias
```

Au début de cet extrait, l'enseignante pose une question ('qui est responsable...', l.1-3) portant sur une chanson que les élèves ont écoutée et dont ils ont les paroles sous les yeux (*Petit frère*, IAM). Cette question constitue une première partie de paire adjacente qui projette une deuxième partie de paire de type 'réponse'. La première élève à demander la parole (l.3), Danielle, ne propose cependant pas de réponse: au contraire, elle initie elle-même une question (l.4) qui ouvre une séquence latérale. Sa question est une demande d'explication portant sur un item lexical apparaissant dans la question de l'enseignante, le mot 'comportement' (l.1).

En demandant une explication, Danielle se présente comme incapable de répondre à la question de l'enseignante en raison d'un problème de compréhension. La demande d'explication, quel que soit son éventuel effet sur le plan cognitif, apparait donc avant tout comme une ressource interactionnelle déployée par Danielle pour justifier qu'elle ne donne pas la réponse. Simultanément, la demande d'explication permet à Danielle de participer activement à l'activité, sans pour autant produire la seconde partie de paire projetée par la question de l'enseignante. Ainsi, bien qu'elle ne réponde pas à la question, elle se positionne comme une participante attentive et active.

Les demandes d'explication d'élèves apparaissant entre une question et une réponse de l'enseignant tendent à prendre une forme et à revêtir des fonctions interactionnelles semblables à celle de Danielle dans l'extrait 40 (cf. p.ex. séquences 23, 151, 183). La mise en scène d'un problème de compréhension, même quand elle ne prend pas une forme interrogative, semble également remplir la même fonction, comme par exemple dans l'extrait ci-dessous.

41) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 225 (vidéo 2ème heure 09m25s)

```
01  P:    vous avez lu le: (.) le texte? (2.5) (vous avez) rapidement ça
02        va? (2.0) alors dans le texte (..) où où est-ce qu'on se trouve.
03        (12.0) où se passe (.) tout ça. (..) le début (..) de
04        l'histoire.
05        (8.0)
06  Sar:  ehm
07        (2.0)
08  P:    oui=
09  Sar:  =vous avez encore (..) [(°x°)]
10  P:                          [non] (.) là j'en ai plus. (2.0) mais
11        vous l'avez les autres ont lu alors eh (...) filip vous avez.
12        (..) souligné des choses?
13  Fil:  oui j'ai aussi lu mais j'ai (..) pas compris.
14  P:    vous ne comprenez pas où ça se déroule (...) ou ce qui se passe.
15        (..) pascal essayez.
16        (2.3)
17  Pas:  moi je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe parce que (..) il
18        y a (...) eh king (.) josper et king kong et superman
19        (1.2)
20  P:    °euh:° (3.0) kin- kin- king josper oui (2.0) king kong j'ai pas
21        (.) [j'ai]
22  Sa?:      [°(x)°] king kong °(x)°
23  Pas:  °oui (.) [king kong et°]
24  P:             [il est où] king kong. (.) [ah]
25  Pas:                                       [et zorro] et ((rit: 0.5))
26        je trouve (.) ça un peu bizarre [j'ai- j'ai pensé que]
27  P:                                    [a:h oui (x) qui peut] expliquer
28        à pascal (.) ce qu'il y a avec king kong et superman
```

Cet extrait apparait au début d'une activité portant sur un texte que les élèves ont dû lire chez eux (*Rodéo d'or*, Daeninckx). L'enseignante demande si les élèves ont lu le texte (l.1), s'ils l'ont compris ('rapidement ça va?', l.1-2), puis leur demande de décrire le début du récit ('où est-ce qu'on se trouve...', l.2-4). Les élèves restent silencieux et ne répondent à aucune des questions de l'enseignante, ce qui engendre de longues pauses (l.1, 2, 3, 5, 7, 10). Lorsqu'une élève se décide à prendre la parole (l.9), ce n'est pas pour répondre à la question de l'enseignante mais pour savoir si elle a encore un exemplaire du texte à lui donner. Ce faisant, cette élève se pose comme n'ayant pas reçu le texte et ne pouvant donc pas procéder à la description: elle justifie ainsi, indirectement, le fait qu'elle n'accomplit pas l'action demandée par l'enseignante.

L'enseignante insiste ensuite sur le fait que les élèves ont (en théorie) lu le texte ('les autres ont lu', l.11), puis procède à un changement dans la gestion des tours de parole: elle se met à sélectionner des élèves ('filip vous avez souligné des choses?', l.11-12; 'pascal essayez', l.14-15) pour les contraindre à prendre la parole. Le premier élève sélectionné par l'enseignante, plutôt que de répondre s'il a 'souligné des choses' ou de donner des éléments de réponse à la question initiale 'qu'est-ce qui se passe', affirme avoir lu le texte mais ne pas être en mesure de décrire la situation initiale en raison d'un problème de compréhension ('j'ai aussi lu mais j'ai pas compris', l.13). Le deuxième élève sélectionné ne prend la parole qu'après une longue pause (l.16), qui peut annoncer l'apparition d'une réponse non-préférée (Pomerantz, 1984), et commence par affirmer rencontrer un problème de compréhension qu'il explicite ensuite en nommant des éléments apparaissant dans le récit ('il y a king josper king kong et superman', l.18). En affirmant rencontrer des problèmes de compréhension, les élèves justifient l'impossibilité de répondre à la question de l'enseignante, c'est-à-dire qu'ils rendent compte de la raison de leur réaction non-préférée (l'absence de réponse à la question; cf. chapitre II, point 6). Ils présentent cette impossibilité comme une *incapacité* due à un problème de compréhension et non à un comportement sanctionnable comme le fait de ne pas avoir fait ses devoirs (ce qui est en soi une action préférée, cf. Heritage 1984a, 1988, cf. chapitre II, point

6.): Filip dit avoir lu le texte tandis que Pascal, en mentionnant des éléments du récit, implique également qu'il l'a lu. Dans les deux cas, la thématisation d'un problème de compréhension suppose de toute manière que le texte a été lu: c'est la lecture qui a fait émerger le problème.

En somme, comme Danielle dans l'extrait précédent, les élèves utilisent la thématisation d'un problème de compréhension pour prendre la parole sans donner de réponse à la question de l'enseignante, mais également pour se présenter comme de 'bons élèves', dont le comportement n'est pas sanctionnable. Simultanément, en affirmant rencontrer un problème de compréhension, ils s'orientent vers la nécessité que quelqu'un leur donne une explication, c'est-à-dire, que ce soit *quelqu'un d'autre* qui prenne la parole. La mise en scène d'un problème de compréhension est donc également un moyen de ne pas garder le *floor* et de renvoyer à quelqu'un d'autre la tâche de décrire le début du récit. A la fin de l'extrait, on observe qu'effectivement l'enseignante demande aux autres élèves d''expliquer à pascal' (l.27-28). La manifestation d'un problème de compréhension permet donc à Pascal de passer de la position de locuteur désigné par l'enseignante pour parler à celle d'auditeur, de récepteur de l'explication.

Dans ces deux extraits, le placement séquentiel d'une demande d'explication entre une première partie de paire adjacente de type 'question' et une seconde partie de type 'réponse' est une ressource interactionnelle qui permet de valoriser sa participation (à l'interaction en cours mais également aux activités en classe en général) face à l'enseignant tout en n'effectuant pas l'action projetée par la première partie de paire. La demande d'explication peut également avoir d'autres effets, comme par exemple justifier l'absence de réponse à la question de l'enseignant, rendre manifeste le fait qu'on a effectué la lecture demandée, etc. La fonction interactionnelle de la demande n'exclut pas la présence 'réelle' d'un problème de compréhension, et le fait que l'explication qui suit puisse être bénéfique aux élèves.

b) Demandes apparaissant en position de 'troisième tour'

Si les demandes d'explication des élèves apparaissent souvent entre une première partie de paire de type 'question' et une seconde partie de type 'réponse', les demandes d'explication des enseignants, quant à elles, apparaissent souvent après une réponse d'un élève, c'est-à-dire aussitôt après une paire adjacente question – réponse. Elles apparaissent donc dans une position décrite comme 'troisième tour' (*third turn*, cf. p.ex. Heritage, 1984a), typique des interactions en classe structurées en séquences tripartites (IRE ou *question-answer-comment*, cf. chapitre IV, point 2.2). C'est ce qu'on observe par exemple dans l'extrait suivant:

42) SPD L2-secII-11 / séquence 12 (audio 36m55s)

```
01   P:    où est-ce qu'il cherche. (..) les femmes qui pourraient devenir
02         (...) ses mères. (qui pourraient être) sa mère. (1.0) qui
03         pourraient l'adopter. (1.6) où est-ce qu'il les cherche.
04   F1:   chez les prostituées
05   P:    pourquoi (1.7) pourquoi là? (2.1) il y a beaucoup d'autres
06         femmes honnêtes n'est-ce pas qui pourraient peut-être l'adopter.
```

Cet extrait est tiré d'une activité de résumé et d'analyse de texte littéraire (*La vie devant soi*, Gary). L'enseignant pose une question relative au personnage principal du roman ('où est-ce qu'il cherche...', l.1-3) à laquelle une élève répond de manière minimale ('chez les prostituées', l.4). Sur le plan formel, la réponse est suffisante, puisqu'elle consiste en un syntagme prépositionnel indiquant un lieu: '-où est-ce qu'il les cherche? -chez les prostituées'. Cependant, les activités de discussion sur des textes tendent à valoriser les réponses expansives allant au-delà du 'format minimal requis' (même si ce n'est pas toujours le cas, cf. Pekarek, 1999). L'enseignant enchaîne sur la réponse de l'élève sans la ratifier explicitement, en demandant une explication qui pousse l'élève à développer sa réponse ('pourquoi là', l.5). La question est énoncée à deux reprises, toutes les deux suivies de pauses (l.5). En l'absence de prise de tour d'un élève, l'enseignant poursuit en thématisant explicitement la situation problématique, 'bizarre', qui justifie la demande d'explication en même temps qu'elle en précise la teneur ('il y a beaucoup d'autres femmes honnêtes n'est-ce pas qui pourraient peut-être l'adopter', l.5-6). La demande d'explication placée en position de 'troisième tour', à la place d'une évaluation ou d'une ratification, permet ici à l'enseignant d'encourager l'élève à développer sa réponse. En pointant un élément 'bizarre', allant à l'encontre des attentes de 'normalité' (cf. chapitre VI, point 4.) et de ce fait potentiellement problématique pour la compréhension, il guide l'élève dans sa réflexion et lui donne des pistes pour élaborer son discours.

Les demandes d'explication de l'enseignant en position de 'troisième tour', après une paire adjacente 'question – réponse', peuvent être adressées à un élève en particulier ou à la classe entière, de sorte que d'autres élèves que celui ayant fourni la réponse peuvent prendre la parole pour donner des explications (cf. p.ex. les séquences 9, 10, 36, 37, 38, 41, 50, etc.). Si, dans l'extrait 42, la demande de l'enseignant a un caractère *display*, les demandes en position de 'troisième tour' ne le sont pas systématiquement: l'enseignant peut également se présenter comme rencontrant un problème de compréhension relatif à la réponse de l'élève (cf. p.ex. séquence 54, présentée dans l'extrait 35, où l'enseignant affirme 'je ne comprends pas très bien votre réponse').

c) Demandes apparaissant à un moment de transition entres activités ou parties d'une activité

On trouve régulièrement des demandes d'explication dans les moments de transition entre activités ou parties d'une activité, plus précisément à des moments où une activité est en train d'être 'mise en place'. C'est le cas par exemple de séquences qui apparaissent au tout début de leçons, juste après la phase de salutation: l'enseignant annonce l'activité qui va prendre place pendant la leçon ('on va travailler sur les proverbes'; 'on va parler d'un sujet d'actualité') puis enchaîne avec une demande d'explication portant sur un objet langagier (cf. p.ex. séquences 130 et 146, présentée dans les extraits 32 et 33). Ces demandes ont pour fonction de vérifier que les élèves connaissent les *termes-clés* associés aux activités à venir (p.ex. le mot *proverbe* pour une activité portant sur la lecture et l'analyse de proverbes, cf. séquence 130), de telle sorte que l'activité se déroule ensuite sans encombre. Il s'agit donc de séquences destinées à anticiper d'éventuels problèmes de compréhension, qui ont une fonction 'préparatoire'.

On trouve également des demandes d'explication d'élèves apparaissant dans la phase de mise en place d'activités. Contrairement aux demandes des enseignants, les demandes d'explication ne visent alors pas à *anticiper* mais à *résoudre* un problème de compréhension. C'est le cas par exemple dans l'extrait ci-dessous:

43) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 179 (vidéo 1ère heure 15m13s)
((Indices à propos de l'histoire à reconstituer puis à découvrir: *Monsieur Albert Bruxelles, qui avait perdu son portefeuille il y a 25 ans, vient de le retrouver. A l'intérieur, 25'000 francs de plus que lorsqu'il l'a perdu.* Ces indices sont écrits sur une feuille de consigne distribuée aux élèves))

```
01   P:    alors s::'il vous plaît c'est vous qui posez des questions. pour
02         trouver (..) euh leur histoire. (...) hein (..) et donc eux ils
03         vont vous répondre soit par oui (.) ou par non et uniquement par
04         oui ou par non. (..) °hein.° (..) c'est-à-dire vous devez aussi
05         euh si vous avez un élément qui est juste ou si vous avez trouvé
06         une euh: une une bonne la bonne réponse il faut marquer parce
07         que vous devez reconstituer leur histoire. (1.5) voilà. (...)
08         vous pouvez commencer?
09         (4.9)
10   Sil:  also ähm (..) je peux commenc[er]
11   P:                                [oui] bien sûr [(commen-)]
12   Eri:                                             [qu'est-ce] que
13         c'est un portefeuille.
```

Cet extrait présente l'ouverture d'une activité ou plutôt d'une étape dans une activité. L'enseignante s'adresse aux élèves pour leur donner les consignes quant à l'activité à accomplir. Les élèves sont scindés en deux groupes. Le groupe 1 doit poser des questions oui/non au groupe 2 dans le but de reconstituer une histoire ('c'est vous qui posez des questions pour trouver leur histoire', l.1-2, 'eux ils vont vous répondre par oui ou par non', l.2-3). A la fin de la présentation des consignes (marquée par la pause et le 'voilà', l.7), l'enseignante passe la parole au groupe chargé de poser des questions afin que débute l'activité ('vous pouvez commencer', l.8). Après une longue pause (l.9), une élève s'auto-sélectionne non pour accomplir l'activité mais pour vérifier si elle peut commencer (l.10). La confirmation de l'enseignante rend ce 'commencement' imminent (l.11). Mais juste avant la fin du tour de l'enseignante, une élève, Erika, intervient en chevauchement et demande une explication du terme 'portefeuille' ('qu'est-ce que c'est un portefeuille', l.12-13). Le mot *portefeuille* apparait sur une feuille contenant des indices sur l'histoire à reconstituer, que les élèves ont sous les yeux. Ne pas comprendre la signification de ce terme implique de ne pas pouvoir participer à l'activité, car il s'agit d'un terme-clé dans le récit à reconstituer. La demande d'Erika apparait donc pour résoudre un problème de compréhension qui pourrait être un obstacle au bon déroulement de l'activité. La demande prend place juste avant le début de l'activité proprement dite, au moment précis de la

transition entre la phase de consignes et l'échange de questions-réponses entre groupes d'élèves, de telle sorte qu'elle n'interrompt ni l'une ni l'autre phase (cf. également p.ex. séquence 174 pour une demande apparaissant dans un contexte similaire).

On trouve également dans les données un extrait dans lequel la demande d'explication n'apparait pas juste avant le début d'une activité mais juste avant sa clôture:

44) SPD L2-secII-11 / séquence 15 (audio 42m36s)

```
01   P:    bien (.) euh maintenant j'aimerais euh quitter un peu ce poème
02         vous avez en-=
03   F1:   =(j'aimerais une) demande pourquoi: on sait que: (..) la mère de
04         momo était une prostituée parce que (..) madame rosa a raconté
05         une fois (.) à momo que les parents (.) sont venus (.) chez elle
06         et je ne vois pas comme (..) une prostituée reçoit (.) euh (.)
07         des: des (..) que le père (..) vient (.) avec elle
```

Cet extrait apparait à la fin d'une activité dans laquelle les élèves doivent comparer les paroles d'une chanson (*L'enfant*, Mas, cf. 'ce poème', l.1) et un roman (*La vie devant soi*, Gary) sur le plan thématique. Durant cette activité, il a été dit que la mère du personnage principal, Momo, était une prostituée. Alors que l'enseignant s'apprête à clore l'activité ('j'aimerais quitter un peu ce poème', l.1), une élève s'auto-sélectionne et l'interrompt pour demander une explication ('j'aimerais une demande pourquoi...', l.3-7). La demande est accompagnée de la thématisation d'un problème de compréhension ('je ne vois pas comment une prostituée...', l.6-7) qui précise l'objet de la demande et le justifie. La demande de l'élève permet de retarder la clôture de l'activité pour résoudre un problème, de même que dans l'extrait 43 la demande permettait d'en retarder l'ouverture. Dans les deux cas, le tour de parole de l'enseignant est interrompu par celui de l'élève, mais l'activité en soi n'est pas interrompue puisque la demande apparait dans un moment de transition. Il apparait donc que les élèves s'orientent vers les moments de transition pour gérer des problèmes de compréhension qui créent un obstacle pour la suite de l'activité ou qui subsistent à la fin de l'activité.

Demandes d'explication et cadres de participation

Toutes les demandes des élèves observées dans cette section sont des demandes adressées prioritairement à l'enseignant. On trouve dans les données également des demandes adressées par les élèves à un pair. Ces demandes portent toujours sur des items lexicaux et suivent immédiatement le tour de parole dans lequel apparait le terme qui pose problème. Le placement est donc identique à celui de l'extrait 40 ('qu'est-ce que c'est comportement') mais la demande n'apparait pas nécessairement entre deux parties de paires adjacentes. Les demandes adressées à des pairs sont systématiquement énoncées en L1 et à voix basse. On pourrait donc les décrire comme prenant place dans un cadre de participation impliquant deux élèves et ouvert en parallèle du cadre de participation officiel, impliquant toute la classe. Néanmoins, il est nécessaire d'aborder les demandes en tant que processus dynamiques qui peuvent être traités dans un cadre ou dans l'autre, et qui peuvent même remettre en question la vision de cadres de participation distincts. Les trois brefs extraits suivants illustrent différentes réactions face à une demande d'explication en L1 et à voix basse:

45) CODI L2-secII-DK-A-1 / séquence 126 (vidéo 23m57s)

```
01   P:    elle va sortir par la fenêtre (.) et:
02   And:  et revient enceinte
03         ((rires: 1.3))
04   The:  *°was heisst das°
     %the  *tourne la tête vers André
05   And:  °schwanger°
```

46) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 212 (vidéo 1ère heure 01m42s)

```
01   P:    je vous donne ehm (1.5) cinq à dix minutes? (...) vous trouvez?
02         (...) tous les défauts (.) des femmes.
03   Dan:  *°was isch défaut°
           *tourne la tête vers élève hors-champ
04   P:    le défaut (...) fehler. (..) tous les défauts des femmes?
```

47) CODI L2-secII-JM-5 / séquence 237 (vidéo 2ème heure 07m09s)

```
01   P:    on fait des exposés? à deux. (..) °hm?°
02   Dan:  °was isch das°
03   Ren:  vortrag?
04   P:    voilà vous é- vous allez donc à deux? (...) vous allez présenter
05         un livre.
```

Dans les trois extraits, la demande apparait immédiatement après le tour contenant le terme problématique ('enceinte' en 45, 'défaut' en 46, 'exposés' en 47) et la demande est énoncée en L1, à voix basse. Cependant, la manière dont les participants réagissent à la demande diffère dans les trois extraits. Dans l'extrait 45, Theo adresse sa demande à André, ayant utilisé le terme 'enceinte' ('et revient enceinte', l.2), en tournant la tête vers lui (l.4). André répond à la demande, également en L1 et à voix basse ('schwanger', l.5), et la séquence peut donc être décrite comme prenant place dans un cadre de participation n'impliquant que ces deux participants. Dans l'extrait 46, le terme problématique apparait dans un tour de l'enseignante ('tous les défauts des femmes' l.2), mais Danielle effectue sa demande à voix basse en se tournant vers son voisin de table (l.3). C'est cependant l'enseignante qui répond à la demande ('le défaut fehler', l.4). Dans ce cas, la demande 'inofficielle' de Danielle est intégrée dans le cours principal de l'activité, de telle sorte que l'explication est rendue disponible par l'enseignante pour l'ensemble des élèves. Dans l'extrait 47, c'est à nouveau Danielle qui effectue une demande à voix basse, réagissant à un item utilisé par l'enseignante ('on fait des exposés', l.1). Cependant, elle énonce sa demande en restant orientée vers l'enseignante, sans se tourner vers un voisin de table (l.2). Renato, assis à côté d'elle, apporte une proposition de réponse à la demande, en L1 mais avec un volume normal et une interrogation finale interrogative ('vortrag?', l.3). Il reste lui aussi orienté vers l'enseignante. Sa proposition est à la fois orientée rétrospectivement vers la demande de Danielle, à laquelle elle répond, et orientée prospectivement en direction d'une confirmation du terme par l'enseignante. L'enseignante confirme alors la traduction proposée par l'élève ('voilà', l.4) et propose ensuite une paraphrase ('vous allez donc à deux vous allez présenter un livre', l.4-5), participant ainsi à la séquence d'explication initiée entre les deux élèves et en faisant bénéficier le reste de la classe.

1.2.2 Format syntaxique et informationnel des questions

Les demandes d'explication peuvent être réalisées de plusieurs manières: en thématisant un problème de compréhension, sous forme d'une annonce (cf. p.ex. séquence 150, 'on va demander à myriam si tu peux expliquer un petit peu...'; séquence 158 'on va demander à myriam alors est-ce que tu peux nous expliquer...'; séquence 194 'ça c'est filip qui a compris qui va nous expliquer', etc.) ou sous forme de question. La question est de loin la manière la plus fréquemment utilisée pour demander des explications. On peut dégager des constructions syntaxiques récurrentes dans les questions des élèves et des enseignants. Le tableau ci-dessous présente un inventaire des formes auxquelles les élèves ont recours pour demander des explications en classe de langue seconde.

Tableau 20: Formes des questions dans les demandes d'explication des élèves

Forme	**Occurrences**	**Total**
Qu'est-ce que c'est	Qu'est-ce que c'est *X* / c'est quoi *X*: 21 *X* qu'est-ce que c'est: 1 Qu'est-ce que c'est: 1	23 (37%)
Qu'est-ce que ça veut dire	Qu'est-ce que ça veut dire *X* / que veut dire *X*: 10 Qu'est-ce que ça veut dire: 1	11 (18%)
Pourquoi	Pourquoi *X*: 6 *X* est pour quoi: 1 Pourquoi: 2	9 (14.5%)
Item isolé	Items isolés: 9	9 (14.5%)
Questions en allemand[81]	Was isch *X*: 3 Was heisst *X*: 4	7 (11%)
Autre (q. oui/non de clarification)	C'est *X*? *Y*?: 1 Tu dis *X* alors *Y*?: 1 Les *X* sont des *Y*?: 1	3 (5%)
Total		**62**

Ce tableau permet de dégager des régularités dans les formes que prennent les questions des élèves. Il permet en premier lieu de voir qu'une majorité de questions est réalisée au moyen de structures très semblables, soit 'qu'est-ce que c'est' (et variantes) et 'qu'est-ce que ça veut dire' (et variantes). Les questions formulées en allemand sont construites avec des structures parallèles, soit respectivement 'was isch' et 'was heisst'. Les élèves construisent donc leurs questions sur la base de *patterns* syntaxiques utilisés de manière routinière. On remarque en outre qu'environ un sixième des questions sont construites avec le mot interrogatif 'pourquoi', et un sixième sont constituées d'un seul mot (c'est la catégorie appelée 'item isolé'). Les demandes d'explication construites avec des items isolés s'insèrent dans des séries de demandes d'explication qui apparaissent après que l'enseignant ait proposé de répondre à des questions de vocabulaire (cf. p.ex. séquences 1, 2, 4, 131, 153, 154, 186, 187, etc.). La nature de l'action effectuée au moyen de la citation de l'item isolé est donc reconnaissable au regard de sa place dans l'interaction. Le fait que les items isolés apparaissent uniquement dans un tel contexte témoigne du caractère contextuellement sensible des demandes d'explication des élèves, dont la forme varie en fonction de la place dans l'interaction.

Une autre régularité pouvant être dégagée du tableau 20 est relative à la place de l'objet à expliquer dans les questions des élèves. L'objet est très souvent explicité dans la demande et a tendance à suivre la question (dans 39 cas sur 62). L'objet n'est antéposé qu'une seule fois, dans une structure '*X* qu'est-ce que c'est' et une fois dans la structure '*X* est pour quoi'[82]. La forme pronominale seule apparait dans 7 cas, lors desquels l'objet à expliquer se trouve dans l'environnement immédiat, soit sur le plan séquentiel (il apparait dans le tour immédiatement précédent), soit sur le plan physique (il vient d'être inscrit au tableau).

Le tableau suivant recense les formes auxquelles les enseignants ont recours pour demander des explications en classe de langue seconde:

[81] Les demandes d'explication en allemand sont toujours énoncées à bas volume. Il n'est donc pas exclu que d'autres séquences d'explication aient lieu entre élèves, qui soient inaudibles sur l'enregistrement.

[82] On parlera ici d'objets antéposés ou précédant la question, et d'objets postposés ou suivant la question, plutôt que d'éléments détachés ou disloqués à gauche et à droite. En effet, il n'y a pas toujours de détachement sur le plan syntaxique (p.ex. 'pourquoi fait-il cela' *vs* 'il fait cela pourquoi').

Tableau 21: Formes des questions dans les demandes d'explication des enseignants

Forme	**Occurrences**	**Total**
Qu'est-ce que ça veut dire	Qu'est-ce que ça veut dire / ça veut dire quoi *X*: 4 *X* qu'est-ce que ça veut dire / ça veut dire quoi: 8 *X* qu'est-ce que ça veut dire *X*: 4 Qu'est-ce que ça veut dire / c'est-à-dire: 7	23 (18.5%)
Qu'est-ce que c'est	Qu'est-ce que c'est (que) *X* / c'est quoi (ça) *X*: 10 *X* qu'est-ce que c'est: 1 C'est quoi / qu'est-ce que c'est: 2	13 (10.5%)
Pourquoi	Pourquoi *X*: 10 *X* pourquoi: 2 *X* pourquoi *X*: 3 Pourquoi: 5	20 (16%)
Pouvez-vous expliquer	Qui peut / quelqu'un peut / vous pouvez expliquer *X*: 5 *X* est-ce que vous pouvez expliquer *X*: 1 Qui peut / quelqu'un peut / vous pouvez expliquer: 4	10 (8%)
Qu'est-ce que vous entendez par	Qu'est-ce que vous entendez par *X*: 3 *X* qu'est-ce que tu entends par là: 1	4 (3%)
Qu'est-ce que ça signifie	*X* qu'est-ce que ça signifie / quelle est la signification: 2 Qu'est-ce que ça signifie: 1	3 (2.5%)
Dans quel sens	Dans quel sens *X*: 1 *X* dans quel sens: 1 Dans quel sens: 1	3 (2.5%)
Que se passe-t-il	Qu'est-ce qui se passe / que se passe-t-il: 2	2 (1.5%)
Items isolés		4 (3%)
Combinaisons de structures[83]		28 (22.5%)
Divers[84]		15 (12%)
Total		**125**

Ce tableau permet d'émettre deux constats généraux: premièrement, les questions des enseignants sont deux fois plus nombreuses que celles des élèves (respectivement 125 et 62 occurrences), ce qui n'est guère surprenant étant donné la présence massive de structure IRF(E) dans les interactions en classe (cf. chapitre IV, point 2.2); deuxièmement, les questions des enseignants prennent des formes beaucoup plus variées que celles des élèves. Si les questions construites avec 'qu'est-ce que c'est', 'qu'est-ce que ça veut dire' et avec le mot interrogatif 'pourquoi' sont fréquentes dans les deux groupes, les enseignants ont également recours à d'autres structures syntaxiques dans leur demandes. Ils utilisent notamment fréquemment le verbe *expliquer*, qui est associé de manière préférentielle à des questions *display* et est complètement absent des demandes des élèves (cf. chapitre VI, point 3.5). Les enseignants utilisent également le verbe *entendre (par)*, le verbe *signifier* et le substantif *signification*[85], ainsi que la proposition interrogative 'dans quel sens'. Ils combinent souvent les structures (notamment lorsque le verbe *expliquer* introduit une interrogative indirecte, cf. chapitre VI, tableau 12 et 13 du point 2.) et emploient également des structures créatives, non 'routinières' (classées dans 'divers' dans le tableau ci-dessus). Plus généralement, les questions des enseignants sont plus longues et plus élaborées sur le plan syntaxique que celles des élèves.

Les différences entre la manière dont élèves et enseignants structurent leurs questions peuvent être attribuées à trois facteurs: 1) Une différence du niveau de compétence en langue: les élèves ont

83 Exemples: Est-ce que tu peux nous expliquer *X* qu'est-ce qui se passe; Vous pourriez expliquer pourquoi *X*; *X* dans quel sens vous pouvez expliquer; Est-ce que tu peux expliquer ce qui se passe; Essayez d'expliquer ce que cela signifie; Expliquez ce que vous entendez par là; etc.

84 Exemples: Quelle est la situation; *X* qu'est-ce qui est bizarre dans cette phrase; Quelle est la différence entre *X1* et *X2*; Est-ce que vous voyez un problème; etc.

85 A noter que ces termes sont très proches sur le plan de leur sens, ce qu'on observe sans doute mieux en anglais qu'en français: *signification* peut être traduit par 'meaning' et le verbe *entendre (par)* par 'to mean' (exemple dans la question 'what do you mean by *X*?').

recours à un inventaire limité de structures relativement figées pour demander des explications, alors que les enseignants, plus 'experts', ont recours à des formes moins figées et plus variées; 2) Une différence dans les rôles respectifs tendanciellement adoptés par les participants: les enseignants, qui prennent la position d'évaluateurs des connaissances et compétences, peuvent sommer les élèves d'expliquer, ce qui ressort sur le plan formel dans l'utilisation d'impératifs, absents chez les élèves; 3) Une différence relative aux contextes dans lesquels les participants demandent des explications et aux objets sur lesquels portent les demandes. Le tableau 20 permet d'observer que 80% des questions des élèves (50 sur 62) portent sur des objets langagiers, notamment des items lexicaux. Les questions des enseignants, quant à elles, portent sur une plus grande variété d'objets. Pour rendre plus visible le fait que la forme de la question est relative à l'objet de la demande, on peut observer les formes que prennent les *contre-questions* des enseignants. Les contre-questions apparaissent suite à des demandes d'explication d'élèves portant sur des items lexicaux: plutôt que de donner l'explication lui-même, l'enseignant redirige la demande en direction du reste de la classe. Les contre-questions sont recensées dans le tableau suivant:

Tableau 22: Formes des contre-questions des enseignants

Forme	**Occurrences**	**Total**
Pouvez-vous expliquer	*X* vous/ quelqu'un pouvez/peut l'expliquer: 4 Quelqu'un peut expliquer: 1	5 (50%)
Qu'est-ce que c'est	Qu'est-ce que c'est *X*: 2	2 (18%)
Combinaisons de structures		3 (27%)
Divers[86]		1 (9%)
Total		**11**

On remarque que les contre-questions des enseignants, faisant suite à des demandes d'élèves portant sur des items de vocabulaire, sont réalisées au moyen d'un inventaire de formes peu varié: l'utilisation du verbe *expliquer* et/ou de la structure 'qu'est-ce que c'est' (qui est la plus fréquemment utilisée par les élèves) constituent la quasi-totalité des formes utilisées dans les contre-questions. Il apparait donc que la forme des questions dépend fortement du type d'objet à expliquer et de l'orientation envers l'objet.

§

Outre la forme de la question, une autre différence entre les questions des élèves et les questions de l'enseignant réside dans la place de l'objet par rapport à la question. Si, dans les questions des élèves, l'objet est très majoritairement postposé, son placement est plus variable chez les enseignants: l'objet peut être postposé, antéposé, ou alors 'encadrer' la question, en apparaissant une fois avant et une fois après. Les analyses qui suivent visent à dégager le lien entre la place de l'objet et le contexte séquentiel dans les questions des élèves et de l'enseignant, afin de comprendre la raison de ces différences. Les possibilités de réalisation de l'objet dans les demandes d'explication prenant la forme de questions sont les suivantes:

a) L'objet reste implicite (p.ex. 'est-ce que quelqu'un peut expliquer?', 'pourquoi?', 'dans quel sens?') ou est pronominalisé (p.ex. 'qu'est-ce que c'est?', 'qu'est-ce que ça veut dire?', 'was heisst das?').

b) L'objet est postposé, c'est-à-dire qu'il apparait après la question (p.ex. 'qu'est-ce que c'est *X*?', 'vous pouvez expliquer *X*?').

c) L'objet est antéposé, c'est-à-dire qu'il précède la question (p.ex. '*X* qu'est-ce que ça veut dire?, '*X* dans quel sens?')

d) L'objet encadre la question, c'est-à-dire qu'il apparait avant et après la question (p.ex. '*X* qu'est-ce que vous voulez dire par *X*?', '*X* pourquoi *X*?')

[86] L'enseignant nomme un élève.

a) L'objet reste implicite ou est pronominalisé

Dans les demandes d'explication prenant une forme interrogative, l'objet n'est pas mentionné ou est pronominalisé lorsque l'objet de l'explication est actualisé dans le discours, qu'il est considéré 'saillant' par les participants. C'est par exemple le cas dans l'extrait suivant:

48) CODI L2-secII-DK-A-1 / séquence 126 (vidéo 23m57s)

```
01   P:    elle va sortir par la fenêtre (.) et:
02   And:  et revient enceinte
03         ((rires: 1.3))
04   The:  *°was heisst das°
     %the  *tourne la tête vers André
05   And:  °schwanger°
```

Dans la question de Theo ('was heisst das', l.4), l'objet de la demande est pronominalisé ('das', l.4). En utilisant un pronom, l'élève présente l'objet de sa demande comme directement accessible et ne nécessitant pas d'être explicité. Cet objet est donc à chercher dans l'environnement séquentiel immédiat. Le tour précédent, celui d'André ('et revient enceinte', l.2), est bref. Sur les trois mots qu'il contient, un seul nécessite d'être compris pour comprendre la totalité du tour, le mot *enceinte* (si on ne comprend pas 'et' et/ou 'revient', on peut néanmoins en déduire qu'elle 'tombe enceinte', 'se retrouve enceinte', etc.). D'autre part, le mot *enceinte* apparait à la fin du tour, à la place habituelle du focus (élément nouveau), ce qui en fait un élément saillant. Pour ces deux raisons, ce mot est l'élément du tour précédent le plus enclin à faire l'objet d'une explication. Suite à la demande de Theo, André produit effectivement une traduction du seul mot *enceinte* ('schwanger', l.5), manifestant son interprétation du 'das' comme référent à ce mot.

Dans les données, l'objet de la demande n'est pas explicité quand il se situe dans le tour de parole précédent (quoique certains éléments puissent s'insérer entre deux, comme des rires dans l'extrait 48, mais aussi une correction de forme) et quand le tour précédent est bref, ne comportant souvent qu'un seul mot plein (cf. également p.ex. séquence 222, '- s'équilibrer' - 'qu'est-ce que ça veut dire', séquence 233 - 'c'était impressionniste' - 'c'est-à-dire', etc.). On trouve également des occurrences de questions *display* de l'enseignant dans lequel l'objet à expliquer et la question apparaissent dans un seul tour de parole. Dans ce cas, l'objet est thématisé immédiatement avant la question, de sorte qu'il est également facilement accessible (cf. p.ex. séquence 151, 'il est question de mariage gay (..) c'est quoi?'). Dans toutes ces séquences, l'objet à expliquer est un item lexical (nom, syntagme nominal, adjectif, verbe, etc.). Mais une demande d'explication dans laquelle l'objet n'est pas explicité peut également porter sur une unité plus grande, comme dans l'extrait suivant:

49) CODI L2-secII-DK-B-4 / séquence 175 (vidéo 26m28s)

```
01   Nad:  il y a beaucoup de personnes (..) que pensent (.) qu'on peut (.)
02         jeter (.) blocher (.) sur (.) la lune
03         ((légers rires: 1.1))
04   P:    c'est sur? sur?
05   Nad:  la lune
06   P:    la lune
07         ((rires: 1.7))
08   P:    +et: pourquoi? ((riant))+
```

Note: (Christoph) Blocher est un homme politique suisse.

Dans l'extrait 49, le complément du mot 'pourquoi' utilisé par l'enseignant dans sa demande (l.8) n'est pas explicité. A la différence de l'extrait 48, où la demande d'explication porte sur un item lexical, la question en 'pourquoi' porte sur un contenu propositionnel. Etant donné que le tour précédent de Nadine ('il y a beaucoup de personnes qui pensent qu'on peut jeter blocher sur la lune', l.1-2) n'est constitué que d'une seule unité de construction du tour, il est clair que la demande ne peut porter que sur cette unité, raison pour laquelle l'objet de la demande n'a pas besoin d'être précisé.

b) L'objet apparait en position finale (post-verbale)

L'objet de la question est explicité lorsqu'il n'est pas considéré suffisamment saillant par les participants pour rester implicite. Par exemple, l'objet de la demande est systématiquement explicité lorsqu'il apparait dans un texte écrit que les élèves lisent en silence. Chacun lisant à son rythme et de manière individuelle, aucun élément n'est saillant, et les questions des élèves prennent alors la forme

'qu'est-ce que c'est *X*' (cf. p.ex. séquences 152, 167, 173, 178, etc.). L'objet est également explicité lorsqu'il a sa source dans un tour de parole relativement long, comme dans l'extrait suivant:

50) CODI-L2-secII-JM-2 / séquence 197 (vidéo 2ème heure 28m28s)

```
01   P:    qui est (.) responsable du: (...) du comportement de petit
02         frère. (...) à qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap donne
03         (...) la responsabilité. *(4.0) oui
     %dan                           *lève la main
04   Dan:  qu'est-ce que c'est comportement
```

La demande de Danielle ('qu'est-ce que c'est comportement', l.4) porte ici sur un item lexical apparaissant dans le tour de parole immédiatement précédent ('qui est responsable du *comportement*...', l.1). Ce terme apparait cependant au milieu d'un tour et non à la fin (dans le premier des deux TCUs qui constituent le tour), au milieu d'un TCU et non à la fin. En conséquence, il n'est pas particulièrement saillant, et une demande d'explication dans laquelle l'objet ne serait pas explicité pourrait être davantage interprétée comme portant sur le mot 'responsabilité', qui apparait en toute fin de tour et est de ce fait plus accessible. L'explicitation de l'objet de la demande permet donc d'éviter des ambigüités quant à son référent.

Les participants s'orientent vers la nécessité d'expliciter l'objet également lorsque l'objet à expliquer et la demande sont séparés par une action de transition, de sorte qu'ils ne se situent pas dans le même 'micro-épisode':

51) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 221 (vidéo 2ème heure 01m21s)

```
01   P:    alors réhabili- réhabilitation (...) ça vous rappelle quoi.
02         *(3.0) oui (.) christoph.
     %chr  *lève la main
03   Chr:  e:hm (.) une situation (.) (à amé:liorer;amé:liorée)
04   P:    une situation à améliorer=
05   Chr:  =jä=
06   P:    =mhm?
07         ((P écrit au tableau noir: 6.0))
08   P:    vous dev- oui (...) et puis quoi d'autre (...) en général.
09   Dan:  qu'est-ce que c'est améliorer
```

Dans cet extrait, le terme qui fait l'objet de la demande d'explication apparait dans un tour bref et simple ('une situation à améliorer', l.3). Une demande qui apparaitrait aussitôt après le tour, ou même après que l'enseignante ait écrit le syntagme au tableau, pourrait peut-être être effectuée sans mention explicite de l'objet. Cependant, la demande de l'élève ('qu'est-ce que c'est améliorer', l.9) apparait après une action de transition accomplie par l'enseignante ('et puis quoi d'autre', l.8), qui s'oriente donc vers la poursuite de l'activité. La demande de l'élève apparait donc en dehors de 'l'espace' séquentiel dans lequel l'objet de la demande était accessible facilement et pouvait rester implicite. L'élève propose alors une explicitation du référent de la question.

§

La structure 'qu'est-ce que c'est (que) *X*' est employée par les élèves pour demander des explications portant sur des items langagiers qui ne sont pas directement accessibles dans le contexte séquentiel. Les demandes des enseignants apparaissant dans des contextes similaires prennent tendanciellement la même forme. Les demandes dans lesquelles l'objet est explicité à la suite de la question apparaissent le plus fréquemment au début de leçons ou au début de nouvelles phases d'activité (p.ex. entre une phase de lecture et une phase de questions-réponses), contextes dans lesquels aucun objet n'est particulièrement saillant, et où l'explicitation de l'objet est donc nécessaire (cf. p.ex. séquence 161, 'qu'est-ce que c'est qu'un génocide', dans la phase d'introduction de la leçon; séquence 39, 'qu'est-ce que c'est que le chiffrage', à un moment de transition entre phases d'une activité; séquences 78, 'qu'est-ce que c'est que l'enfer', 80, 'qu'est-ce que c'est qu'une femme du monde' 84, 'qu'est-ce que c'est qu'un lâche', portant toutes les trois sur des items de vocabulaire tirés d'un texte écrit, etc.).

Si la construction 'qu'est-ce que c'est' fait l'objet d'un traitement similaire chez les élèves et les enseignants quant à la place de l'objet, ce n'est pas le cas pour l'autre construction interrogative la plus fréquente dans les deux groupes, 'qu'est-ce que ça veut dire'. En effet, les élèves font suivre cette structure de l'objet de l'explication (dans 10 cas sur 11, cf. tableau 20), ou alors n'explicitent pas l'objet (dans 1 cas sur 11). Au contraire, les enseignants font précéder cette structure de l'objet de

l'explication (dans 8 cas sur 23), l'encadrent (dans 4 cas sur 23) ou n'explicitent pas l'objet (dans 7 cas sur 23). Ils ne placent l'objet après la question que dans 4 cas sur 23 (cf. tableau 21) Il apparait donc que les élèves et les enseignants utilisent différemment cette construction pour organiser leurs demandes d'explication. L'extrait suivant illustre une question d'élève construite avec la structure 'qu'est-ce que ça veut dire *X*':

52) CODI L2-secII-DK-B-2 / séquence 168 (vidéo 16m12s)

```
01   P:    qu'est-ce qu'on reçoit quand: quand on frappe? (.) qu'est-ce
02         qu'on reçoit quand on- quand on est frappé?
03         (1.6)
04   Tho:  qu'est-ce que ça veut dire frapper.
```

Dans cet extrait, la demande de l'élève apparait dans un contexte similaire aux questions construites avec 'qu'est-ce que c'est *X*', c'est-à-dire après un tour de parole dans lequel apparait l'item lexical ('quand on frappe', l.1, 'quand on est frappé', l.2), dans un contexte où l'objet n'est pas complètement saillant (ici, la seule question 'qu'est-ce que ça veut dire' pourrait renvoyer à la totalité du tour ou d'une des deux unités de construction du tour). On trouve également des demandes construites avec 'qu'est-ce que ça veut dire *X*' où l'objet apparait dans un texte écrit qui a été lu en silence par les élèves (cf. p.ex. séquence 3, 'qu'est-ce que ça veut dire les armes', séquence 29, 'qu'est-ce que ça veut dire l'enterrement', etc.). Les élèves utilisent donc les constructions 'qu'est-ce que c'est *X*' et 'qu'est-ce que ça veut dire *X*' dans des contextes séquentiels identiques. On remarque d'ailleurs qu'ils utilisent également 'was isch *X*' (= qu'est-ce que c'est *X*) et 'was heisst *X*' (= qu'est-ce que ça veut dire *X*) de manière indifférenciée. On observe néanmoins une légère différence dans la nature des objets qui suivent ces structures: la structure 'qu'est-ce que c'est *X*' est massivement utilisée avec des syntagmes nominaux (16 occurrence), moins souvent avec des verbes à l'infinitif (3 occurrences) et des adjectifs (2 occurrences); la structure 'qu'est-ce que ça veut dire *X*' est également utilisée avec des syntagmes nominaux (4), des verbes (1) et des adjectifs (1), mais aussi avec des propositions (3 occurrences: séquence 58 'qu'est-ce que ça veut dire c'est pourquoi ils firent en sorte', séquence 138 'que veut dire tu l'auras', séquence 210 'qu'est-ce que ça veut dire il aura affaire à moi'). Ainsi, seule la structure 'qu'est-ce que ça veut dire *X*' est utilisée pour poser des questions sur des propositions.

c) L'objet apparait en position initiale (pré-verbale)

Contrairement aux élèves, les enseignants ont tendance à antéposer l'objet lorsqu'ils utilisent la construction 'qu'est-ce que ça veut dire', comme on peut l'observer dans l'extrait suivant:

53) SPD L2-secII-11 / séquence 14 (audio 39m38s)

```
01   P:    le commentaire de docteur katz (..) du docteur katz c'est (.)
02         elle devra mou- euh elle devra vivre comme un légume. (..) elle
03         devra vivre comme un légume qu'est-ce que ça veut dire (..)
04         concrètement. (4.2) vivre comme un légume (2.7) céline
05   Cel:  elle doit vivre très euh (..) gesund?
```

Dans cet extrait, l'objet de la demande d'explication est antéposé par rapport à la question ('*X* qu'est-ce que ça veut dire'). Le contexte actionnel et séquentiel est semblable à celui dans lequel apparait la construction 'qu'est-ce que c'est *X*'. Une différence importance réside cependant dans la nature de l'objet: ici l'objet à expliquer n'est pas un item lexical mais une proposition, une 'phrase': 'elle devra vivre comme un légume' (cf. également p.ex. séquence 50, 'c'est comme chez nous qu'est-ce que ça veut dire', séquence 135, 'qui vole un œuf vole un bœuf (.) qu'est-ce que ça peut vouloir dire', etc.). Comme les élèves, les enseignants ont donc recours à la structure 'qu'est-ce que ça veut dire' lorsque l'objet est une unité plus grande qu'un syntagme.

Il s'agit maintenant de comprendre pourquoi les élèves utilisent la structure 'qu'est-ce que ça veut dire' en la faisant suivre de l'objet à expliquer (extrait 52), tandis que les enseignants la font précéder de l'objet (extrait 53). Il apparait, lorsqu'on compare les questions des élèves et celles des enseignants, que le choix de la structure ainsi que du placement de l'objet dépend de l'enjeu de l'explication. Les questions des élèves, qu'elles soient construites au moyen de 'qu'est-ce que c'est *X*' ou de 'qu'est-ce que ça veut dire *X*', portent sur un problème de compréhension lié à un item lexical (nom, adjectif, verbe) ou à une expression idiomatique (p.ex. séquence 138, 'tu l'auras' dans 'un tiens vaut mieux que deux tu l'auras'; séquence 210, 'il aura affaire à moi'). Chez les enseignants, on distingue en revanche deux enjeux différents: lorsque la question prend la forme 'qu'est-ce que c'est *X*', l'objet est un item lexical dont il s'agit de donner une définition. Les questions des enseignants sont de type *display*,

visent à vérifier les connaissances des élèves et un éventuel problème de compréhension lié à l'item. Par contre, les enseignants utilisent tendanciellement '*X* qu'est-ce que ça veut dire' pour des demandes d'explication qui ne sont pas liées à un problème lexical mais à une expression non littérale (p.ex. un proverbe, cf. 'qui vole un œuf vole un bœuf', séquence 135) ou plus généralement au choix d'une formulation ('vivre comme un légume, extrait 53, 'c'est comme chez nous', séquence 50). Dans ce cas, l'éventuel problème de compréhension anticipé par l'enseignant n'est pas dû à un item lexical inconnu ou au sens littéral de la 'phrase', mais à la manière de l'interpréter. Par exemple, dans l'extrait 53 ('vivre comme un légume'), la réponse de l'élève ('elle doit vivre très gesund', l.5) montre qu'elle connait le sens des mots constituant l'expression (elle associe les légumes à la bonne santé), mais qu'elle ne comprend pas la signification de la comparaison 'comme un légume'.

Les questions des enseignants liées à l'interprétation contextualisée d'un segment de discours, contrairement aux questions portant sur un item lexical, n'ont pas forcément un caractère *display*. Elles peuvent porter sur un segment de discours apparaissant dans un tour de parole de l'élève et avoir pour but de pousser l'élève à développer et à clarifier son propos (cf. séquence 50, 'c'est comme chez nous'). Dans ce cas, l'enseignant ne sait pas mieux que l'élève ce qu'il 'veut dire'. Cette différence d'enjeu entre les demandes portant sur la signification d'un item lexical et celles portant sur l'interprétation contextualisée d'un segment de discours permet de mieux comprendre dans quels cas l'objet est antéposé ou postposé chez les enseignants. Lorsque le problème est d'ordre lexical, l'objet suit la question: il est ainsi placé en 'deuxième position', la position la plus souvent réservée à 'l'élément nouveau' (le focus), qui coïncide souvent avec la fin du tour de parole. Par contre, lorsque le problème est d'ordre interprétatif, ce ne sont pas les mots en soi qui posent problème, mais ce qu'ils 'veulent dire' dans le contexte où ils apparaissent. Le fait de placer l'objet avant la question (en position de topique et non de focus), dans la construction '*X* qu'est-ce que ça veut dire', met ainsi l'accent sur le 'vouloir dire' plutôt que sur les mots eux-mêmes, dont le sens littéral n'est pas problématique. En résumé, les structures interrogatives 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire' ne sont pas de simples 'variantes' (contrairement à ce que propose Lüdi, 1991: 206) mais donnent lieu à une distribution systématique. Les relations entre forme et fonction des demandes d'explication sont les suivantes:

- 'Qu'est-ce que c'est *X*': problème lexical (utilisé par les élèves et les enseignants)
- 'Qu'est-ce que ça veut dire *X*': problème lexical ou lié à une expression idiomatique (utilisé par les élèves uniquement)
- '*X* qu'est-ce que ça veut dire': problème lié à l'interprétation contextuellement dépendante d'un segment de texte ou de discours (utilisé par les enseignants uniquement)

Il apparait donc que tant les questions des élèves que celles des enseignants sont construites de manière contextuellement sensible, leur structure dépendant du placement séquentiel de la question mais aussi de l'enjeu de l'explication. Le fait que les élèves et les enseignants n'utilisent pas la construction 'qu'est-ce que ça veut dire' de la même façon peut avoir plusieurs causes, liées d'une part à leurs rôles respectifs, et peut-être également au niveau de la compétence d'interaction des apprenants. Il se peut en effet que les formes 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire' fassent l'objet d'un traitement en partie indifférencié chez les élèves, qui emploient l'une ou l'autre forme dans les même situations, sauf lorsque l'objet est une expression idiomatique ('tournure de phrase'). Cependant, cette possibilité, qui reste à l'état d'hypothèse, ne s'applique qu'à *l'emploi* de ces formes, c'est-à-dire à leur apparition dans la *production* des élèves. En effet, comme on le verra dans le chapitre VIII, les élèves sont sensibles à la forme des questions de l'enseignant, et construisent leurs explications différemment selon que la question prend la forme 'qu'est-ce que c'est' ou 'qu'est-ce que ça veut dire', ce qui est un indice qu'ils interprètent différemment ces deux formes de question. Plus loin dans ce chapitre (point 5., catégorisation des explications), les explications portant sur des items lexicaux et sur la signification contextualisée de segments de discours feront l'objet de deux catégories distinctes (respectivement, *explications de vocabulaire* et *explications de discours*).

§

Les enseignants n'utilisent pas que la construction '*X* qu'est-ce que ça veut dire' pour demander des explications portant sur l'interprétation contextualisée d'un segment de discours. De plus, les demandes ne portent pas toujours sur des 'phrases' mais peuvent également porter sur des segments plus courts, ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

54) SPD L2-secII-11 / séquence 09 (audio 30m23s)

```
01   P:    les lois séparent (1.0) séparent qui encore?
02   Lis:  ah les prostituées des autres femmes
03   P:    des autres femmes dans quel sens.
```

Dans cet extrait, l'objet de la demande d'explication de l'enseignant est repris du tour de parole précédent ('des autres femmes', l.2 et 3). Il s'agit d'un syntagme et non d'une proposition. L'objet est antéposé par rapport à la question, qui est construite ici avec la structure 'dans quel sens' (l.3). Il est intéressant d'observer dans cet extrait une autre fonction de l'antéposition de l'objet par rapport à la question: en reprenant la fin du tour de l'élève au début du sien, l'enseignant 'accuse réception' de la proposition de l'élève, sans pour autant l'évaluer. Ainsi, en antéposant l'objet de sa demande, il effectue deux actions à la fois: il ratifie l'intervention de l'élève et il pose une question de développement à propos de cette intervention (de type 'explication de discours', tendanciellement construite avec l'objet antéposé). Le tour de l'enseignant est ainsi typiquement agencé selon le format 'topique-focus': il pose une question à propos d'un thème qui a été proposé par l'élève, celui des 'autres femmes'.

§

On observe dans les données deux occurrences de questions construites avec la construction 'qu'est-ce que c'est' et un objet antéposé (cf. tableaux 20 et 21), qui constituent donc des constructions non-prototypiques dans les données. Ces deux occurrences sont les suivantes:

55) CODI L2-secII-JM-3 / séquence 202 (vidéo 1ère heure 35m46s)

```
01   Tan:  enfin bello était le /ply/ aimé.
02   P:    voilà très bien
03         ((brouhaha et rires: 5.5))
04   Dia:  °(bello était) le /ply/ aimé (.) qu'est-ce que c'est°
05   Rom:  °meh gärn°
06   Dia:  °ah: ah [oké]°
```

56) SPD L2-secII-29 / séquence 108 (audio 35m41s)

((P lit un passage d'un roman à haute voix))

```
01   P:    maintenant (.) les nichons (.) qu'est-ce que c'est (5.8) si
02         bélita a des seins qui::: pointent orgueilleusement la vieille
03         gitane a des nichons
```

Dans ces deux extraits, l'objet est antéposé par rapport à la question. Dans les deux cas cependant, l'objet est séparé de la question par une micro-pause, ce qui n'est pas le cas dans les extraits 53 et 54, et qui peut indiquer une moins grande dépendance de l'objet par rapport à la demande (l'objet constitue alors une 'citation' autonome sur le plan syntaxique). Dans l'extrait 55, Tania termine de raconter une histoire ('enfin bello était le plus aimé', l.1), qui est ensuite évaluée positivement par l'enseignante ('voilà très bien', l.2). Il s'ensuit un bref moment de brouhaha, durant lequel Dianna adresse une question à sa voisine de table ('bello était le plus aimé (.) qu'est-ce que c'est', l.4-5). On peut supposer qu'aucun des termes de la phrase n'est problématique pour Dianna sur le plan lexical: il s'agit de termes simples et courants, connus en général des apprenants intermédiaires et avancés. Il semble donc que ce soit la mauvaise prononciation du mot 'plus', prononcé '/ply/ (c.-à-d. sans le /s/ final), qui entraîne un problème de compréhension. Du fait de la prononciation '/ply/ aimé', il se peut que l'élève ne réussisse à séparer les deux items dans la chaîne phonique (cf. Lüdi, 1991). Or, si elle ne peut identifier l'item lexical problématique, elle ne peut l'isoler dans une question. Après avoir répété la phrase apparemment sans être parvenue à en dégager l'élément problématique, elle en demande l'explication à sa voisine. Dans ce cas, l'antéposition de l'objet est le résultat d'une démarche en deux temps (répétition + demande), raison pour laquelle les deux éléments sont séparés par une micropause et non énoncés dans un seul contour prosodique. L'explication apportée par Romina sous forme de traduction ('meh gärn', l.6) ne porte pas sur la phrase entière mais seulement sur les deux derniers mots ('plus aimé' = 'meh gärn'). En ne traduisant que ces deux mots, Romina s'oriente vers l'interprétation du problème de compréhension de Dianna comme ne concernant pas la phase entière mais seulement une partie de celle-ci, l'endroit où apparait la prononciation non-standard /ply/. Dianna marque ensuite sa réception de l'explication et le fait que l'explication lui permet de comprendre le sens de la phrase ('ah ah oké', l.7), exhibant ainsi que c'était bien ce segment qui lui posaient problème. En conclusion, il apparait que dans cet extrait la répétition du tour précédent précède la structure 'qu'est-ce que c'est' du fait de la difficulté pour l'élève à délimiter le segment qui lui pose problème. La répétition relève en partie du *private speech*, dans le sens où Dianna répète la

phrase pour en dégager le sens. La répétition est ensuite recyclée comme objet de la demande d'explication adressée à Romina. La construction avec antéposition de l'objet n'est donc ici pas routinière, au contraire des constructions 'qu'est-ce que c'est *X*', mais construite en deux étapes.

Dans l'extrait 56, la question de l'enseignant suit une lecture à haute voix d'un extrait de texte (*Brouillard au pont de Tolbiac*, Malet) dans lequel se trouve le mot 'nichon'. En général, la thématisation et la demande d'explication constituent deux étapes séparées dans ce contexte: la première étape vise à pointer l'élément dans le texte, et la seconde à poser la question (cf. séquence 78 'nous sommes donc en enfer qu'est-ce que c'est que l'enfer'; séquence 80 'il y a cette estelle qui est une femme du monde qu'est-ce que c'est qu'une femme du monde'; séquence 84, 'le grand problème de garcin c'est de savoir s'il est oui ou non un lâche qu'est-ce que c'est qu'un lâche', etc.). Ici, la thématisation et la demande sont réalisées en une seule étape, au moyen d'une antéposition de l'objet à expliquer: la mention de l'objet, 'les nichons', permet de thématiser l'objet, auquel vient s'attacher la construction 'qu'est-ce que c'est' (l.1). L'utilisation d'une antéposition permet ainsi un 'raccourci', dans le sens où elle permet d'accomplir simultanément la thématisation et la demande. Aucun élève ne propose de réponse suite à la question de l'enseignant, comme en témoigne la pause de près de 6 secondes (l.1). L'enseignant reprend alors la parole et reformule sa question (l.1-3). Dans cette deuxième version de sa demande, il propose une comparaison entre les termes 'seins' (l.2) et 'nichons' (l.3), qui place plus explicitement le mot 'nichons' dans le contexte du récit (le terme est associé au personnage de 'la vieille gitane'). Cette seconde formulation peut être vue à la fois comme une relance (qui donne un indice de la signification du terme 'nichons' en le comparant avec le terme 'seins'), mais également comme un moyen de contextualiser de manière plus précise le terme tiré du texte, qui fait d'ordinaire l'objet d'une thématisation indépendante de la question, afin que les élèves puissent repérer plus facilement sa place dans le texte.

L'analyse de ces deux exemples non-prototypiques permet de dégager que l'antéposition de l'objet dans ces deux demandes est accomplie de manière à réaliser simultanément plusieurs actions: répétition + question, thématisation + question. C'est le 'couplage' de deux actions successives qui donne au final à la question la forme 'X qu'est-ce que c'est'.

d) L'objet encadre la question

Dans certaines questions de l'enseignant uniquement, il arrive que l'objet de l'explication apparaisse deux fois, encadrant la question. C'est le cas dans l'exemple suivant:

57) SPD L2-secII-12 / séquence 24 (audio 19m46s)

```
01   Lis:  [qu'est-ce que] c'est que la pendule (..) d'argent. la pendule.
02   P:    une pendule est-ce que quelqu'un peut expliquer ce que c'est
03         qu'une pendule
```

La première mention de l'objet par l'enseignant, en début de tour, permet d''accuser réception' de la question de l'élève en ratifiant l'objet de la demande, et contribue également à thématiser l'objet. La reprise est accompagnée d'un changement de déterminant ('la pendule', l.1, devient 'une pendule', l.2) qui contribue à 'décontextualiser' l'objet de son contexte d'apparition et à le présenter comme item lexical pouvant faire l'objet d'une explication à portée générale (cf. point 5. *infra* et chapitre VIII pour une description plus détaillée). Le problème de compréhension de l'élève est lié ici au lexique, ce qui donne généralement lieu à une postposition de l'objet (cf. point b). Il en résulte donc une double présence de l'objet, à la fois antéposé, dans un mouvement de thématisation, et postposé. Lorsque la demande ne porte pas sur un item lexical mais sur un segment de discours contextualisé, la fonction de l''encadrement' est différente:

58) SPD L2-secII-12 / séquences 19, 20 (audio 14m13s + 16m01s)

```
01   P:    ils n'ont plus d'illusions et n'ont qu'un coeur pour deux un
02         coeur pour deux (.) c'est un peu bizarre pourquoi (.) un coeur
03         pour deux
           […]
04   P:    que l'on vive à paris on vit tous en province (.) quand on vit
05         trop longtemps. (.) ça veut dire quoi (.) on vit tous en
06         province (.) même si on vit enc- à- à paris
```

Dans ces deux demandes, les objets à expliquer sont des vers extraits d'une chanson (*Les Vieux*, Brel). Au début de ses tours, l'enseignant cite le vers à expliquer, ce qui permet de le thématiser et donne également aux élèves l'occasion de le repérer dans leur exemplaire du texte. A la suite de la

question ('pourquoi', l.2, 'ça veut dire quoi', l.5), l'enseignant reprend à nouveau une partie du segment cité. La reprise n'est pas une répétition totale ni exacte. Dans la première demande, il s'agit d'une répétition partielle ('un cœur pour deux', l.2-3), qui permet donc de spécifier sur quelle partie du vers porte la demande. Dans la seconde demande, il s'agit d'une reformulation: l'ordre des deux parties est inversé et lié au moyen de 'même si' ('que l'on vive à paris on vit tous en province quand on vit trop longtemps', l.4-5, devient 'on vit tous en province même si on vit à paris', l.5-6). Cette réorganisation du contenu permet à l'enseignant de rendre plus explicite l'opposition entre 'province' et 'Paris', qui reste implicite dans le texte original. Dans les deux cas, la première mention de l'objet permet donc la thématisation et la seconde la problématisation précise de l'objet.

§

L'analyse de la forme des questions servant à accomplir des demandes d'explication a permis dans un premier temps de faire l'inventaire des structures utilisées par les élèves et par les enseignants. Dans un second temps, ces analyses ont permis de dégager que le choix de la construction syntaxique ainsi que du placement de l'objet par rapport à la question sont contextuellement sensibles, tant chez les apprenants que chez les enseignants. Certaines réalisations apparaissent uniquement chez les élèves, d'autres uniquement chez les enseignants.

2. Noyau

Cette section se propose de décrire la manière dont les noyaux d'explication sont organisés. Les ressources spécifiques mobilisées par les élèves pour expliquer font l'objet d'un chapitre distinct (chapitre VIII).

Le noyau d'une séquence d'explication peut être pris en charge par un seul ou par plusieurs participant(s). On parlera respectivement de noyaux monogérés et polygérés (en s'inspirant des distinctions proposées par Grandaty, 1988 ainsi que Colletta *et al.*, 2005). Il est important de ne pas confondre entre un 'noyau monogéré' et une 'séquence monologale'. Dans le cas d'une séquence dialogale composée d'une ouverture sous forme de question, d'une explication-réponse, et d'une ratification, la réponse sera dite monogérée si un seul interactant y prend la parole, et polygérée si plusieurs personnes interviennent. L'extrait ci-dessous est un exemple typique d'une explication monogérée:

59) CODI L2-secII-DK-B-4 / séquence 174 (vidéo 05m28s)

01 Dan: qu'est-ce que c'est une prière
02 P: **une prière ben c'est quand: on prie (.) euh::: ein gebet**
03 Dan: mh mhm:

Dans cette séquence dialogale, la demande d'explication (l.1) ainsi que la ratification (l.3) sont prises en charge par une élève, tandis que l'enseignant intervient seul dans le noyau (l.2), qui est donc monogéré.

Dans les explications polygérées, on peut distinguer entre les noyaux construits par a) un élève et l'enseignant, b) plusieurs élèves, c) plusieurs élèves et l'enseignant. Les rôles et apports mutuels de chaque participant peuvent être de plusieurs ordres:

- un élève prend en charge l'élaboration du contenu du noyau de l'explication; un autre élève, ou l'enseignant, intervient pour apporter de l'aide sur le plan langagier;
- un élève prend en charge l'élaboration du contenu du noyau de l'explication; un autre élève, ou l'enseignant, intervient ponctuellement au moyen de commentaires, de demandes de développement, de clarification et/ou de confirmation;
- l'enseignant prend en charge la structuration interdiscursive du noyau de l'explication, en gérant notamment la distribution des tours de parole; plusieurs élèves prennent la parole à tour de rôle pour proposer une explication ou partie d'explication;
- la gestion du noyau, tant sur le plan du contenu que de l'interaction elle-même, est distribuée entre les participants.

Ces possibilités ne sont pas mutuellement exclusives. Par exemple, l'enseignant peut à la fois procéder à des corrections sur le plan langagier et demander des compléments sur le plan du contenu.

Responsabilité du contenu attribuée à un élève, gestion de la structuration par l'enseignant

L'extrait suivant illustre la manière dont un noyau d'explication peut être polygéré entre un élève et l'enseignant:

60) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 150 (vidéo 11m15s)

```
01   P:    on va peut-être demander à (..) à myriam de:: pour euh: si tu
02         peux expliquer un petit peu à (.) à gaber euh (.) et à catherine
03         euh ce dont on est en train de parler?
04   Myr:  euh oui c'est à euhm de: (.) ces (..) o-g-m euh (...) maïs? (.)
05         et (..) les gè- les gè- euh (.) gènes (.) qui sont changés (.)
06         euhm (..) oui
07   P:    donc les gènes qui sont modifiés [dans:]&
08   Myr:                                   [mhm]
09   P:    &dans ces maïs (1.6) et alors euh: qu'est-ce qu'on avait dit sur
10         euh noël mamère?
11         (1.3)
12   Myr:  c'est un: un homme politique euh (...) un politique dans la (.)
13         euh (.) à gau- euh à gauche (.) euhm (.) un homme [verte] vert
14   Jan:                                                    *[vert]
     %jan                                                    *tournant la
                                                            tête vers Gaber
15   P:    voilà un écolo voilà c'est ça
16   Myr:  ((rit: 0.8)) oui et il est (.) contre ces (..) ehm g- (..) ehm
17         o-g-m (.) maïs.
18   P:    contre ces: ces euh (.) ces plantes euh:: d'o-g-m. (.) ces o-g-
19         m. alors qu'est-ce qu'il a fait?
20   Myr:  oui il a- il a organisé (..) une (.) euh des (.) des actions
21         (..) contre ça et il (.) il il euh (..) sur ce: ce tableau ehm
22   P:    sur cette image
23   Myr:  image oui (.) vous voyez des- des hommes polices (...) euhm
24   P:    des policiers ouais=
25   Myr:  =ouais qui (...) ehm (2.6) oui
26   P:    alors die die die die (.) die schützen (..) [die schützen]
27   Myr:                                              [pro- protéger]
28   P:    qui protègent
29   Myr:  ouais ce: maïs.
30   P:    voilà tout à fait
```

Au début de l'extrait, l'enseignant charge une élève, Myriam, d'expliquer le sujet de la discussion en cours à deux élèves qui sont arrivés en retard, alors que la leçon avait déjà commencé ('on va demander à myriam... si tu peux expliquer... ce dont on est en train de parler', l.1-3). Myriam est donc désignée comme responsable du noyau de l'explication. Elle propose une explication dont le contenu ('c'est de ces o-g-m maïs et les gènes qui sont changés', l.4-6: au moment où les deux élèves retardataires entrent dans la salle de classe, la discussion porte bien sur les OGM) ainsi que la forme ('ce dont on est en train de parler', 'c'est de ces o-g-m...') correspondent à la question de l'enseignant. A la fin du tour de l'élève, l'enseignant procède à une reformulation ('donc les gènes qui sont modifiés', l.9), ratifiée par l'élève. L'explication semble terminée du point de vue de Myriam, qui ne poursuit pas (le 'oui' apparait souvent en fin de tour chez les élèves, cf. chapitre VIII), ce qui conduit à une pause. L'enseignant reprend alors la parole et énonce une nouvelle question au moyen du marqueur de transition 'alors' ('et alors qu'est-ce qu'on avait dit sur noël mamère', l.9-10): ce faisant, il manifeste qu'il ne considère pas l'explication de l'élève comme suffisante et que des compléments sont nécessaires. Ainsi, alors que l'élève s'était orientée vers un sens restreint de l'objet 'ce dont *on est en train* de parler', la demande de l'enseignant semble plutôt porter sur ce dont les participants *ont parlé jusqu'à présent*. L'élève propose alors une réponse à la question de développement de l'enseignant ('c'est un homme politique...', l.12 à 17). A la fin de son tour de parole, le même mouvement se répète à nouveau: l'enseignant reformule la fin du tour de l'élève ('contre ces plantes d'o-g-m', l.18) et enchaîne au moyen d'une nouvelle demande de complément introduite par 'alors' ('alors qu'est-ce qu'il a fait', l.19). C'est seulement une fois que l'élève a fourni ce deuxième complément (l.20-29) que

l'enseignant procède à une évaluation ('voilà tout à fait', l.30), qui marque la clôture de la séquence[87]. Ainsi, si l'élève est désignée comme responsable du noyau de l'explication, c'est l'enseignant qui gère son développement et qui notamment décide des compléments à apporter, repoussant la phase de la clôture de la séquence jusqu'au moment où il considère le noyau de l'explication comme 'complet'. Il est intéressant de remarquer que les deux élèves désignés comme les destinataires de l'explication ('tu peux expliquer à gaber et à catherine', l.2-3) restent silencieux durant la séquence, ne demandant pas eux-mêmes de complément d'information: c'est uniquement l'enseignant qui juge de la complétude du noyau de l'explication.

L'enseignant n'intervient pas uniquement pour demander des compléments. Les reformulations qu'il énonce à la fin des tours de Myriam ont également une fonction sur le plan linguistique, apportant un synonyme ('gènes qui sont modifiés', l.7 pour 'gènes qui sont changés', l.6) ou rectifiant l'ordre des mots ('ces plantes d'o-g-m ces o-g-m', l.18 pour 'ces o-g-m maïs', l.16-17). L'enseignant intervient également pour proposer des corrections lexicales ('image', l.22 pour 'tableau', l.21) et grammaticales ('policier', l.24 pour 'hommes police', l.23). Enfin, il propose un moyen à l'élève de terminer son tour de parole en lui donnant un verbe à traduire ('die schützen', l.26) puis en donnant une forme conjuguée ('qui protègent', l.28). L'enseignant guide donc l'élève non seulement dans la structuration des contenus, mais également dans l'utilisation des formes linguistiques.

Outre l'enseignant et Myriam, une autre élève intervient dans le noyau d'explication, de manière très brève. Il s'agit de Jana (l.14), qui, suite aux hésitations de sa camarade (manifestées aux lignes 12-13, cf. reprise du mot 'politique', faux départ 'à g- à gauche', 'euh'), propose l'adjectif 'vert' (l.14), qui est l'adjectif utilisé par l'enseignant plus tôt dans la leçon pour présenter Noël Mamère ('un homme politique vert ein grüner'). Alors que durant la première partie de l'explication de Myriam, Jana la regarde, au moment où elle énonce l'adjectif 'vert', elle se tourne en direction de Gaber, un des deux élèves arrivés en retard et présentés par l'enseignant comme destinataires de l'explication. Aussitôt après, elle détourne la tête et regarde à nouveau en direction de Myriam. Le fait que Jana cesse de regarder Myriam au moment où elle prononce l'adjectif exclut qu'elle s'adresse à elle pour l'aider dans sa formulation. Au contraire, se tournant vers un des destinataires désignés de l'explication, elle présente son intervention comme un ajout à l'explication, une information supplémentaire. Ce type d'intervention ponctuelle, souvent très brève et en chevauchement avec un autre tour de parole, apparait fréquemment dans les noyaux d'explication (cf. p.ex. séquences 185, 186, 216, etc.).

[87] Ou plutôt d'une partie de la séquence, puisque l'enseignant pose ensuite d'autres questions, ne portant plus sur le thème des OGM mais sur le concept de 'désobéissance civile', qui a été abordé au début de la leçon et sur lequel porte l'article lu en classe.

Construction d'hypothèses par les élèves, gestion de la structuration par l'enseignant

L'extrait suivant est tiré d'une activité composée de plusieurs séquences d'explication portant sur des segments de texte sélectionnés par l'enseignant (tirés de *Les Vieux*, Brel). Ce type d'activité se caractérise par le fait que plusieurs élèves interviennent à tour de rôle dans le noyau de l'explication:

61) SPD L2-secII-12 / séquence 18 (audio 12m53s)

```
01  P:    même riches ils sont pauvres (...) ça veut dire quoi (.) c'est
02        une contradiction (2.9) yvonne.
03  Yvo:  euh en: en vieillesse euh il compte pas (..) euh l'argent parce
04        que tout le monde vieillit
05        (1.4)
06  P:    mhm bien
07        (3.2)
08  F1:   oui quand on: quand on est riche on peut pas acheter des amis et
09        peut-être (ça) les vieux personnes (.) ont: pas beaucoup d'amis
10        parce que (..) pas (.) tous les jeunes (.) se disent ah qu'est-
11        ce qu'on veut faire avec les (.) les vieux quand ils peuvent (.)
12        plus (.) euh faire tout (.) tout le ménage euh: soi-même et
13        après on les emporte dans les (..) les altersheime
14  P:    euh dans des asiles
15  F1:   oui
16  P:    mhm (.) carole
17  Car:  oui je voulais aussi dire qu'ils ont peut-être l'argent mais
18        plus d'amis (.) parce que les amis sont morts ou (..) oui
19  P:    marianne.
20  Mar:  euh ils sont pauvres parce qu'ils ne peuvent plus faire ((se
21        racle la gorge)) ce qu'ils ont euh fait autrefois (.) par
22        exemple du sport (..) quelque chose avec des amis au restaurant
23        (.) °(euh de le cité)°
24  P:    °mhm°
```

Dans cet extrait, suite à la demande d'explication de l'enseignant ('même riches ils sont pauvres, ça veut dire quoi', l.1-2), quatre élèves prennent successivement la parole (Yvonne, l.3-4, F1, l.8-15, Carole, l.17-18, Marianne, l.20-23). Chaque élève propose une signification possible du segment de texte cité par l'enseignant (respectivement: on ne peut pas acheter la jeunesse, on ne peut pas s'acheter des amis, on est pauvre quand on n'a plus d'amis, on n'est pauvre quand on ne peut plus faire ce qu'on veut). Chaque intervention est donc une explication en soi, à caractère hypothétique et interprétatif. Les hypothèses émises ne se présentent pas comme mutuellement exclusives: un texte poétique permettant des interprétations multiples, plusieurs explications d'un même segment peuvent coexister. L'enseignant ratifie chaque intervention de manière minimale ('mhm', l.6, 16, 24) et distribue la parole aux élèves sans faire plus de commentaires ('yvonne', l.2, 'carole', l.16, 'marianne', l.19). Il gère ainsi la distribution de la parole mais laisse aux élèves la responsabilité de la gestion du contenu. Il ne procède pas à des corrections de langue mais se montre néanmoins disponible lorsque les élèves le sollicitent, par exemple pour obtenir une traduction ('dans les altersheime', l.13, 'dans des asiles', l.14).

Cette manière de construire le noyau d'explication est récurrente dans les activités portant sur des segments de texte littéraire. Cependant, il arrive également que les enseignants s'orientent vers une réponse-cible plutôt que vers la coexistence d'hypothèses interprétatives, comme par exemple dans l'extrait suivant:

62) SPD L2-secII-11 / séquence 14 (audio 39m46s)

```
01  P:    elle devra vivre comme un légume qu'est-ce que ça veut dire (..)
02        concrètement. (4.2) vivre comme un légume (2.7) céline.
03  Cel:  elle doit vivre très euh (..) gesund?
04  P:    euh: (..) euh (.) en faisant attention à sa santé (..) euh je ne
05        crois pas que ça soit la signification là.
06  Ana:  peut-être elle est trop grosse?
07        (1.8)
08  P:    donc elle devrait faire un régime (...) non je ne crois pas.
09  Len:  je crois le sang euh peut (.) (xxx) (mourir) euh (..) la (..) la
10        tête?
```

La question de l'enseignant porte ici sur un segment de texte tiré d'une œuvre littéraire (*La vie devant soi*, Gary), et sa forme est relativement similaire à celle de l'extrait précédent, constituée d'une citation du texte suivie de 'qu'est-ce que ça veut dire' (l.1). Néanmoins, l'enseignant ne se contente pas de distribuer la parole: il procède également à des évaluations du contenu des interventions. Les deux premières propositions interprétatives des élèves ('elle doit vivre très gesund', sainement, l.3, 'peut-être elle est trop grosse', l.6) sont en effet ratifiées négativement par l'enseignant ('je ne crois pas', l.4-5 et 7). Les hypothèses des élèves sont rejetées jusqu'à ce que la réponse-cible soit atteinte: c'est donc une structure de séquence que Sinclair & Coulthard (1975) décriraient sous la forme IRF(I)RF(I)RF (cf. chapitre IV, point 2.2). On remarque que les interventions des élèves sont ajustées à celles de l'enseignant: dans l'extrait 61, où l'enseignant valorise la coexistence des hypothèses, les tours sont longs et se terminent par des intonations plates ou descendantes; dans l'extrait 62, les tours sont courts et se terminent par une intonation montante, ce qui est un indice que leur contenu est soumis par les élèves à l'évaluation de l'enseignant.

Construction collective et co-gérée par des élèves

Les noyaux d'explication polygérés peuvent encore prendre une forme différente de celles décrites jusqu'à présent. En effet, le noyau de l'explication peut être une construction collective gérée entièrement par des élèves, comme c'est le cas dans l'exemple suivant:

63) CODI L2-secII-DK-A-5 / séquence 159 (vidéo 12m13s)
((L'enseignant distribue une feuille de vocabulaire pour accompagner un texte. Une des lignes dit: "*rattraper quelqu'un: jermandem nachholen*". Après avoir vu les élèves rire en pointant cette ligne, l'enseignant demande s'il y a une erreur. Les élèves pointent d'abord le 'jermandem', qu'ils corrigent en 'jemanden'. Ils négocient ensuite ensemble un verbe plus approprié que 'nachholen'. Matthias s'adresse alors à l'enseignant:))

```
01   Mat:  *jemanden auf oder einholen
     %mat  *regard vers l'enseignant
02   Jus:  [einholen]
03   P:    [ah pas nachholen]
04   Lio:  [c'est c'est mieux]
05   Mat:  ein[ho]len
06   Lio:     [non]
07   Jus:  nachholen [c'est (.) ehm nachholen c'est *(comme) si]&
08   Lio:            [on ne peut pas dire nach (..) *c'est parce que nach]
     %lio                                            *regarde justine
09   Jus:  j'avais euh *(.) [°(oui)°]           [(xx)]
     %lio               *regarde P
10   Lio:                    [quand] on a manqué [quelque chose] (..)
11         manqué u- [une épreuve][88]
12   P:                [eine stunde]
13   Lio:  [oui]
14   Jus:  [ja] (.) [nachholen]
15   P:             [ah d'accord]
16   Jus:  nachholen (..) und einholen c'est: *
     %jus                                     *mime avec ses doigts sur la
           table une personne qui rejoint une autre
```

Au début de l'extrait, les élèves proposent une correction du mot allemand *nachholen* proposé par l'enseignant dans une liste de vocabulaire ('jemanden auf oder einholen...', l.1-5). Justine et Lionel initient ensuite presque simultanément une explication de la raison pour laquelle le verbe *nachholen* est incorrect dans le contexte où l'enseignant l'emploie ('nachholen c'est comme si j'avais', l.7-9; 'on ne peut pas dire nach (..) c'est parce que nach', l.8). Les deux débuts d'explication énoncés en parallèle conduisent à un long chevauchement des deux tours de parole, jusqu'à ce que Lionel se tourne vers Justine et s'interrompe, lui cédant ainsi le terrain de la parole (fin de la ligne 8). Suite à des hésitations de Justine, qui semble chercher un terme ('euh (.) oui', l.9), Lionel se tourne à nouveau vers l'enseignant. Après une micro-pause, il reprend la parole et énonce une explication sous la forme d'une mise en situation ('quand on a manqué quelque chose...', l.10-11). L'enseignant intervient alors en chevauchement et propose un complément du verbe *manquer* sous forme de

[88] 'épreuve' = test écrit dans certains cantons romands; quand on manque une épreuve (p.ex. parce qu'on est malade), on doit la 'rattraper'.

traduction ('eine stunde', une heure de cours, l.12), montrant ainsi sa compréhension. La proposition est acceptée à la fois par Lionel et Justine (l.13-14). En ratifiant la proposition de traduction de l'enseignant, Justine ('ja (.) nachholen', l.14) manifeste sa participation au noyau de l'explication, malgré son auto-interruption et le fait que ce soit Lionel qui ait repris le tour. La marque de réception de l'enseignant ('ah d'accord', l.15) signale sa compréhension et ainsi la possibilité de clore la séquence. Justine répète encore une fois le verbe *nachholen* puis enchaîne en introduisant une explication de *einholen* ('und einholen c'est', l.16) qu'elle termine sous forme non-verbale. L'utilisation du connecteur 'und' (et, l.16) marque explicitement qu'elle enchaîne sur l'explication proposée par Lionel. Ainsi, tant sur le plan du contenu de l'explication que sur celui des prises de parole, cette explication est gérée conjointement par les deux élèves au moyen d'ajustements interactionnels finement coordonnés et synchronisés (ce que Jones & Thornborrow, 2004 appellent *collaborative floor*). Quant à l'enseignant, quoiqu'il soit en position de destinataire de l'explication, il participe activement en montrant sa compréhension, notamment en proposant un complément au verbe *manquer* utilisé par Lionel.

§

Dans les données L2, un peu plus de la moitié (55%) de noyaux d'explication sont monogérés, et un peu moins (45%) sont polygérés. Comme on l'a vu dans cette section, on peut appeler 'polygestion' des situations très différentes, dans lesquelles les participants se partagent ou se répartissent la gestion des contenus, des formes et de l'interaction de manière variée, qui feront l'objet d'une attention particulière dans le chapitre sur les ressources déployées par les élèves pour expliquer (chapitre VIII).

3. Clôture

Comme le mouvement d'ouverture, le mouvement de clôture des séquences d'explication peut donner lieu à deux actions distinctes. La première action consiste à 'accuser réception' de l'explication qui a été donnée, tandis que la seconde est une action de transition vers une nouvelle séquence d'explication ou vers une autre activité. Dans le cas d'une explication prenant la forme d'une séquence latérale (Jefferson, 1972), la transition est une action qui permet de revenir au cours principal de l'activité. Ces deux actions constituent ensemble le mouvement de clôture: la réception est orientée de manière rétrospective, en ce qu'elle manifeste une interprétation de l'action précédente en tant qu'explication, tandis que la transition est principalement orientée de manière prospective, annonçant l'action suivante. Comme c'est également le cas dans les ouvertures, les deux phases du mouvement ne font pas nécessairement l'objet d'actions distinctes, la transition pouvant jouer le rôle de ratification implicite.

3.1 Réception

On observe dans les données un ensemble de 'petits mots' variés qui apparaissent à la suite des noyaux d'explication et permettent d'en accuser réception: *ah*, *oui* / *ouais*, *mhm*, *d'accord*, *voilà*, *c'est ça*, *tout à fait*, *bien*. La réception peut également être manifestée de manière para-verbale (p.ex. rires) ou non-verbale (p.ex. signe de tête), ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

64) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 213 (vidéo 1ère heure 19m46s)

```
01   Ren:  vous aimez des ragots
02   P:    ouais c'est [les ragots] (.)&
03   Tan:              [°was heisst das°]
04   P:    &c'est quand on: (...) quand on dit euh °éh tu as vu celle-là
05         (.) hein?° [et puis ehm]&
06                    [((rires))]
07   P:    &(hein) (..) voilà.
```

Cet extrait prend place dans une activité où garçons et filles doivent énoncer une liste de stéréotypes sur le sexe opposé. Renato propose ici que les filles aiment les ragots (l.1). Une élève demande alors la signification du terme ('was heisst das', l.3) au moment même où l'enseignante s'oriente vers l'introduction d'une explication ('c'est les ragots' l.2). Suite à un premier TCU dans le tour de l'enseignante ('c'est quand on dit éh tu as vu celle-là hein', l.4-5) les élèves se mettent à rire (l.6). Les rires suggèrent que les élèves ont compris l'explication proposée par l'enseignante et la signification du terme 'ragot' (et s'amusent de la mise en scène proposée par l'enseignante ou du stéréotype proposé par l'élève). On voit bien que l'enseignante interprète les rires comme une indication de la

compréhension du terme par les élèves: alors qu'elle s'apprêtait à ajouter un élément à son explication ('et puis euh', l.5), elle s'interrompt au moment des rires et abandonne son projet d'ajout, s'orientant vers la clôture de la séquence ('hein voilà', l.7).

Les 'petits mots' qui servent à marquer la réception de l'explication n'ont pas tous la même fonction et n'apparaissent pas dans des contextes identiques: on peut distinguer entre marqueurs de changement d'orientation (*acknowledgement tokens*), continuateurs et marqueurs d'évaluation.

'Aknowledgement tokens'

Le marqueur *ah* (ou *aha*) (appelé en anglais *acknowledgement token* ou *change-of-state token,* cf. Heritage, 1984b) apparait massivement dans les séquences d'explication portant sur des items lexicaux et ouvertes par un élève au moyen d'une question. Le même élève qui a posé la question énonce *ah* suite au noyau de l'explication. Ce faisant, il marque sa réception de l'explication en tant que pourvoyeuse d'information nouvelle, et la présente comme induisant chez lui un changement d'orientation envers l'item lexical, qui passe de 'non-compris' à 'compris' (cf. Heritage, 1984a et b, Schiffrin, 1987 pour des analyses de 'oh' en anglais qui proposent des descriptions similaires):

65) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 221 (vidéo 2ème heure 01m54s)

```
01   Dan:  qu'est-ce que c'est améliorer
02   P:    rendre mieux
03   Dan:  ah
```

Le marqueur *ah* est employé de manière extrêmement récurrente chez les élèves (cf. p.ex. séquences 138, 151, 152, 153, 156, 162, 163, 167, etc.). Il apparait également chez les enseignants, quoique plus rarement, avec la même fonction. On le trouve notamment dans la clôture de séquences ouvertes par les élèves qui s'orientent vers un tour de l'enseignant comme signalant un malentendu. Dans ce cas, le *ah* signale à la fois la reconnaissance du malentendu par l'enseignant et sa résolution (cf. p.ex. séquences 128, 157, 159, 215, 217, etc.).

Continuateurs

Les continuateurs (Schegloff, 1981) ou signaux d'écoute (Laforest, 2006) *mhm* et *oui / ouais* sont moins fréquents que le marqueur *ah*. Leur énonciation se caractérise par une intonation continuative et parfois un allongement de syllabe, alors que le *ah* est accompli souvent avec une coupure nette au début du mot et une intonation 'exclamative'. Les continuateurs ne sont pas utilisés de la même manière par les élèves et par l'enseignant. Les continuateurs permettent aux élèves d''accuser réception' de l'explication sans marquer de changement d'orientation envers l'item. Ils sont utilisés de manière préférentielle lorsque l'élève a déjà une hypothèse concernant la signification du terme, hypothèse qui se confirme dans l'explication. C'est le cas dans l'exemple suivant:

66) CODI L2-secII-JM-3 / séquence 206 (vidéo 2ème heure 01m50s)

```
01   Edi:  le garçon (.) ehm (..) a: (...) [reçu]
02   Kai:                                  [((rit))]
03   Car:  was
04   Edi:  a reçu
05   Car:  aha
06   Edi:  un cochon (.) d'inde (..) c'est
07   Car:  meersö-=
08   Edi:  =meer- [meerschwein]
09   Car:         [mhm]
```

Dans cet extrait, Edith annonce une explication à venir du terme 'cochon d'inde' à sa camarade Carine ('un cochon d'inde c'est', l.6), à qui elle est en train de raconter une histoire. Suite à cette projection d'explication, Carine propose elle-même un début de traduction ('meersö-', l.7), initiant donc une complétion de la structure en 'c'est *X*' projetée par Edith (l.6) et manifestant qu'elle a une idée de la signification de l'item. Edith enchaîne alors très rapidement et propose à son tour une traduction ('meer- meerschwein', l.8). Carine marque sa réception de la traduction de sa camarade par un 'mhm' (l.9), se repositionnant alors comme réceptrice de l'explication. La forme utilisée ainsi que son apparition en chevauchement avec le tour précédent plutôt qu'après le tour suggèrent que Carine ne montre pas de changement d'orientation par rapport à l'item lexical: connaissant déjà la signification de l'item, comme elle l'a démontré en initiant une traduction (l.7), l'explication ne lui apporte rien de

nouveau. L'énonciation de 'mhm' permet donc d'accuser minimalement réception de l'explication mais surtout d'indiquer à sa camarade qu'elle peut poursuivre son récit.

L'utilisation de *mhm* chez les élèves fait office de ratification minimale de l'explication et de continuateur. C'est également le cas chez les enseignants, qui l'utilisent cependant dans un contexte différent. En effet, chez les enseignants, la ratification minimale apparait de manière à suspendre momentanément la clôture de la séquence, lorsque l'explication est considérée incomplète. La ratification minimale laisse alors le terrain de la parole ouvert pour les élèves qui souhaitent apporter un complément à l'explication:

67) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 181 (vidéo 2ème heure 15m59s)

```
01   Sar:  il est pas très sérieux (..) et il est drôle (.) un peu.=
02   P:    =oui (.) oui oui bon j- euh bon (...) je sais pas si un des
03         trois est sérieux mais bon. (..) ou: qu'est-ce que vous entendez
04         par sérieux
05   Sar:  non je veux dire que (.) euhm (...) °il (.) fait des bla:gues
06         et: ouais°
07   P:    mhm. (.) ouais (.) ouais carole=
08   Car:  =euhm je pense c'est: il n'a pas son: eigene: opinion.
09   P:    (il) n'a- il n'a pas sa euh:: (..) s- sa propre opinion
10   Car:  oui (..) il euhm: (1.5) euh parfois il dit des: des choses des:
11         des choses (...) euhm comme vince et seulement parce qu'il euh
12         peut-être (xx) je sais pas
13   P:    ouais ouais tout à fait (..) oui? (.) marisa.
14   Mar:  je pense qu'il est toujours un enfant (..) il (.) on peut
15         l'influer (.) l'[influ-]
16   P:                   [influ]encer
17   Mar:  oui (..) très bien et: (...) il (.) raconte (...) euh (..)
18         beaucoup des histoires. et il (..) oui
19   P:    oui (..) c'est (.) je crois ce que vous dites aussi quand vous
20         dites il est pas sérieux c'est un peu ça c'est ce côté euh::
21         (..) enfant. (..) hein? il est il est euh: il est très oui il
22         est très drôle parce que il fait: (.) il fait un peu le clown.
```

Cet extrait prend place dans une activité de discussion sur les personnages d'un film (*La Haine*, Kassovitz). Sarah propose au début de l'extrait le syntagme 'pas très sérieux' (l.1) pour qualifier un des personnages. L'enseignante réagit par une évaluation mitigée ('oui oui bon euh bon (.) je sais pas si un des trois est sérieux mais bon', l.2-3), puis enchaîne au moyen d'une demande d'explication ('qu'est-ce que vous entendez par sérieux', l.3-4). La demande est introduite par le connecteur 'ou' (l.3), qui suggère que l'évaluation est en quelque sorte suspendue jusqu'à ce que la signification du mot 'sérieux' soit précisée. L'explication proposée par l'élève ne porte pas à proprement parler sur le mot *sérieux* mais plutôt sur l'affirmation 'il n'est pas très sérieux' ('non je veux dire […] il fait des blagues', l.5-6). Elle ne fait l'objet que d'une ratification minimale par l'enseignante au moyen de continuateurs ('mhm ouais', l.7), de sorte que la clôture éventuelle de la séquence d'explication est peu claire (le 'ouais' pouvant être à la limite interprété comme une marque de pré-clôture, cf. Schegloff & Sacks, 1973). Deux élèves prennent ensuite la parole (Carole, l.8-12, et Marisa, l.14-18) pour développer la description du personnage ('il dit des choses...', 'il est toujours un enfant', 'il raconte beaucoup des histoires'). A la suite de ces deux interventions, l'enseignante se tourne à nouveau vers Sarah qu'elle interpelle de manière directe ('ce que vous dites', l.19). Elle propose alors un ajout explicatif sous forme d'une interprétation du discours de l'élève (diaphonie: 'je crois que c'est ce que vous dites aussi quand vous dites il est pas sérieux...', l.19-20). La ratification minimale de l'enseignante (l.7) se présente donc comme une ratification 'intermédiaire', qui retarde la clôture de la séquence et laisse ouvert un espace pour que d'autres élèves interviennent. L'enseignante propose ensuite une ratification plus longue et élaborée, réutilisant de manière explicite le terme 'sérieux', qui signale la complétude de l'explication et annonce la clôture de la séquence. La fonction de *mhm* est donc bien ici celle d'un continuateur, non seulement continuateur du 'discours', mais continuateur de la séquence d'explication elle-même (pour d'autres séquences similaires, cf. p.ex. séquences 29 et 182).

Marqueurs d'évaluation

Dans les séquences d'explication 'didactisées', ouvertes par l'enseignant au moyen d'une question *display* et visant à vérifier les connaissances des élèves, la réception prend en général la forme d'une évaluation, c'est-à-dire que l'enseignant manifeste sa réception de l'explication tout en émettant un jugement sur sa pertinence et son caractère 'correct'. Lorsque l'évaluation de l'explication est positive, les marqueurs de réception employés les plus fréquemment sont *c'est ça*, *tout à fait*, *juste*, *bien*, comme dans l'extrait suivant:

68) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence 132 (vidéo 04m50s)

```
01   P:    il n'y a pas de fumée sans feu (..) alors euh:: donc theo
02         qu'est-ce que (.) quelle est la signification possible?
03   The:  euh (..) pour (..) tout qui se passe il y a une raison
04   P:    alors pour tout ce qui se passe il y a une raison une? (2.7) un
05         synonyme de raison?
06         (3.4)
07   Jav:  °une explication°
08   P:    ouais de- oui une explication c'est ça ouais (.) une une origine
09         c'est ça (..) exact (..) donc pour chaque chose qui se passe
10         tout à fait ouais? (...) et: alors le deuxième euh:: on va
11         demander à: andré?
```

Dans cet extrait, la demande d'explication de l'enseignant (l.1-2) est une question *display* prenant place au sein d'une activité didactisée d'explications de proverbes. L'explication proposée par Theo et Javier (respectivement l.3 et 7) fait l'objet d'une évaluation positive de la part de l'enseignant ('c'est ça', l.8 et 9, 'exact', l.9, 'tout à fait', l.10).

Les évaluations négatives sont moins directes que les évaluations positives et ne prennent pas de forme récurrente spécifique. En général, l'évaluation prend une forme modalisée qui vise à en atténuer le caractère menaçant pour la face de l'élève (cf. p.ex. séquence 134, 'ouais c'est à peu près ça c'est en fait'; cf. Seedhouse, 2004, pour une description similaire des évaluations en classe de L2, tendant à éviter la forme directe 'non'). Les évaluations négatives sont de toutes façons très rares à la fin des séquences d'explication, car en général l'évaluation négative est intermédiaire et ne clôt pas la séquence, mais vise au contraire à relancer les élèves (p.ex. 'je ne crois pas', cf. séquence 14, présentée dans l'extrait 62 au point 2. de ce chapitre).

Outre le fait que seuls les enseignants procèdent à des évaluations, on remarque une autre différence importante entre la manière dont élèves et enseignants 'accusent réception' des explications. Alors que les 'accusés de réception' des élèves sont souvent très brefs ('ah'), ceux des enseignants s'accompagnent souvent de répétitions et de reformulations de l'explication (*peripheral utterances*, Flowerdew, 1992), qui peuvent être très longues. Par exemple, dans une séquence portant sur l'analyse d'un segment de texte tiré d'une œuvre littéraire, l'explication apportée par l'élève suite à la demande de l'enseignant ne fait qu'une unité de tour de parole. Après l'avoir évaluée positivement au moyen des mots 'voilà c'est ça', l'enseignant produit alors des reformulations multiples de la réponse de l'élève, lors d'un tour de parole qui comporte une vingtaine d'unités (il s'agit de la séquence 60). De plus, dans certains cas, répétitions et reformulations accomplissent l'évaluation de l'explication à elles seules, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas précédées par des marqueurs de réception, alors que la réception est toujours accomplie au moyen d'un ensemble restreint de marqueurs chez les élèves.

3.2 Transition

En 'accusant réception' d'une séquence d'explication, les participants s'orientent vers le fait que le problème de compréhension thématisé au début de la séquence a été résolu. L'action de réception projette la clôture de la séquence d'explication: une fois le problème résolu, il n'est plus nécessaire d'expliquer. Cependant, on ne peut affirmer que la clôture a été accomplie que lorsqu'on observe un mouvement de transition, c'est-à-dire un retour à une activité précédemment interrompue ou l'ouverture d'une nouvelle activité. Comme pour la réception, on observe dans les données la présence d'une série de marqueurs et d'adverbes utilisés par les participants de manière récurrente pour amorcer la transition entre la séquence d'explication et la suite de l'interaction. Il s'agit des marqueurs *bien, oké, d'accord, voilà, alors*, *maintenant*. Ces marqueurs sont également décrits comme marqueurs de clôture et de transition dans d'autres études se basant sur des corpus authentiques oraux (p.ex. Sitri, 2003). Plusieurs marqueurs peuvent apparaître dans la même phase de transition (en général dans l'ordre où ils sont listés ci-dessus).

Lorsque l'explication constitue une séquence latérale (Jefferson, 1972) qui interrompt momentanément le cours principal d'une activité, la clôture de la séquence est accomplie au moment où les participants s'orientent vers la continuation de l'activité interrompue. Un exemple de transition peut s'observer dans l'extrait suivant.

69) CODI L2-secII-JM-3 / séquence 200 (vidéo 33m56s)

```
01   Tan:  pour noël (..) il a réçu (..) un cochon d'inde (.) il [s'a-]
02   Dan:                                                        +[(äh)]
03         ((lève la main))+ qu'est-ce que c'est (.) °un co[chon]°
04   Tan:                                                  [un] meers:äuli
05         [cochon d'inde]
06   P:    [ein meerschwei- ein meer]schweinchen. [un cochon] d'inde=
07   Dan:                                        [cochon]
08   Ka?:  =co[chon]
09   Dan:     [ah]
10   Tan:  eh ein schwein vo indie
11   Yas:  ((rit))
12   Dan:  oké
13   P:    ((rit))
14   Tan:  il (.) appelait bobber
```

Dans cet extrait, l'activité en cours, une narration ('pour noël il a reçu un cochon d'Inde', l.1), est interrompue par une élève qui demande une explication de vocabulaire ('qu'est-ce que c'est un cochon', l.2-3). L'explication prend la forme d'une séquence latérale. L'élève en charge de la narration, Tanja, ainsi que l'enseignante proposent simultanément une traduction du terme 'cochon d'Inde' (l.4-7). L'élève ayant demandé l'explication, Danielle, répète ensuite une partie du syntagme ('cochon', l.7) puis marque sa réception de l'explication et sa compréhension de la signification du terme au moyen du marqueur 'ah' (l.9). Tanja poursuit cependant, en donnant une traduction littérale du syntagme ('ein schwein vo indie', l.10). Danielle utilise alors un marqueur de clôture et de transition, 'oké' (l.12), qui signale à son interlocutrice que la séquence peut être close. Le marqueur 'oké' a une orientation à la fois rétrospective et prospective (c'est également le cas des marqueurs 'bien', 'voilà' et 'd'accord', cf. p.ex. séquences 02, 09, 16, 91, 165, 171, 176, 180): il permet de signaler que l'explication a été bien reçue (orientation rétrospective) et également que l'activité interrompue peut reprendre (orientation prospective). Tanja reprend ensuite son récit à l'endroit exact où elle l'avait interrompu ('il s'a-', l.1, cf. 'il appelait bobber', l.14). Ainsi, dans cet exemple, c'est la même élève (Danielle) qui pose la question, ratifie le noyau et propose la clôture de la séquence. On trouve la même manière de procéder également dans d'autres situations, par exemple lorsque la séquence d'explication est ouverte suite à l'orientation d'un participant envers un malentendu de son interlocuteur.

Lorsque l'interruption causée par la séquence latérale d'explication est relativement brève, comme c'est le cas ci-dessus, le retour à l'activité principale n'est pas annoncé explicitement: dans l'extrait 69, la simple répétition de la proposition ayant été interrompue permet de retourner à l'activité de narration (cf. également p.ex. séquence 128). Plus l'activité est longue, plus le retour à l'activité interrompue est accompli de manière explicite (cf. p.ex. 'alors maintenant on revient à *X*', séquence 150). A noter que le retour à l'activité interrompue n'est pas toujours possible, par exemple lorsque la fin de la séquence d'explication coïncide avec la fin de la période scolaire. L'enseignant s'oriente alors vers la clôture à la fois de la séquence et de la leçon (cf. p.ex. séquence 16).

§

Lorsque la séquence d'explication ne constitue pas une séquence latérale mais une activité didactisée, ou lorsque l'enseignant propose l'ouverture des séquences d'explications de vocabulaire à un point de transition entre deux phases d'une activité, la transition ne vise pas à retourner à une activité interrompue mais à passer à une autre phase ou activité. La transition ne s'effectue cependant pas de manière foncièrement différente des transitions qu'on observe à la fin des séquences latérales, les marqueurs de transition étant identiques (utilisation de *alors, maintenant*, etc.).

Les activités dans lesquelles les séquences d'explication s'enchaînent, que ce soit dans le cadre d'un espace ouvert par l'enseignant pour la résolution de problèmes de compréhension liés au vocabulaire (cf. p.ex. séquences 01 à 04) ou dans le cadre d'une activité d'explication didactisée, tendent à conduire à une ritualisation de la transition entre chaque séquence. Dans l'extrait suivant, qui résume le 'squelette' d'une activité didactisée (l'activité portant sur les proverbes, qui a déjà été présentée

dans ce chapitre, cf. extraits 27, 29 et 32), la transition entre séquences est formatée toujours de la même manière:

70) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquences 132 à 145 (vidéo 04m43s + 05m22s + 07m31s + 08m49s + 10m36s + 11m35s + 13m24s + 26m40s)

```
01   P:    on va demander à theo de lire le premier? […]
02   P:    alors le deuxième euh:: on va demander à: andré? […]
03   P:    alors le: le troisième euh (..) on va demander à diego […]
04   P:    alors le le suivant euh pedro […]
05   P:    alors le: le suivant euh (.) euh: on va demander à javier […]
06   P:    et didier le dernier? […]
07   P:    alors euh::: là j'ai encore euh quelques euh (1.3) ((se racle la
08         gorge)) d'autres expressions (1.3) donc euh (1.7) °voilà°
           ((7 explications, format de transition similaire))
09   P:    alors (3.7) maintenant on va passer à autre chose
```

On observe dans cet extrait que la transition d'une explication à l'autre s'opère de manière répétitive, au moyen du connecteur 'alors' (l.2, 3, 4, 5), suivi de la mention du proverbe ('le deuxième', l.2, 'le suivant', l.5) et de l'hétéro-sélection d'un élève. La transition de même que l'ouverture de la séquence suivante sont donc des opérations fortement routinisées et prévisibles, ce qui contraste avec les séquences non-didactisées, qui émergent localement dans l'interaction. La fin d'une série d'explications est également planifiée et annoncée ('et didier le dernier', l.6). Enfin, la transition entre l'activité d'explication et une autre activité est tout à fait explicite ('maintenant on va passer à autre chose', l.9). Les explications 'didactisées' se caractérisent donc par un fort contrôle de l'enseignant, qui gère l'ouverture et la clôture des séquences et des activités.

Si, dans la grande majorité des cas, le retour à l'activité interrompue ou le passage à une nouvelle activité est marqué, au moins de manière minimale, par un marqueur de transition, il arrive également que la transition s'effectue sans marquage explicite: une évaluation ou une simple pause peut servir à accomplir la transition entre la fin de la séquence d'explication et le début d'une nouvelle activité (ou le retour à une activité précédemment interrompue). La pause est alors suivie de l'initiation d'une nouvelle activité ou de la poursuite de l'activité en cours, ce qui ratifie rétrospectivement que la clôture de la séquence d'explication a été accomplie.

§

Les séquences d'explication prennent souvent la forme de séquences latérales ou de séquences didactisées. Moins fréquemment, on assiste également à des séquences d'explication qui sont complètement intégrées à l'activité dans laquelle elles apparaissent. L'explication contribue alors à 'faire avancer' l'activité et la clôture reste implicite, ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

71) CODI L2-secII-DK-A-1 / séquence 124 (vidéo 13m23s)

```
01   The:  alors après (1.4) à quel temps est-ce que c'est fini?=
02   P:    =alors euh quand (.) quand ce: [quand]
03   The:                                 [quand] c'est fini
04   Die:  euh c'est une fête pyjama
05         (1.2)
06         ((murmures incompréhensibles: 3.6))
07   P:    une fête? (..) pyjama
08   Die:  oui pyjama party [((rit: 0.8)) °ça existe°]
09                          [((légers rires: 2.3))]
10   P:    alors euh- euh- t- tu peux essayer d'expliquer à tes parents euh
11         (.) c'est quoi cette fête
12   Die:  oui euh on: (3.0) euh (..) on a des vêtements euh: de nuit
13         (1.1)
14   The:  eh non non [non toi tu ne vas pas] avec des vêtements de nuit&
15                    [((rires))]
16   The:  &(.) à une party
17   Die:  mais on regarde des films et (.) mais ça dure euhm: jusqu'à
18         demain
19         (1.6)
20   And:  oui (..) si il y a des: des (.) parents là et (..) tu ne fais
21         [rien]
22   Die:  [et seulement] (d;l)es filles
23   The:  oui [(.) mais je pense que je (.) (enfin bon)]
24   And:       [oui (je ne veux pas être une que) (.) (qui a)] interdit (.)
25         euh je  te (..) fais confiance
```

L'activité dont est tiré cet extrait est un jeu de rôle dans lequel André et Theo jouent des parents et Diego leur fille. Diego demande la permission d'aller à une 'fête pyjama' (l.4). L'enseignant, qui n'a pas de rôle dans le jeu mais intervient cependant régulièrement, demande alors une explication de l'expression ('tu peux essayer d'expliquer à tes parents (.) c'est quoi cette fête', l.10-11). Bien que la demande soit peut-être déclenchée par un problème de compréhension de l'enseignant (cf. la répétition, l.7, et les hésitations, l.10, qui sont les indices d'un tel problème), ce dernier ne se pose pas comme destinataire de l'explication mais demande au contraire à Diego d'expliquer 'à [ses] parents' (l.10), projetant ainsi une explication ancrée dans le jeu de rôle (et non *off-task*). Tant l'explication de Diego que les réactions de Theo et André s'effectuent alors dans le cadre du jeu de rôle, ce qui s'observe notamment à travers les pronoms utilisés et les déictiques (Diego: 'on', l.12 et 17, 'demain', l.18; Theo: 'tu', l.14, André: 'tu', l.20). Diego donne une première indication ('on a des vêtements de nuit', l.12), à la suite de laquelle Theo, dans son rôle de parent, énonce une interdiction ('toi tu ne vas pas avec des vêtements de nuit à une party', l.14-16). Diego propose ensuite un complément d'information ('mais on regarde des films et ça dure jusqu'à demain', l.17-18). Ce complément est à la fois ancré dans la séquence d'explication, en ce qu'il apporte des informations relatives au principe d'une 'fête-pyjama', mais enchaîne également sur le tour de Theo, comme en témoigne le 'mais' au début du tour (l.17): l'explication du concept de 'fête pyjama' permet donc à la fois de répondre à la demande de l'enseignant et de répondre à la demande du 'père', qui souhaite savoir jusqu'à quand dure la fête ('à quel temps est-ce que c'est fini?', l.1, 'ça dure jusqu'à demain', l.17-18). De même, l'ajout 'et seulement des filles' (l.22) permet à la fois de spécifier le concept de 'fête pyjama' et d'argumenter auprès des 'parents' pour qu'ils laissent leur 'fille' se rendre à la fête. André poursuit alors le jeu de rôle, négociant avec sa 'fille' une permission de sortie ('oui s'il y a des parents... je te fais confiance', l.20-25). La ratification de l'explication du concept de 'pyjama party' reste implicite, accomplie dans la poursuite du jeu. La séquence d'explication ne constitue donc pas une 'pause' dans l'activité mais est intégrée à la négociation entre les trois personnages incarnés par les élèves. Dans ce cadre, la séquence ne nécessite pas de clôture ni de 'retour' à l'activité principale: la poursuite du dialogue suffit à manifester la compréhension et ainsi à ratifier et clore la séquence d'explication.

4. Synthèse intermédiaire

Les séquences d'explication en classe de langue sont organisées en trois parties: l'ouverture, le noyau et la clôture. Deux paires d'action peuvent être distinguées dans l'ouverture et dans la clôture: la thématisation du problème et la demande d'explication dans l'ouverture, la réception et la transition dans la clôture. Ces actions couplées en paires sont orientées dans des directions opposées. L'orientation dominante de la thématisation est rétrospective: elle consiste à thématiser un élément présent dans l'environnement de l'interaction (qu'il soit langagier ou non) comme problématique. Ce faisant, elle projette généralement l'interruption momentanée du cours de l'interaction pour traiter le problème ainsi thématisé sous forme de séquence latérale (Jefferson, 1972). La demande d'explication a une orientation prospective dominante: prenant souvent la forme d'une question (première partie de paire adjacente), elle projette l'apparition d'une explication. La réception est orientée rétrospectivement: elle revient sur l'explication qui a été fournie pour la commenter, la ratifier ou l'évaluer. Enfin, l'orientation dominante de la transition, qui permet de '(re)démarrer' l'interaction après l'interruption constituée par la séquence d'explication, est prospective. Le tableau ci-dessous permet de résumer la manière dont ces actions sont organisées dans les interactions en classe, telles qu'elles ont été décrites en détails dans ce chapitre:

Tableau 23: L'organisation des explications: étapes, actions, méthodes

Etapes	Actions	Méthodes
Ouverture	**Thématisation**	Explicite: qualification d'un objet comme (potentiellement) problématique pour la compréhension; affirmation de non-compréhension. Implicite: hésitations; thématisation implicitée par la demande ou l'orientation vers un malentendu.
	Demande	Explicite: question (*qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que ça veut dire, pourquoi*, etc.; objet précédant, suivant, encadrant, ou absent). Implicite: annonce; demande implicitée par la thématisation.
Noyau	**Noyau**	Monogestion Polygestion: sur le plan langagier, sur le plan du contenu, sur le plan de la structuration.
Clôture	**Réception**	Explicite: *acknowledgement*, ratification, évaluation; verbale, paraverbale ou non-verbale; (présence ou absence de reprises et reformulations). Implicite: réception implicitée par la transition.
	Transition	Explicite Implicite (reprise de l'activité)

Ce tableau présente les différentes méthodes pour organiser les explications qui ont été dégagées des nos analyses. Il ne permet cependant pas de rendre compte de la sensibilité contextuelle de chaque méthode, de la manière dont l'organisation des explications est gérée sur le plan local, ce que seules permettent des analyses empiriques fines et contextualisées.

Il s'agit maintenant de voir si on peut dégager des organisations récurrentes, c'est-à-dire des régularités, des tendances dans l'organisation des explications, notamment s'il existe des associations privilégiées entre certaines méthodes d'ouverture, de gestion du noyau et de clôture des séquences.

5. Organisations récurrentes et catégories d'explication

Les analyses présentées dans cette section prennent l'objet de l'explication (*l'explanandum*) comme point de départ pour dégager des manières récurrentes d'organiser les séquences d'explication et pour élaborer trois catégories d'explication. Ces trois catégories – *explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation* – ne sont pas des 'types' d'explication figés: l'orientation des séquences peut se transformer dans l'interaction. Néanmoins, elles correspondent à certaines orientations routinières adoptées par les participants.

5.1 Explications de vocabulaire

Présentation

72) SPD L2-secII-11 / séquence 02 (audio 09m58s + 10m23s)

```
01   P:    est-ce que vous y êtes? (...) ah y avait encore des questions de
02         vocabulaire.
           […]
03   F1:   euh les lois?
04         (2.4)
05   P:    oui (.) quelqu'un peut: expliquer une loi (3.0) °dif[ficile à]&
06   Fab:                                                     [euh:]
07   P:    &expliquer° oui? (1.7) une loi. (1.2) °qu'est-ce que c'est.°
08         (1.2) oui? (fabienne)=
09   Fab:  =une- le loi dit: ce qu'on doit faire?
10         (1.9)
11   P:    vous avez compris.
12   F1:   oui
13   P:    très bien. (..) autre question?
```

Cet extrait illustre une séquence typique d'explication de vocabulaire. Au début de l'extrait, après la lecture silencieuse d'un texte, l'enseignant propose aux élèves de poser des questions de vocabulaire (l.1-2). Une élève prend la parole et demande la signification d'un syntagme nominal qui se trouve dans le texte lu ('les lois', l.3). L'enseignant répond alors non pas par une explication mais par une contre-question (l.5-8), à la suite de laquelle une autre élève propose une explication ('une loi dit ce qu'on doit faire', l.9).

Dans la contre-question, l'enseignant ne reprend pas le syntagme tel qu'il apparait dans le texte ('quand les lois dispersent les chemins', tiré de *L'enfant*, Mas) et dans la question de l'élève ('les lois', l.3), mais le reformule en utilisant un déterminant indéfini et en mettant le syntagme au singulier ('une loi', l.5 et 7). L'élève qui propose ensuite une explication utilise à son tour le syntagme au singulier, avec une hésitation quant au déterminant ('une- le loi' l.9). Cette reformulation au singulier indéfini est un indice du processus de décontextualisation sur lequel s'ancrent les explications de vocabulaire: l'item lexical problématique est d'abord *extrait* du texte (par la citation isolée du syntagme, 'les lois' l.3), puis *abstrait*, décontextualisé, pour pouvoir faire l'objet d'une explication à portée générale, c'est-à-dire qui n'est pas liée au contexte particulier de l'apparition de l'objet. La manière dont la séquence est close est également typique des séquences d'explications de vocabulaire, du moins de celles faisant l'objet d'une contre-question: après que Fabienne ait donné une explication (l.9), et en l'absence de marque de réception de F1, l'enseignant se tourne vers elle pour lui demander si le problème de compréhension est résolu ('vous avez compris', l.11). Dès que l'élève confirme sa compréhension, l'enseignant clôt la séquence et propose une transition vers un autre item potentiellement problématique ('très bien (..) autre question?', l.13). L'enseignant ne propose donc pas de reformulation du contenu de l'explication ni d'évaluation du noyau.

Cet extrait permet d'illustrer les caractéristiques des séquences appelées *explications de vocabulaire*. Ces séquences portent sur des items lexicaux (lexème simple, complexe, voire expression, p.ex. 'faire en sorte que', séquence 58, 'avoir affaire à quelqu'un', séquence 210, etc.). Les participants s'orientent vers l'objet à expliquer comme problématique du fait que le sens du terme (ou de l'expression idiomatique) n'est pas connu de tous, c'est-à-dire que les connaissances ne sont pas partagées de manière équilibrée entre les participants (cf. chapitre VI, point 4.). L'item lexical peut apparaître dans un texte écrit mais également dans un tour de parole. La notion d''item lexical' s'oppose ici d'une part à un objet qui serait d'ordre grammatical, et d'autre part à un objet de discours contextualisé. En effet, les explications de vocabulaire portent toujours sur des mots sémantiquement pleins (et non sur des prépositions ou des déterminants par exemple) qui sont en général extraits et abstraits du contexte où ils apparaissent. L'explication du terme vise alors à en donner le sens général et non une interprétation contextuellement et subjectivement marquée.

Cette catégorie d'explication est parfois appelée *définition*: par exemple, pour Grobet (2007), la définition permet "l'explication d'un terme obscur" (Grobet, 2007: 188, je souligne); pour Markee (1994, 2000), "spoken definitions […] are defined as any turn(s)-at-talk that are hearable by participants as explanations of lexical items or phrases whose meaning is actually or potentially

unclear[89]" (Markee, 1994: 106, je souligne). Ces deux auteurs distinguent donc entre un procédé linguistique ou discursif (la définition) et sa fonction (l'explication). Dans la présente recherche, le terme *explication (de vocabulaire)* est préféré à celui de *définition*, souvent associé à un discours monologique (p.ex. 'définition du dictionnaire') alors que l'explication est un processus interactionnel et contextualisé: on explique toujours *à quelqu'un*, dans une certaine situation, alors qu'on ne définit pas 'à quelqu'un'. De plus, si un certain type de structure linguistique (*X, c'est Y*) peut être décrit comme une définition, il n'existe pas de forme-type d'explication (cf. chapitre I); l'explication est une forme d'action qui ne peut être identifiée qu'au regard du contexte où elle apparait. Enfin, comme on le verra au chapitre suivant (chapitre VIII), on peut expliquer un item de vocabulaire de plusieurs manières, et pas uniquement au moyen de 'définitions' (cf. Wittgenstein, 1961, pour un raisonnement similaire: la définition, verbale ou 'ostensive', ne constitue qu'une manière d'expliquer parmi d'autres).

Les séquences d'explication de vocabulaire sont la catégorie d'explication la plus 'typée' dans les données: elles sont clairement délimitées et souvent organisées de manière routinière, ce qui les rend aisément reconnaissables. Elles peuvent faire l'objet d'un processus de 'didactisation', mais se basent toujours, comme toutes les explications, sur une orientation envers un problème potentiel de compréhension.

Ouverture

Les explications de vocabulaire apparaissent dans plusieurs contextes:

- Suite à la lecture d'un texte (silencieuse ou à voix haute), l'enseignant propose l'ouverture de séquences d'explication de vocabulaire (cf. p.ex. séquences 01-04, 131, 138, 156, etc.). Les élèves posent alors des questions sur les mots qui leur sont problématiques. Si aucun élève ne pose de question, l'enseignant accomplit une transition vers une autre activité. Si une ou plusieurs questions sont posées, l'enseignant peut donner une explication ou énoncer une contre-question, renvoyant ainsi la demande d'explication au reste de la classe. Il arrive également qu'à la suite d'une lecture, l'enseignant demande une série d'explications de vocabulaire aux élèves au moyen de questions *display* (cf. p.ex. séquences 78 à 88), éventuellement précédées de questions oui/non ('comprenez-vous *X*?').
- Au cours d'une activité quelconque (travail sur un texte, discussion, épisode administratif, exercice, etc.), un élève ou l'enseignant demande une explication de vocabulaire (cf. p.ex. séquences 23, 29, 167, 168, etc.). L'explication prend alors la forme d'une séquence latérale (Jefferson, 1972) qui interrompt momentanément le cours principal de l'activité et est close aussitôt que le problème de compréhension est résolu. Les séquences latérales sont toujours ouvertes au moyen d'une question.
- Au début d'une leçon ou d'une activité, l'enseignant (ou un élève qui donne un exposé) demande l'explication d'un terme-clé qui constituera ensuite un des thèmes principaux de la discussion (cf. p.ex. séquences 42, 148, 161, etc.). Les séquences d'explication apparaissant dans un tel contexte sont plus rares que celles qui prennent place dans les deux précédents contextes.

Lorsque la demande d'explication prend une forme interrogative, les participants ont le plus souvent recours à la structure 'qu'est-ce que c'est *X*'. Cette structure n'apparait que dans les explications de vocabulaire: elle est absente des explications de discours et des explications de situation. La structure 'qu'est-ce que ça veut dire' apparait également, quoique moins fréquemment. Lorsque la question de l'élève s'insère dans une série de questions suite à une proposition d'ouverture de l'enseignant ('y a-t-il des questions de vocabulaires?'), il arrive que la question prenne simplement la forme d'une mention de l'objet à expliquer.

Noyau

Le noyau des explications de vocabulaire est en général bref et monogéré. Le but des séquences d'explication de vocabulaire étant la plupart du temps de faire comprendre la signification d'un item lexical afin de poursuivre l'activité en cours ou de passer à l'activité centrale de la leçon (p.ex. l'analyse d'un texte), l'aspect 'économique' du noyau prime sur la recherche de l'exhaustivité (ce qu'on

[89] Traduction: les définitions orales […] sont définies comme un tour de parole (ou plusieurs) inteprétable par les participants comme une explication d'un item lexical ou d'une proposition dont la signification n'est pas claire, potentiellement ou de manière effective.

verra plus en détails dans le chapitre VIII). Cependant, lorsque la demande d'explication apparait en début d'activité et porte sur un 'terme-clé', le but de la séquence peut être d'obtenir un panorama de significations; le noyau est alors plus long et polygéré (cf. p.ex. séquence 220).

Clôture

Une explication de vocabulaire apparaissant à la suite d'une lecture ou comme séquence latérale est considérée comme satisfaisante aussitôt que le participant ayant posé la question 'met en scène' la résolution du problème de compréhension. Les participants utilisent des marqueurs de réception ('ah'), des indications paraverbales (p.ex. des rires) ou non-verbales (un signe de tête) pour indiquer la résolution du problème. Dans le cas de séquences ouvertes par des demandes d'explications *display* de l'enseignant, ce dernier a recours à des ratifications (notamment au moyen de répétitions) ou à des évaluations ('voilà', 'c'est ça'). Dans certains cas, notamment lorsqu'il énonce une contre-question suite à une demande d'explication d'un élève, l'enseignant s'adresse à un élève ou à la classe entière pour savoir si le terme est compris avant de clore la séquence. L'action de réception de l'explication peut également rester implicite: la présence d'une pause à la fin du noyau de l'explication peut faire office de ratification.

La transition qui accomplit la clôture des séquences de vocabulaire peut prendre différentes formes. Dans le cas de séquences 'en série' suivant la lecture d'un texte, l'enseignant demande en général si le vocabulaire est clair ou s'il y a des demandes supplémentaires. Ces questions ('*comprehension checks*') fonctionnent comme 'pré-clôture' de la séquence (Schegloff & Sacks, 1973), un lieu pour mentionner les objets qui n'ont pas encore pu être abordés. En l'absence de prise de parole d'élèves, l'enseignant enchaîne au moyen d'un marqueur de transition ('alors', 'bon', 'maintenant', parfois combinés) et introduit l'activité suivante. Lorsque l'explication de vocabulaire prend la forme d'une séquence latérale, la transition n'est parfois pas verbalisée explicitement: le participant qui avait la parole au moment où l'interaction a été interrompue reprend le tour et revient à ses propos antérieurs, parfois réintroduits par le connecteur 'alors'. Enfin, dans le cas d'explications de vocabulaire ouvertes au début de leçons ou d'activités et donnant lieu à des séquences longues, il arrive que la séquence se transforme progressivement en discussion ou en débat, de telle sorte que le point de clôture n'est pas clairement observable (ce qu'on verra plus en détails dans le chapitre VIII).

Quantification

Les deux ensembles de données de langue seconde (SPD L2-secII + CODI L2-secII) totalisent 108 séquences d'explications de vocabulaire, ce qui en fait de loin la catégorie la plus représentée dans les données (45% du total des séquences d'explication en classe de langue seconde).

Tableau 24: Quantification des séquences d'explication de vocabulaire 1/4

A) Séquences latérales: 76 séquences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: (*X*) qu'est-ce que c'est (*X*): 16 (*X*) qu'est-ce que ça veut dire (*X*): 5 Questions Y/N: 9 Autre: 9 **Questions des élèves:** (*X*) qu'est-ce que c'est (*X*): 19 (*X*) qu'est-ce que ça veut dire (*X*): 7 'was heisst *X*', 'was isch *X*': 8 Autre: 3 **Contre-questions des enseignants:** 5	Monogestion enseignants: 21 Monogestion élèves: 31 Polygestion: 24	*Acknowledgement tokens* élèves: 22 Rires, signes de tête, répétitions, ratifications élèves: 7 Ratifications enseignants: 12 Evaluations enseignants. 16 Ø: 18 Inaudible: 1

Les explications apparaissent dans la majorité des cas (76 sur 108, soit 70%) sous forme de séquences latérales visant à résoudre un problème de compréhension qui crée un obstacle potentiel ou effectif au déroulement de l'activité en cours. Le nombre de questions émanant des enseignants et des élèves est relativement similaire (39 *vs* 37 demandes d'explication). Etant donné que chaque classe est composée d'un seul enseignant et d'une vingtaine d'élèves, cela signifie que sur le plan

individuel les élèves d'une classe posent vingt fois moins de questions que l'enseignant. Cependant, l'explication de vocabulaire donnée suite à la demande d'un élève est 'publique', elle profite donc supposément à toute la classe.

Autant les questions des enseignants que celles des élèves sont construites préférentiellement avec la structure 'qu'est-ce que c'est'. La structure 'qu'est-ce que ça veut dire' est également utilisée, mais moins fréquemment, alors qu'elle est, comme on le verra, la structure préférentielle des demandes d'explication de discours. Les questions des élèves sont suivies de contre-questions de l'enseignant dans une minorité de cas.

La majorité des séquences latérales d'explication de vocabulaire sont brèves et leur noyau est monogéré. Quand la demande est émise par l'enseignant, c'est un élève qui répond. Quand la demande provient d'un élève, c'est en général l'enseignant qui répond. Dans des cas plus rares, une explication peut être donnée par un pair (notamment suite aux contre-questions de l'enseignant). Certaines explications de vocabulaire sont polygérées, même si la polygestion est souvent minimale, comme on aura l'occasion de le voir dans le chapitre VIII. On remarque une différence importante dans la manière d'accomplir la réception de l'explication: alors que les élèves 'accusent réception' de l'explication au moyen d'*acknowledgement tokens* ou de ratifications, les enseignants ont recours à des évaluations dans plus de la moitié des cas où la réception est verbalisée. Le fait d'évaluer plutôt que de ratifier est révélateur du caractère *display* de certaines demandes d'explication, qui servent pour les enseignants à vérifier les connaissances des élèves.

Tableau 25: Quantification des séquences d'explication de vocabulaire 2/4

B) Séquences ouvertes sur proposition de l'enseignant (type 'y a-t-il des questions de vocabulaire?'): 16 séquences (suite à 10 propositions)		
Demande	Noyau	Réception
Questions des élèves: Item isolé: 8 qu'est-ce que c'est (*X*): 4 qu'est-ce que ça veut dire (*X*): 4 **Contre-questions des enseignants:** 5	Monogestion enseignants: 7 Monogestion élèves: 5 Polygestion: 4	*Acknowledgement token*s élèves: 10 Répétitions enseignants: 2 *Comprehension checks* enseignants: 2 Evaluation enseignant: 1 Ø: 1

Dans les séquences d'explication de vocabulaire ouvertes suite à une proposition de l'enseignant (après la lecture d'un texte), les questions des élèves sont constituées dans la moitié des cas de la simple mention de l'item à expliquer, sans que l'item soit inséré dans une structure interrogative. Cette particularité montre que la forme des demandes d'explication est contextuellement sensible: si la question prend place dans un espace ouvert précisément pour demander des explications, la nature de la question n'est souvent pas explicitée. Les questions construites avec une structure interrogative sont semblables ('qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire') aux demandes apparaissant dans des séquences latérales. Les questions des élèves peuvent également faire l'objet de contre-questions de l'enseignant.

Comme les séquences latérales, les séquences d'explications de vocabulaire apparaissant suite à la proposition de l'enseignant sont la plupart du temps monogérées (par l'enseignant, sauf lors de contre-questions). Lorsque la demande n'est pas suivie d'une contre-question (dans 11 cas sur 16), la réception est accomplie par un *acknowledgement* de l'élève ayant réalisé la demande (sauf 1 cas où aucune réaction n'est observée). Par contre, lorsque l'enseignant émet une contre-question et se pose ainsi comme demandeur d'explication, il participe également à l'action de réception, en répétant l'explication ou en demandant à l'élève concerné s'il a compris. Dans un cas, l'enseignant accuse réception en utilisant une évaluation, ce qui suggère qu'il réoriente la séquence vers une activité 'didactisée'[90].

[90] A noter cependant que cette séquence (séquence 88 dans le tableau, annexe 3) est peu audible en raison d'une qualité sonore médiocre. Il est donc possible que l'élève ayant posé la question manifeste sa compréhension d'une manière qui n'est pas audible sur l'enregistrement.

Tableau 26: Quantification des séquences d'explication de vocabulaire 3/4

C) Séquences ouvertes au début d'une leçon ou d'une activité (orientation vers un problème de compréhension potentiel): 9 séquences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: qu'est-ce que c'est (*X*): 3 questions Y/N: 4 **Questions des élèves:** qu'est-ce que c'est (*X*): 2 **Contre-questions des enseignants:** 1	Monogestion élèves: 2 Polygestion: 7	Evaluations enseignants. 5 Ratification enseignant: 1 Ø: 3

Les séquences d'explication apparaissant au début d'une leçon ou d'une activité ne se distinguent pas par la forme des questions, toujours majoritairement construites avec 'qu'est-ce que c'est', mais par le fait que les noyaux sont majoritairement polygérés. En effet, la plupart de ces séquences donnent lieu à de longs développements, dans lesquels plusieurs élèves (et parfois l'enseignant) prennent la parole. Le fait que dans trois cas aucune action de réception ne soit observable est une conséquence de la longueur des séquences: lorsque le noyau est très élaboré et que plusieurs participants prennent la parole, il arrive que l'explication devienne une discussion à part entière et que le point où finit l'explication ne puisse être déterminé de manière précise.

Tableau 27: Quantification des séquences d'explication de vocabulaire 4/4

D) Séquences ouvertes par un/des élève(s) (orientation envers un problème de compréhension potentiel): 7 séquences		
Demande	Noyau	Réception
---	Monogestion élèves: 4 Polygestion: 3	*Acknowledgements* élèves: 3 Ratification élève: 1 *Acknowledgements* enseignants: 2 Ø: 1

Les séquences ouvertes par les élèves, suite à l'orientation envers un malentendu ou envers un problème de compréhension potentiel, sont relativement rares. Etant auto-initiées et accomplies, l'action de demande d'explication n'est pas réalisée. Il s'agit de la seule catégorie d'explication de vocabulaire dans laquelle on assiste à des *acknowledgements* de la part de l'enseignant, c'est-à-dire à des séquences dans lesquelles l'enseignant se pose véritablement en destinataire de l'explication.

5.2 Explications de discours

Présentation

L'extrait suivant est tiré de la même leçon que l'extrait 72, utilisé comme prototype d'explication de vocabulaire. Il apparait environ 7 minutes plus tard dans la leçon et porte également sur le syntagme 'les lois', comme l'extrait 72. Le déroulement de la séquence est cependant très différent:

73) SPD L2-secII-11 / séquence 06 (audio 17m25s)

```
01   P:    u- une autre (.) ligne que j'aimerais (.) que vous expliquiez
02         (...) euh (...) quand les lois dispersent les chemins. (.) ligne
03         (..) dix-sept (..) qu'est-ce que ça veut dire concrètement. (.)
04         les lois (.) et comment est-ce qu'elles peuvent (.) disperser
05         (.) les chemins. (...) dans une situation de guerre (3.8) c'est
06         la ligne dix-sept. (.) oui
09   F1:   peut-être parce que (cet) l'enfant perd son (.) père? (..) parce
10         qu'il doit (il doit) aller (.) en guerre
11   P:    ah oui c'était la loi (..) qui a dit (...) (ton) père tu vas
12         aller en guerre. °juste° (.) ou bien (.) autre idée (..) comment
13         est-ce que les lois peuvent disperser les chemins?
```

((la séquence continue pendant environ 02m30s))

Au début de cet extrait, l'enseignant introduit la séquence ('une autre ligne que j'aimerais que vous expliquiez', l.1). Ce faisant, il pose sa demande comme répondant à un souhait personnel ('*j*'aimerais') plutôt qu'à un problème de compréhension thématisé par un/des élève(s). Il cite ensuite la 'ligne' ('quand les lois dispersent les chemins', l.2) dans laquelle apparait le syntagme 'les lois', présentant donc le terme à expliquer dans son contexte d'apparition (alors que dans l'extrait 72 seul le syntagme était cité). La demande d'explication est construite avec 'qu'est-ce que ça veut dire' (l.3) et non avec 'qu'est-ce que c'est' comme c'était le cas dans l'extrait 72, ce qui est également révélateur: il s'agit de donner une signification permettant de comprendre l'emploi contextualisé du syntagme dans le texte. L'utilisation de l'adverbe 'concrètement' (l.3; cf. également séquences 14, 32, etc.; cf. aussi l'expression 'dans ce contexte', séquence 08), par opposition à l'expression 'en général' qui apparait dans certaines séquences d'explication de vocabulaire (cf. p.ex. séquence 220), met également l'accent sur le caractère contextualisé de l'explication attendue. En outre, le syntagme 'les lois' est repris sans faire l'objet d'une décontextualisation, c'est-à-dire qu'il est utilisé au pluriel et avec un déterminant défini, tel qu'il apparait dans le texte (l.4; cf. au contraire 'une loi', extrait 72). Enfin, la demande de l'enseignant est accompagnée d'une question qui reprend un autre élément du texte ('comment est-ce qu'elles peuvent *disperser les chemins*', l.4-5), ce qui indique bien qu'il s'agit d'expliquer la signification du syntagme 'les lois' en rapport avec le reste du texte.

Suite à la demande de l'enseignant, une élève propose une explication ('peut-être parce que l'enfant perd son père...', l.9-10). Cette explication n'a pas de caractère général mais porte clairement sur le texte lui-même, dans lequel il est question d'une guerre ainsi que d'un enfant qui cherche son père. L'explication est donc contextualisée. Par contraste, dans l'extrait 72, l'explication proposée par l'élève avait une portée tout à fait générale ('une loi dit ce qu'on doit faire'). L'enseignant marque sa réception de l'explication au moyen d'un *acknowledgement token* ('ah oui') suivi d'une reformulation ('c'était la loi qui a dit...', l.11-12) et d'une évaluation positive ('juste', l.12). La présence de reformulations ainsi que d'évaluations sont caractéristiques des explications de discours, qui sont souvent ouvertes au moyen de questions *display*. L'enseignant demande ensuite si d'autres participants ont une 'autre idée' (l.12) de réponse. Une explication satisfaisante, 'juste', n'entraîne donc pas nécessairement la clôture immédiate de la séquence. Par contre, dans les explications de vocabulaire, la séquence est close immédiatement après la manifestation du caractère satisfaisant de l'explication.

La présence de ces deux extraits au sein de la même leçon montre bien qu'explication de vocabulaire et explication de discours sont des procédés différents qui ne peuvent se substituer l'un à l'autre (cf. de Gaulmyn, 1991a, pour une distinction similaire entre *explications métalinguistiques* et *explications métadiscursives*): expliquer ce qu'est 'une loi' n'est pas suffisant pour comprendre à quoi font référence 'les lois' dans le texte. Les explications de discours peuvent porter sur un syntagme mais également sur une unité plus large comme une proposition ou sur une unité graphique, par exemple une phrase, un vers, une ligne, un paragraphe, ce qui n'est pas le cas des explications de vocabulaire. Les explications de discours se distinguent en outre des explications de vocabulaire en ce qu'elles visent à donner une interprétation contextualisée et non une signification générale. Dans les explications de discours, ce ne sont pas les 'mots' en tant que tels qui posent des problèmes de compréhension, mais leur utilisation dans un contexte donné.

Ouverture

Les explications de discours portant sur un segment de texte écrit sont massivement ouvertes à l'initiative de l'enseignant (dans 43 cas sur 45), qui cite le segment de texte (et parfois indique la ligne où se trouve le segment), thématise l'objet en le présentant comme intéressant, bizarre, surprenant ou problématique pour la compréhension, puis énonce sa demande sous forme de question. Les séquences initiées par des élèves sont ouvertes non au moyen de questions mais d'une thématisation d'un problème de compréhension ('je ne comprends pas *X*'). Les séquences initiées par les enseignants sont généralement 'didactisées', s'enchaînent et constituent une activité à part entière (cf. p.ex. l'activité sur les proverbes, présentée notamment dans les extraits 27, 29, 68, 70 de ce chapitre). L'utilisation par l'enseignant d'un pronom à la première personne, pour indiquer son intérêt personnel voire dans certains cas pour se poser en destinataire principal de l'explication (cf. p.ex. séquence 57, 'est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ces phrases'), est caractéristique des séquences didactisées d'explication de discours. Dans les autres séquences d'explication, le destinataire de l'explication n'est pas mentionné ou alors il réfère à des élèves, voire à la classe entière ('vous pouvez nous/lui/leur expliquer'). La relation interlocutoire enseignant-élève est donc privilégiée dans les explications de discours littéraire écrit, alors que l'enseignant endosse plus souvent le rôle de médiateur entre les élèves dans les séquences d'explication de vocabulaire.

Les explications de discours oral ne sont souvent pas didactisées mais émergent dans l'interaction, à un moment-clé sur le plan séquentiel: elles sont presque toujours initiées dans le tour de parole qui suit immédiatement le tour dans lequel se trouve le segment à expliquer. Les explications de discours non didactisées visent à résoudre un problème de compréhension ou d'interprétation du tour précédent et prennent la forme de séquences latérales.

Les séquences d'explication de discours oral et écrit sont regroupées dans la même catégorie pour plusieurs raisons: 1) Elles portent sur des segments de discours contextualisés; 2) La distinction entre oral et écrit est souvent ténue. Par exemple, dans une leçon, les élèves sont invités à écrire leurs opinions au tableau, puis l'enseignant demande des explications sur ce qui a été écrit: il s'agit alors d'un 'oral scripturalisé'. Dans un autre cas, un élève cite un passage de la Bible alors qu'aucun participant ne possède de version écrite de ce passage sous les yeux. L'enseignant lui demande d'expliquer sa citation: il s'agit alors d'un 'écrit oralisé' (séquence 95). Enfin, lors d'activités portant sur des textes littéraires, les textes sont lus à haute voix et des mots du texte font l'objet de multiples reprises dans l'interaction. Au moment où apparait la demande d'explication, il est alors difficile de localiser l'objet: prend-il sa source dans le texte d'origine, ou dans les reprises orales des participants? Pour ces raisons, on ne distinguera pas entre explications portant sur un texte écrit et explications portant sur un discours oral, mais plutôt entre séquences latérales et séquences didactisées constituant des activités à part entière.

Les ouvertures des demandes d'explication de discours peuvent prendre la forme de questions. Elles sont alors massivement construites avec le syntagme verbal 'vouloir dire' ('qu'est-ce que ça veut dire', 'qu'est-ce que vous voulez dire par là'), et parfois avec 'dans quel sens' ou 'entendre par' ('dans quel sens *X*', 'qu'est-ce que vous entendez par *X*'). Les explications didactisées portant sur des textes littéraires sont parfois également construites avec des questions en 'pourquoi' (cf. p.ex. séquence 05, 'pourquoi un enfant sans nom et sans âme') et en 'comment' (cf. p.ex. extrait 73 ci-dessus, séquence 06, 'comment est-ce qu'elles peuvent disperser les chemins'). Ces questions ne portent alors pas sur les causes d'un phénomène ou sur les moyens de réaliser une tâche, mais sont utilisées pour mettre l'accent sur un emploi figuratif de la langue et sur des figures de style. Par exemple, la question 'pourquoi un enfant sans nom et sans âme' ne porte pas sur l'origine d'un fait du monde mais sur le sens poétique du texte. Il s'agit d'expliquer pourquoi on dit dans le texte que l'enfant n'a pas de nom et pas d'âme, la manière dont on peut interpréter ce segment de manière à ce qu'il 'fasse sens'. Les séquences latérales d'explication (non-didactisées) peuvent également être ouvertes sans question, au moyen d'une affirmation d'un problème de compréhension ou d'une orientation envers un malentendu. Dans ce dernier cas, le noyau de l'explication est simplement préfacé d'un 'non' ou 'oui mais'.

Noyau

Les explications de discours didactisées sont souvent longues et leur noyau polygéré. Deux macrostructures sont possibles: soit l'enseignant guide les élèves vers une réponse-cible, ratifiant de manière négative ('je ne crois pas', cf. séquence 14, présentée dans l'extrait 62 du point 2.) les hypothèses émises jusqu'à ce que la 'bonne réponse' soit atteinte; soit l'accent est mis sur la coexistence de plusieurs hypothèses explicatives qui sont alors évaluées sous l'angle de leur plausibilité voire de leur originalité (cf. 'bonne idée', séquence 08, présentée dans l'extrait 28) plutôt qu'en lien avec une 'réponse-cible'. Les séquences latérales visant à résoudre un problème de compréhension, qu'elles portent sur un discours écrit ou oral, sont plus brèves et tendent à être monogérées. En cela, leur format se rapproche des séquences latérales d'explication de vocabulaire.

Clôture

Les séquences didactisées sont ouvertes et closes par les enseignants. La réception est en général accomplie au moyen d'un marqueur d'évaluation qui s'accompagne de répétitions, reformulations et commentaires multiples (cf. p.ex. séquence 60). L'évaluation peut être réalisée en ayant recours à l'opposition 'juste/faux' relativement à une réponse-cible, ou porter sur la qualité des hypothèses proposées par les élèves ('vous avez donné de bonnes explications', séquence 25). Ces deux manières d'évaluer sont parfois combinées, c'est-à-dire qu'une explication peut être évaluée comme étant une 'bonne' idée mais pas la 'bonne' réponse. Les séquences latérales visant à résoudre un problème de compréhension ne font jamais l'objet d'évaluation. Plus proches des explications de vocabulaire, la réception des séquences latérales d'explication de discours prend la forme

d'*acknowledgement tokens* ('ah') ou de ratifications ('d'accord', 'mhm') qui exhibent la compréhension et permettent de s'acheminer vers la clôture de la séquence.

Quantification

Les séquences d'explication de discours recensées dans les données L2 sont au nombre de 83 (34% du total des séquences d'explication en classe de langue seconde). 45 d'entre elles portent sur un support écrit (54%) et 38 sur un segment de tour de parole (46%). Les séquences didactisées, qui constituent des activités à part entière (planifiées à l'avance par l'enseignant), sont initiées par des questions *display* de l'enseignant et donnent lieu à des séries de séquences, sont au nombre de 39. Ces 39 séquences apparaissent dans 9 activités (on a donc une moyenne de 4.5 séquences par activité).

Tableau 28: Quantification des séquences d'explication de discours 1/2

A) Séquences didactisées: 39 séquences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: (*X*) Qu'est-ce que ça veut dire (*X*): 12 Implicite: 12 Quelle est la signification / qu'est-ce que ça signifie: 3 (*X*) Pourquoi (*X*): 4 Autre questions: 8	Monogestion élèves: 12 Polygestion: 27	Evaluations enseignants: 27 Ratifications enseignants: 6 Ø (p.ex. l'enseignant donne lui-même l'explication): 6

Le tableau ci-dessus permet de voir que les séquences didactisées, orientées en général vers l'interprétation de textes littéraires (mais également de proverbes), sont gérées par l'enseignant, qui prend en charge l'ouverture et la clôture. L'enseignant participe également souvent au noyau des explications, en demandant des compléments et en procédant à des évaluations intermédiaires: la majorité des noyaux sont donc polygérés. En général, plusieurs élèves prennent également la parole dans le noyau, et la séquence peut se dérouler sur plusieurs minutes. Les demandes de l'enseignant prennent la forme de questions et sont généralement construites avec la structure 'qu'est-ce que ça veut dire'. Cependant, les questions peuvent également être construites avec d'autres structures interrogatives, notamment avec le mot 'pourquoi'. Lorsque les séquences d'explication s'enchaînent, la demande d'explication n'est pas toujours répétée (dans le tableau: 'demande implicite'). Dans ce cas, la transition et l'annonce de la demande remplacent la question (p.ex. 'le suivant on va demander à *X*'). L'action de réception de l'explication est accomplie dans la majorité des cas par des évaluations de l'enseignant ('juste', 'bien', 'c'est ça', etc.). Les séquences didactisées d'explication de discours sont celles qui prennent la forme la plus proche de la structure tripartite IRF(E) (cf. chapitre IV). Néanmoins, lorsque l'accent est mis sur la coexistence d'hypothèses plutôt que sur une réponse-cible à atteindre, l'enseignant a recours à des ratifications minimales (type 'mhm').

Tableau 29: Quantification des séquences d'explication de discours 2/2

B) Séquences latérales: 44 séquences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Qu'est-ce que vous voulez dire / c'est-à-dire: 10 Qu'est-ce que vous entendez par *X*: 6 Qu'est-ce que ça signifie: 3 Dans quel sens: 2 Pourquoi dites-vous *X*: 1 Autre: 5 **Question d'élève (à élève):** Tu dis *X* alors *Y*?: 1 **Affirmations:** L'enseignant affirme sa non-compréhension: 2 Un élève affirme sa non-compréhension: 5 **Absence de demande (orientation d'élève vers un malentendu):** 9	Monogestion enseignants: 3 Monogestion élèves: 27 Polygestion: 14	Ratifications enseignants: 21 *Aknowledgement tokens* enseignants: 6 Evaluations enseignants: 2 *Acknowledgement token* élève: 1 Ø: 12 Inaudibles: 2

Les enseignants accomplissent l'ouverture des séquences latérales d'explication de discours au moyen de questions qui peuvent prendre diverses formes ('qu'est-ce que vous *voulez dire*', qu'est-ce que vous *entendez par X*', 'qu'est-ce que ça *signifie*', 'dans quel *sens*'). L'enseignant peut également thématiser un problème de compréhension qui projette la nécessité d'une explication et contribue à l'ouverture de la séquence. Les élèves peuvent également thématiser un problème de compréhension, mais le plus souvent ils initient des séquences d'explication en s'orientant vers un tour de parole antérieur comme recelant un malentendu à résoudre. On ne trouve dans la totalité des données qu'une seule véritable demande d'explication de discours d'élève, qui est adressée non à l'enseignant mais à un pair. Il apparait donc que les élèves cherchent rarement à ouvrir des séquences d'explication de discours, soit qu'ils ne rencontrent pas de problème sur ce plan (ce qui parait peu probable), soit qu'ils se focalisent presque uniquement sur le vocabulaire et non sur la signification globale d'un tour de parole, soit enfin qu'ils ne disposent que d'un inventaire limité de ressources pour demander des explications, et que les structures maîtrisées ('qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire') ne le soient que pour poser des questions sur des items lexicaux isolés (cf. discussion, point 7. *infra*).

Les séquences latérales d'explication de discours tendent à être monogérées. Un nombre non-négligeable (un tiers) des noyaux sont cependant polygérés: il s'agit de séquences dans lesquelles l'enseignant demande des clarifications et confirmations intermédiaires à l'élève en charge de l'explication. La réception des noyaux par l'enseignant est en général accomplie au moyen d'une ratification ('d'accord', 'mhm', 'oui') ou d'un *acknowledgement token* ('ah').

5.3 Explications de situation

Présentation

74) SPD L2-secII-31 /séquence 115 (audio 10m32s)

```
01   G1:   je crois qu'il veut aussi (..) euh faire (..) euh (2.9) euh (.)
02         il veut un:
03         (3.2)
04   P:    oui
05   G1:   euh (...) pause (..) kumm nochhär wieder
06   P:    alors euh:
07         ((une élève entre))
08   P:    oho (xxx) (...) bonjour (..) ça va?
09   F2:   oui oui
10   P:    pourquoi ce retard
11   F2:   j'ai pris mon vélo et puis
12         ((rires: 4.9))
13   P:    [qu'est-ce qui s'est passé?]
14   F2:   [et il avait:] (..) platte
15   P:    ah: (xxx) pneu crevé c'est terrible (2.1) tu as su le réparer?
16   F2:   mais je ne pouvais pas
17   P:    ah tu ne pouvais pas le réparer
18   F2:   +hein hein ((négation))+
19   P:    je considère ça comme accident (2.2)
20         [encore] je considère ça comme accident
21   F2:   [quoi?]
22   F2:   aha
23   P:    bon
24         (2.0)
25   G1:   maintenant je le sais
26   P:    ah: voilà
27   G1:   alors il veut- il fait: robinson comprendre que: l'autre c'était
28         (inutile) (..) alors qu'il est le chef
```

Cet extrait permet d'observer une occurrence typique de séquence d'explication de situation. Alors que la leçon a commencé dix minutes auparavant et que les élèves sont engagés dans une activité de travail sur un texte littéraire (*Vendredi ou la vie sauvage*, Tournier), une élève entre dans la salle (l.7). L'enseignant s'oriente immédiatement vers cette arrivée tardive comme constituant un événement surprenant, 'hors-norme' (cf. 'oho', l.8; cf. chapitre VI, point 4.). Après un bref échange de salutations (l.8-9), il demande à l'élève la raison de son retard (l.10), s'orientant vers l'événement comme nécessitant d'être expliqué. L'élève initie alors une explication sous forme d'une sorte de narration (*storied account*, cf. Antaki, 1994) ('j'ai pris mon vélo et puis', l.11). Lorsqu'elle mentionne l'élément 'perturbateur', la cause du retard ('il avait platte', l.14), l'enseignant manifeste un changement d'orientation quant à l'objet de l'explication ('ah', l.15), mettant en scène sa compréhension. Après une demande de précision à laquelle répond l'élève (l.15-16), l'enseignant manifeste à nouveau sa compréhension (l.17) et mentionne 'je considère ça comme accident' (l.19). A travers cette remarque, on observe que l'enseignant s'oriente vers l'événement comme 'hors-norme' sur deux plans: le fait que l'élève arrive en retard est non seulement surprenant, mais est un comportement qui va à l'encontre des règles scolaires et qui est de ce fait potentiellement sanctionnable. L'explication permet donc à la fois de comprendre la raison de l'événement surprenant, mais également de décider de l'application d'une éventuelle sanction. L'élève présente une explication qui est une forme d'attribution 'externe' (cf. chapitre II, point 6.), se posant comme 'non-responsable' de son retard, ce qui lui permet d'échapper à une sanction. A la fin de l'explication, l'enseignant rend manifeste que la séquence d'explication peut être close (cf. le 'bon', l.23, suivi d'une pause). G1, intervenu avant l'arrivée de F2, reprend alors la parole, ce qui ratifie la clôture de la séquence.

Il est intéressant d'observer que l'enseignant adresse deux questions à l'élève retardataire: la première, 'pourquoi ce retard' (l.10) projette explicitement une réponse consistant à *donner des raisons*, une cause pour le retard, pointé comme l'élément problématique de la situation. La seconde demande apparait après que l'explication ait été initiée par l'élève ('j'ai pris mon vélo et puis', l.11) et prend la forme 'qu'est-ce qui s'est passé' (l.13). Cette deuxième question fonctionne comme une

relance et est subordonnée à la narration initiée par l'élève (on remarque l'utilisation du passé composé dans le récit et dans la question de l'enseignant). La coprésence de ces deux formes interrogatives illustre bien les deux sortes d'explications de situation qu'on trouve dans les données. Une première forme d'explication de situation est une explication d'actions, qui porte sur les raisons d'un événement, les origines d'un phénomène ou d'un comportement. La seconde forme d'explication de situation apparait généralement au sein d'une narration ou dans le cadre d'une activité centrée sur un récit (notamment sur un récit littéraire, p.ex. un roman). Il s'agit alors de dégager les enjeux d'une situation dans le but d'équilibrer les connaissances entre les participants et d'instaurer une compréhension partagée de la situation. Cette deuxième sorte d'explication, typiquement ouverte au moyen d'une question en 'qu'est-ce qui se passe', est très proche d'une demande de description sur le plan discursif (cf. chapitre VI, point 4.2 pour une discussion). Dans les deux cas, que l'explication soit axée sur l'origine d'une situation ou sur ses enjeux, les participants s'orientent vers une situation comme surprenante ou difficile à comprendre et ouvrent une séquence d'explication dans le but que la situation 'fasse sens'.

Ouverture

Les explications dont l'ouverture est prise en charge par l'enseignant sont ouvertes au moyen d'une question, qui s'accompagne parfois de la thématisation de la situation comme surprenante ou allant à l'encontre des attentes de 'normalité' (cf. chapitre VI, point 4.). En cela, les explications de situation peuvent se rapprocher de certaines explications de discours, dans lesquelles un segment de texte est également présenté comme bizarre et problématique. Les explications de situation peuvent également être ouvertes par l'enseignant, toujours au moyen d'une question, lorsqu'un déséquilibre dans les connaissances des élèves est manifeste.

Les explications de situation peuvent prendre la forme de séquences latérales. Dans ce cas, elles interrompent momentanément l'activité. Mais les explications de situation peuvent également faire partie intégrante d'une activité, c'est-à-dire contribuer à faire 'avancer' une activité plutôt que l'interrompre. Enfin, comme les explications de vocabulaire et de discours, les explications de situation peuvent faire l'objet d'une didactisation. C'est le cas par exemple des séquences ouvertes suite à la lecture d'un texte, lorsque l'enseignant demande aux élèves d'expliquer les enjeux du passage qu'ils viennent de lire.

La forme de la question est un indicateur de l'angle de vue à travers lequel la situation est appréhendée: les constructions en 'pourquoi' axent la demande d'explication sur l'origine, la source, la raison d'une situation, tandis que la structure 'qu'est-ce qui se passe' axe la demande sur les relations entre les différents éléments présents dans une situation. La présence de questions dans les séquences d'explication de situation ouvertes par les élèves est plus rare. En général, les élèves tendent plutôt à demander l'ouverture de séquences en affirmant rencontrer un problème de compréhension ('je ne comprends pas *X*'), comme dans les explications de discours.

Noyau

Les noyaux des séquences d'explication de situation sont de taille variable, monogérés ou polygérés. Ils tendent à être monogérés lorsque la demande est adressée à un participant en particulier (hétéro-sélectionné). Lorsqu'aucun locuteur n'est désigné explicitement, plusieurs participants peuvent intervenir dans le noyau. Quand l'ouverture est prise en charge par l'enseignant, ce dernier intervient également fréquemment au sein du noyau pour structurer l'explication, en demandant des compléments d'information ou des clarifications.

Clôture

La réception des explications de situation est en général réalisée par le biais de manifestations minimales de ratification (p.ex. 'mhm'). La ratification peut également ne pas être verbalisée, accomplie de manière implicite à travers la poursuite de l'activité en cours ou la transition vers une autre activité. Lorsque la séquence d'explication est didactisée, par exemple dans le cas de séquences apparaissant dans des activités de travail sur un texte littéraire, la demande de l'enseignant a souvent un caractère *display* et la réception prend la forme d'une évaluation.

Quantification

Les séquences d'explication de situation recensées les données L2 sont au nombre de 50 (21% de la totalité des séquences).

Tableau 30: Quantification des séquences d'explication de situation 1/2

A) 'Donner des raisons': 33 occurrences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Pourquoi (*X*): 20 **Questions des élèves:** Pourquoi (*X*): 10 **Question d'une enquêtrice**[91]: Pourquoi *X*: 1 **Orientation d'enseignant vers un problème:** 1 **Orientation d'élève vers un problème:** 1	Monogestion élèves: 16 Monogestion enseignants: 2 Polygestion: 14 Inaudible. 1	Ø: 18 Ratifications enseignants: 7 Evaluations enseignants: 4 *Acknowledgement token* enseignant: 1 Ratification élève: 1 Inaudible: 2

Tableau 31: Quantification des séquences d'explication de situation 2/2

B) 'Dégager des enjeux': 17 occurrences		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Qu'est-ce qui se passe: 5 Dans quel sens: 2 Quel(le) est *X* (le problème, la situation, le vote, le rapport): 5 Autre: 1 **Question d'élève** (c'est *X*, *Y*?): 1 **Affirmation de non-compréhension d'élève:** 1 **Orientation d'élève vers un problème:** 2	Monogestion élèves: 5 Monogestion enseignants: 1 Polygestion: 11	Ø: 6 Ratifications enseignants: 4 Evaluations enseignant: 5 Ratification élève: 1 Inaudible: 1

L'ouverture des séquences d'explication de situation est prise en charge par l'enseignant dans 68% des cas, généralement sous forme de question. Le mot interrogatif 'pourquoi' est de loin le plus fréquent pour structurer les questions, tant chez l'enseignant que chez les élèves. L'éventail de questions pouvant accomplir une demande d'explication de situation est plus varié chez les enseignants que chez les élèves, qui utilisent exclusivement 'pourquoi', à l'exception d'une occurrence prenant la forme d'une demande de clarification (c'est *X* ou *Y*?). Une autre méthode employée par les participants pour ouvrir des séquences d'explication de situation consiste à déclarer qu'ils ne comprennent pas quelque chose, à s'orienter vers une situation comme résultant d'un malentendu, ou à présenter une situation comme bizarre, contradictoire, problématique. Ces méthodes sont identiques à celles dégagées dans certaines explications de discours et de vocabulaire.

Les noyaux d'explication sont polygérés dans 50% des cas, monogérés par des élèves dans 42%. Les noyaux monogérés par les enseignants sont rares, tout simplement du fait que c'est souvent l'enseignant qui demande l'explication. Les noyaux tendent à être monogérés quand l'explication est demandée à un interlocuteur particulier et dans le cas de demandes en 'pourquoi', et polygérées quand n'importe quel participant peut s'auto-sélectionner et dans les demandes en 'qu'est-ce qui se passe'.

[91] Les enquêtrices prennent peu la parole afin d'influencer le moins possible le déroulement des interactions enregistrées (cf. chapitre V). Cependant, dans une des leçons (SPD L2-secII-31), l'enseignant donne la parole à l'enquêtrice afin qu'elle pose des questions aux élèves sur le thème de la communication en classe. Il s'ensuit une discussion dans laquelle l'enquêtrice et l'enseignant mènent de concert la discussion en posant des questions aux élèves. La discussion se déroulant en français (c.-à-d. en L2), elle ne se distingue pas des autres activités de discussion en classe, si ce n'est justement par la présence de l'enquêtrice. En raison de la similarité de cette activité avec d'autres activités à but clairement didactique, il a été décidé de garder la séquence d'explication de situation qui s'y trouve et est ouverte par l'enquêtrice.

L'absence de verbalisation de la réception constitue une caractéristique des explications de situation. Les marqueurs de transition (p.ex. 'bon alors...') permettent aux participants de ratifier implicitement l'explication. Dans d'autres cas, les participants reviennent simplement au cours principal de l'activité, sans marquer la réception ni la transition, ou alors l'activité se transforme progressivement de sorte que la clôture n'est pas clairement observable. Lorsque la réception est explicite, elle est en général accomplie par des marques de ratification. Plus rarement, l'enseignant effectue une évaluation du contenu de l'explication. Les évaluations n'apparaissent que dans les séquences didactisées de travail sur un texte, où la demande de l'enseignant a un caractère *display*.

5.4 Zones d'intersection

Les séquences d'explication ont été séparées en trois catégories, qui permettent de classifier la totalité des séquences d'explication de la collection. Chaque catégorie possède des caractéristiques propres, que ce soit sur le plan de l'organisation générale ou des formes utilisées. Par exemple, sur le plan de l'organisation, les explications de vocabulaire sont les seules qui donnent parfois lieu à des propositions d'ouverture de la part de l'enseignant ('est-ce que quelqu'un a des questions de vocabulaire?'): l'enseignant ne demande jamais aux élèves s'ils ont des demandes d'explication de discours (p.ex. des questions d'interprétation sur un texte littéraire) ou de situation. Sur le plan des formes, les explications de vocabulaire sont les seules dont la demande est construite avec 'qu'est-ce que c'est'. Elles ne sont en revanche jamais construites avec 'pourquoi', au contraire des explications de discours et surtout des explications de situations. Si chaque catégorie possède des particularités, les trois catégories possèdent également de nombreuses caractéristiques communes. En premier lieu, tant les explications de vocabulaire que de discours peuvent tirer leur objet d'un texte écrit ou d'un tour de parole. Quant aux explications de situations, elles peuvent porter sur un monde réel ou un monde de fiction, par exemple tel qu'il est donné à voir à travers un texte écrit. En second lieu, certaines méthodes d'ouverture ou de clôture des séquences d'explication se retrouvent dans les trois catégories: c'est le cas du recours à la forme interrogative pour accomplir une demande d'explication, de la thématisation d'un problème de compréhension ou de l'orientation envers un problème potentiel (anticipation). Dans les trois catégories, on trouve des noyaux d'explication monogérés et polygérés. Concernant la réception, on retrouve dans les trois catégories des actions de ratification et d'évaluation. En outre, au sein des trois catégories, on peut placer sur un continuum des séquences plutôt didactisées, qui peuvent constituer une activité à part entière, et des séquences latérales (Jefferson, 1972) visant à résoudre un problème de compréhension émergent. Enfin, sur le plan des formes, on remarque que certaines questions se retrouvent dans plusieurs catégories, notamment la structure 'qu'est-ce que ça veut dire' et le mot interrogatif 'pourquoi'. Un même *explanandum* peut faire l'objet d'une explication de vocabulaire et d'une explication de discours (cf. les deux extraits portant sur le syntagme 'les lois', extraits 76 et 77 du point 5.2), mais également d'une explication de discours et d'une explication de situation: par exemple, dans le cas de l'étude d'une œuvre de fiction, l'enseignant peut demander la signification d'un paragraphe ou demander 'ce qui se passe' dans le paragraphe. Seule l'orientation envers l'objet est différente. Les similitudes entre ces catégories permettent de comprendre pourquoi les interactants les appellent toutes les trois 'explications'.

§

Les catégories ne sont pas imperméables. Si, dans la plupart des cas, les séquences peuvent être aisément catégorisées comme explications de vocabulaire, explications de discours ou explications de situation, on trouve dans les données quelques séquences qui constituent des sortes d''hybrides', se trouvant à l'intersection entre deux catégories. Par exemple, l'extrait suivant peut être appréhendé comme une explication de vocabulaire, mais l'explication fournie par l'élève s'apparente, sur le plan de la forme, à une explication de discours (cf. également séquences 83, 84, 148, 215):

75) SPD L2-secII-25 / séquence 84 (audio 11m09s)

```
01   P:    le grand problème de garcin (.) c'est de savoir s'il est oui ou
02         non un lâche. (.) qu'est-ce que c'est qu'un (.) lâche (.) c'est
03         un substantif mais aussi un adjectif (.) être lâche (.) un lâche
04         (.) lucas (.) c'est quoi. (12.4) danilo.
05   Dan:  (que) (.) il ne (montre) pas de courage
06   P:    bien (.) c'est le contraire de quelqu'un qui est (..) adjectif?
07         (1.8)
08   Dan:  courageux.
09   P:    ((il écrit au tableau: 5.7) voilà. donc il veut savoir si oui ou
10         non il était un lâche parce qu'il a déserté. (...) alors estelle
11         (.) estelle elle (elle traite la vie) de n'importe quoi
```

Dans cet extrait, l'enseignant demande la signification du mot (nom ou adjectif) 'lâche'. La demande est typique des séquences d'explication de vocabulaire: l'item à expliquer est extrait et abstrait de son contexte d'apparition et la question de l'enseignant prend la forme 'qu'est-ce que c'est que *X*' (l.2-4). Pourtant, l'élève sélectionné par l'enseignant ne produit pas une explication à portée générale, comme c'est généralement le cas dans les séquences d'explication de vocabulaire (cf. chapitre VIII, point 1.), mais une explication qui s'ancre dans le contexte où le terme apparait, ce qui est typique des explications de discours (cf. chapitre VIII, point 2.): le pronom 'il' (l.5) réfère au personnage du roman qui précisément a peur d'être 'lâche' (cf. l.1-2). L'enseignant évalue de positivement l'explication de l'élève ('bien', l.6), puis propose un format permettant une explication à portée plus générale sous forme de 'phrase à compléter' (*'designedly incomplete utterance'*, Koshik, 2002) ('c'est le contraire de quelqu'un qui est', l.6). L'élève fournit alors l'adjectif demandé (l.8), ratifié par l'enseignant (l.9), qui clôt ensuite la séquence.

Cette séquence a été classée comme 'explication de vocabulaire', en raison de la manière dont elle est ouverte et de la présence de la demande de reformulation du noyau par l'enseignant (au moyen de la 'phrase à compléter') qui, s'il ratifie positivement la première réponse de l'élève, s'oriente néanmoins vers la nécessité d'une explication décontextualisée, à portée générale, en utilisant la structure 'c'est quelqu'un qui' qui est typique des explications de vocabulaire (cf. chapitre VIII, point 1.2; l'orientation des enseignants vers des formes d'explication de vocabulaire 'décontextualisées' est également observée par Gustavsson, 1988).

Outre des séquences se trouvant à l'intersection entre explication de vocabulaire et explication de discours, on trouve également des séquences à l'intersection entre explication de vocabulaire et explication de situation (p.ex. l'extrait sur la 'fête pyjama', séquence 124, présentée dans l'extrait 71 du point 3.2; cf. aussi séquence 91, sur l''eldorado' en tant que lexème et en tant que lieu; séquence 149, sur les OGM en tant qu'item lexical ou en tant que 'phénomène') ainsi que des séquences à l'intersection entre explication de discours et explication de situation (séquences 46, 58, 60, 63, 110, 172). Toutes ces séquences, comme l'extrait 75, ont pu néanmoins être classées dans une des trois catégorisations sur la base de l'orientation 'dominante' des participants envers l'*explanandum*.

6. Comparaison avec la L1

Une description succincte de l'organisation des séquences d'explication en classes de français langue première permet de déterminer si certaines formes d'explication sont propres aux interactions en classe de langue seconde. 37 séquences d'explication ont été recensées dans le corpus CODI L1-secII. On y retrouve les mêmes catégories que dans les corpus L2, quoique les proportions ne soient pas les mêmes.

Tableau 32: Quantification des séquences d'explication dans le corpus L1, 1/4

Explications de vocabulaire: 11		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: (*X*) qu'est-ce que c'est (*X*): 2 Qu'est-ce que ça veut dire *X*: 2 **Questions des élèves:** (*X*) Qu'est-ce que c'est (*X*): 3 Qu'est-ce que ça veut dire (*X*): 2 Item isolé: 2 **Contre-question de l'enseignant:** 1 **Proposition d'ouverture de l'enseignant:** 1	Monogestion enseignants: 5 Polygestion: 6	Ø: 6 Ratifications enseignants: 3 *Acknowledgement tokens* élèves: 2

Note: rappel L2 (cf. tableaux 22 à 25): 108 séquences d'explication de vocabulaire sur un total de 276 séquences d'explication; 42 explications de vocabulaire monogérées par les élèves, 28 monogérées par l'enseignant, 38 polygérées.

La proportion des séquences d'explication de vocabulaire est moins élevée dans les interactions en classe de langue première (11 sur 35, 31%) que dans les interactions en classe de langue seconde (108 sur 276, 45%), ce qui est peut surprenant: le lexique pose en général moins de problèmes en langue première qu'en langue seconde. Les méthodes pour ouvrir les séquences sont similaires à celles observées dans les classes de langue seconde, avec une majorité de questions ouvrant des séquences latérales. La forme des questions est également semblable, les structures les plus récurrentes étant 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire'. Alors que les séquences latérales d'explication de vocabulaire en L2 sont le plus souvent monogérées, la répartition entre séquences monogérées et polygérées est plus équilibrée en L1. L'impossibilité, en L1, d'expliquer au moyen d'une traduction (alors que la traduction peut faire office d'explication en classe de langue seconde, cf. chapitre VIII, point 1.1), est sans doute une des raisons pour lesquelles les explications de vocabulaire sont légèrement plus longues en L1, et plus souvent co-construites. Les méthodes de réception sont similaires dans les classes de L1 et de L2. Néanmoins, en L1 la réception n'est pas verbalisée dans plus de la moitié de cas. Par exemple, lors de lectures silencieuses, l'élève qui demande une explication de vocabulaire à l'enseignant lève la tête dans sa direction et le regarde. Après que l'explication ait été énoncée, l'élève cesse de regarder l'enseignant et regarde à nouveau son texte, reprenant sa lecture. Ainsi, le retour à l'activité précédemment interrompue fonctionne comme une ratification implicite et comme signalant la clôture de la séquence.

Tableau 33: Quantification des séquences d'explication dans le corpus L1, 2/4

Explications de discours, séquences didactisées: 7		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Qu'est-ce que ça veut dire: 3 Qu'est-ce que *X*: 1 Un petit mot sur la dernière réplique?: 1 **Orientation d'élèves vers problème de compréhension potentiel:** 2	Monogestion élève: 5 Polygestion: 2	Ø: 3 Ratifications enseignants: 2 Evaluations enseignants: 2

Tableau 34: Quantification des séquences d'explication dans le corpus L1, 3/4

Explications de discours, séquences latérales: 12		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Pourquoi *X*: 1 C'est-à-dire: 1 Vous arrivez à...: 1 Expliquez: 1 Répétition avec intonation montante: 2[92] **Questions d'élèves:** Qu'est-ce que ça veut dire: 1 Qu'est-ce que vous entendez par *X*: 1 **Orientation d'élèves vers problème de compréhension potentiel:** 3 **Affirmation d'un problème de compréhension par un élève:** 1	Monogestion élève: 5 Monogestion enseignant: 1 Polygestion: 6	Ø: 6 Ratifications enseignants: 4 Proposition alternative enseignant: 1 Commentaire élève: 1

Note: rappel L2 (cf. tableaux 26 et 27): 39 séquences d'explication de discours didactisées (dont 27 polygérées) et 44 séquences latérales (dont 14 polygérées) sur un total de 276 séquences d'explication; 42 explications de vocabulaire monogérées par les élèves, 28 monogérées par l'enseignant, 38 polygérées.

Les explications de discours dites 'didactisées', portant sur un segment de texte écrit souvent littéraire, sont également présentes dans le corpus L1. Cependant, elles sont moins nombreuses que les séquences latérales d'explication de discours, alors que dans les classes de L2 le rapport est inversé[93]. De plus, si les ouvertures sont relativement similaires à celles observées dans les classes de L2, la manière de construire le noyau est différente: alors que le noyau est massivement polygéré dans les interactions en L2, il est ici en majorité monogéré et relativement bref. L'organisation des séquences latérales d'explication de discours est, quant à elle, similaire dans les classes de langue première et de langue seconde.

Tableau 35: Quantification des séquences d'explication dans le corpus L1, 4/4

Explications de situation: 7		
Demande	Noyau	Réception
Questions des enseignants: Pourquoi *X*: 2 Question Y/N: 1 **Questions d'élève:** Pourquoi *X*: 1 **Contre question d'enseignant:** 1 **Orientation d'élève vers problème de compréhension potentiel:** 1 **Affirmation d'un problème de compréhension par un élève:** 1 **Affirmation d'un problème de compréhension par l'enseignant:** 1	Monogestion élève: 3 Polygestion: 4	Ratifications enseignants: 4 Evaluations enseignants: 1 *Acknowledgement token* élève suivi de ratification enseignant: 1 Commentaire élève: 1

Note: rappel L2 (cf. tableaux 28 et 29): 31 questions en 'pourquoi', 19 autres questions ('qu'est-ce qui se passe', etc.); 21 séquences monogérées par un élève, 25 polygérées, 3 monogérées par l'enseignant.

Dans les classes de langue première, les explications de situation ouvertes par des questions sont toujours construites avec le mot interrogatif 'pourquoi'. On ne trouve pas d'explication en 'qu'est-ce qui se passe'. Cette différence est sans doute due au fait que la lecture d'un récit de fiction pose moins de problèmes en termes de contenu (compréhension des actions décrites dans le récit) en L1 qu'en L2.

92 Faraco (1995), propose que dans les explications en classes de FLE "une demande d'explication peut prendre la forme d'une question minimale ou simplement d'une redite sans intonation montante, en tout cas, fréquemment, c'est elle qui engage l'explication de [l'enseignant]" (Faraco, 1995: 220). De Gaulmyn (1991b) note la présence de 'questions-écho', par répétition avec une intonation montante. Dans nos données, la 'redite sans intonation montante' est absente tant en L1 qu'en L2. La répétition avec intonation montante n'est présente que dans ces deux occurrences. Les 'items isolés' du corpus L2 ne sont pas des répétitions immédiates mais des citations de discours écrit ou oral.

93 Néanmoins on a vu qu'en L1 les activités appelées 'explications de texte' ont une place importante (cf. chapitre VI, point 7.).

Ainsi, bien que les explications de situation ne portent pas sur des objets langagiers, le niveau de compétence langagière pourrait être à l'origine des différences entre les explications en classe de L1 et de L2. En L1 comme en L2, la proportion de noyaux monogérés par des élèves et polygérés est équilibrée, et la réception, quand elle est verbalisée, prend le plus souvent la forme d'une ratification de l'enseignant.

§

En résumé, la quantification comparée des explications en classes de langue première et seconde permet d'observer que l'organisation globale des séquences d'explication est très similaire dans les deux types de classe. On retrouve dans les deux ensembles des explications de vocabulaire, des explications de discours et des explications de situation. Ces similarités suggèrent que notre analyse de l'organisation des séquences d'explication possède un certain potentiel de généralisation: il est possible que dans d'autres classes que celles enregistrées, voire dans d'autres interactions institutionnelles ou naturelles, les explications soient organisées de manière similaire. De manière plus importante pour la présente recherche, la similarité des séquences d'explication en langue première et en langue seconde va permettre d'effectuer des comparaisons plus ciblées des ressources mobilisées par les élèves pour expliquer (cf. chapitre VIII).

La différence majeure relative à l'organisation globale des séquences n'est pas d'ordre qualitatif mais quantitatif: les explications de vocabulaire par exemple sont moins fréquentes dans les classes de langue première. Corrélativement, les séquences dialogales dont le noyau est monogéré par l'enseignant sont rares dans les classes de langue première: en effet, dans les classes de langue seconde, les noyaux monogérés par l'enseignant apparaissent presque uniquement dans des séquences d'explication de vocabulaire.

7. Discussion: explications, cultures de communication et compétence d'interaction

Ce chapitre a permis de montrer que l'organisation des séquences d'explication en classe de langue est contextuellement sensible. Cette caractéristique s'observe à travers l'organisation générale, le placement séquentiel ainsi que la forme (linguistique) des actions permettant la gestion de l'ouverture, du noyau et de la clôture des séquences. La description de la manière dont les élèves participent à l'organisation des séquences donne des indices sur leur compétence d'interaction. Savoir accomplir l'ouverture d'une séquence d'explication à la bonne place séquentielle dépend en effet de cette compétence. L'ouverture des séquences d'explication par les élèves prend place dans des 'lieux' interactionnels appropriés et avec des fonctions diverses. Les élèves reconnaissent les points de transition entre activités et y demandent des explications de telle sorte que ces séquences n'interrompent pas le cours de l'activité. Ils parviennent également à prendre la parole immédiatement après l'apparition d'un terme problématique, ce qui s'observe dans le fait que les demandes d'explication de vocabulaire ont tendance à apparaître immédiatement après le tour contenant l'objet à expliquer. De manière plus intéressante, certaines demandes des élèves apparaissent entre deux parties de paires adjacentes 'question-réponse'. Ces demandes permettent aux élèves de participer activement aux activités et d'exhiber un comportement communicatif adéquat alors même qu'ils ne produisent pas la deuxième partie de paire projetée par la première, à savoir une réponse (cf. point 1.2.1).

Outre l'exploitation de places séquentielles de manière adéquate, les élèves ont recours à des structures syntaxiques et informationnelles appropriées pour réaliser leurs demandes. Ils reconnaissent dans quels cas l'objet de l'explication doit être explicité, et dans quels cas l'objet est suffisamment saillant pour n'apparaître dans la demande que sous forme pronominalisée (cf. point 1.2.2). Ils ont également recours à des méthodes variées pour demander des explications, c'est-à-dire non seulement des questions, mais également des demandes indirectes, à travers la mise en scène d'un problème de compréhension ('je n'ai pas compris'). En outre, ils parviennent à repérer et à résoudre des malentendus.

§

La description de la forme des questions des enseignants et des élèves (point 1.2.2) ainsi que les tableaux quantitatifs relatifs aux explications de vocabulaire, de discours et de situation (point 5.) ont permis de dégager une différence majeure entre les demandes d'explication des élèves et celles des enseignants: les élèves utilisent la structure 'qu'est-ce que ça veut dire' beaucoup moins fréquemment que les enseignants. De plus, alors que les enseignants font tendanciellement précéder la demande

de l'objet ('*X* qu'est-ce que ça veut dire') et utilisent cette structure surtout pour des demandes d'explication de discours, les élèves quant à eux placent l'objet après la question ('qu'est-ce que ça veut dire *X*') et utilisent cette structure pour des demandes d'explication de vocabulaire (cf. 1.2.2). On pourrait en conclure que les élèves ne font pas la différence entre 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire' (du moins dans leur production), au contraire des enseignants. Cependant, la catégorisation et la quantification des séquences d'explication (cf. 5.) permettent de reconsidérer cette conclusion. En effet, on remarque que si les élèves demandent fréquemment des explications de vocabulaire, ils demandent moins souvent des explications de situations et encore plus rarement des explications de discours. Les demandes d'explication de discours sont presque toujours réalisées par la mise en scène d'un problème de compréhension, et non au moyen de questions. Ainsi, si absence il y a, c'est moins une absence de 'formes' (la structure '*X* qu'est-ce que ça veut dire') qu'une absence d''actions' (les demandes d'explication de discours sous forme de question).

Deux raisons peuvent être envisagées pour rendre compte de cette absence. La première est relative à la compétence d'interaction (notamment dans ses dimensions discursives et interactionnelles), la seconde aux cultures de communication en classe de langue. En effet, il semble que l'identification d'un problème de compréhension lié au lexique soit plus 'facile' que l'identification d'un problème de compréhension lié plus généralement au discours, du fait que les formes lexicales sont plus faciles à délimiter et à verbaliser (il suffit de les répéter). Il est donc possible que les élèves rencontrent des difficultés à identifier et à verbaliser l'objet problématique lorsqu'il est lié à l'utilisation contextualisée du langage ou à une situation, et recourent de ce fait à des formulations qui leur permettent de ne pas spécifier l'objet qui est à la source du problème de compréhension (formulations du type 'je ne comprends pas'; cf. Brouwer & Wagner, 2004, pour une hypothèse semblable). Dans ce cas, il serait important de mettre en place des activités pour aider les élèves à surmonter ces difficultés (ce point sera abordé dans le chapitre IX). Cependant, quand on compare les tableaux quantitatifs tirés des interactions en classe de langue seconde avec ceux de langue première (cf. point 6.), on constate que les demandes d'explication de discours et de situation sont rares dans les deux ensembles de données, c'est-à-dire que même les élèves natifs du français demandent peu d'explications de discours et de situation. En conséquence, il semble que la proportion basse d'explications de discours et de situation chez les élèves ne soit pas prioritairement liée au niveau de la compétence en langue seconde.

On peut alors faire l'hypothèse que les formes d'interaction et cultures de communication en classe ont un impact sur le type et la quantité des demandes d'explication accomplies par les élèves. On a vu que nombre d'explications de discours et de situation sont des séquences 'didactisées', prises en charge par l'enseignant. Dans les explications didactisées, l'enseignant est dans la position de l'expert-évaluateur: il pose des questions dont il connait la réponse et évalue les explications des élèves à l'aune d'une 'réponse-cible'. Il se peut que la présence d'explications didactisées ait un impact sur la production d'explications 'émergentes', c'est-à-dire que les élèves, ne pouvant adopter la place d'expert-évaluateur, ne se sentent pas en position de demander des explications de discours ou de situation. Les deux extraits suivants permettent une analyse contrastée des demandes d'explication de discours chez les enseignants et les élèves.

76) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 223 (vidéo 2ème heure 04m49s)

```
01   P:    on va aussi en (.) réhabilitation pour (..) retrouver (...) son
02         équilibre=
03   Eri:  =oui=
04   P:    =psychique. (.) ouais? (..) oui peut-être oui (.) mhm?
05   Sil:  la réhabilitation d'une société
06   P:    expliquez ce que vous entendez par là. (...) parce que je suis
07         d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais que
08         vous) expliquiez=
09   Sil:  =ehm (.) par exemple (..) quand il y a la guerre dans un pays
10   P:    °mhm°=
11   Sil:  =on détrui:t un village (.) o une société de: (.) de de (créer
12         de- de-) de: groupes ethniques
```

Dans l'activité dont est tiré cet extrait, l'enseignante demande aux élèves de donner différentes significations et emplois possibles du terme *réhabilitation*. Alors qu'une élève propose un emploi possible ('la réhabilitation d'une société', l.5), l'enseignante enchaîne par une demande d'explication de discours (l.6-8). On remarque que la première formulation de la demande est à l'impératif ('expliquez...', l.6) et donc extrêmement contraignante: l'enseignante se place en position haute et

somme l'élève de s'expliquer. Dans un second temps, la demande est reformulée et modalisée ('je voudrais que vous expliquiez', l.7-8) mais reste néanmoins très 'forte'.

L'enseignante ratifie la proposition de l'élève ('je suis d'accord', l.6 et 7). Ce faisant, elle manifeste qu'elle comprend de quoi l'élève veut parler (on ne peut pas être d'accord avec quelque chose qu'on ne comprend pas). Le fait que l'enseignante demande une explication alors même qu'elle ne rencontre pas de problème de compréhension indique également qu'elle adopte une position 'haute': elle se permet de demander des questions *display* pour 'faire parler' les élèves. Le rire qui suit immédiatement l'affirmation de l'accord (l.7) peut indiquer que l'enseignante traite sa propre justification comme incongrue: si elle est d'accord, c'est qu'elle a compris, si elle a compris, l'explication n'est pas nécessaire. Dans sa deuxième formulation, l'enseignant réarticule la manifestation de l'accord et la demande d'explication de façon plus cohérente: elle inverse l'ordre des constituants et substitue une relation de contre-argument à la relation causale ('expliquez parce que je suis d'accord', l.6-7, devient 'je suis d'accord mais je voudrais que vous expliquiez', l.8-9). Ce faisant, elle rend sa demande d'explication plus légitime: son accord porte sur la proposition d'emploi du terme par l'élève, c'est-à-dire le syntagme 'la réhabilitation d'une société', et sa demande d'explication porte sur la signification du syntagme. A travers cet exemple, on voit que les demandes d'explication de discours des enseignants peuvent être effectuées en l'absence d'un problème de compréhension effectif. D'autre part, le rire de l'enseignante et la reformulation de la demande montrent que les participants essayent en général de 'masquer' le caractère *display* des demandes: pour être considérée légitime, une demande d'explication doit au moins mettre en scène un éventuel problème de compréhension, même si celui-ci est seulement feint. Ici, malgré l'exhibition du caractère *display* de la demande, l'enseignante ne retire pas sa question, ce qui est un indice de sa position 'haute'.

L'extrait suivant, qui présente une demande indirecte d'explication de discours de la part d'une élève, donne lieu à un développement très différent:

77) SPD L2-secII-18 / séquence 51 (audio 1h02m08s)

```
01   P:    à la fin de ce livre (..) vous avez (.) euh: l'opinion ou l'idée
02         (.) que cet amour comme (.) il est demandé par cette dame n'est
03         pas (...) possible (..) à votre avis. (.) si vous dites pierre
04         et ève ne réussissent pas (..) le couple (..) ne peut rien
05         perdre mais de toute façon ça va pas marcher non plus (.) donc
06         l'amour (...) tel (.) qu'il est demandé par la: dame n'est pas
07         possible (12.7) vous avez un problème sabrina?
08   Sab:  je ne comprends pas
09   P:    oui (..) qu'est-ce que vous ne comprenez pas.
10   Sab:  ce que (..) vous (avez) dit
11   P:    ce que je viens de dire (..) je répète (.) pierre et ève
12         n'arrivent pas. (.) mmm? ils sont morts la deuxième fois ils
13         sont morts. (..) terminé (..) ils rencontrent le jeune couple et
14         tout à l'heure vous avez dit mais ce jeune couple ne va pas
15         arriver non plus (...) pierre et ève sont pessimistes. (.) donc
16         (.) euh la vieille dame avait demandé euh::: un amour (..)
17         absolu (...) vous vous rappelez s'aimer pendant vingt-quatre
18         heures en toute confiance et de toutes ses forces. (.) alors
19         cette un am- c'est un amour impossible à votre avis.
```

Dans cet extrait, l'enseignante procède à un résumé qui semble en même temps avoir pour fonction de susciter des commentaires d'élèves, bien que le tour de parole ne contienne pas de demande explicite (l.1-7). Suite à une manifestation (non-verbale, peut-être un lever de main ou une mimique) d'une élève, l'enseignante lui demande si elle a 'un problème' (l.7). L'élève affirme alors qu'elle rencontre un problème de compréhension ('je ne comprends pas', l.8), sans pour autant pointer précisément l'objet problématique ('ce que vous avez dit', l.9 est relativement vague étant donné la longueur du tour de l'enseignante). L'enseignante reformule alors la totalité de son tour, cette fois en incluant une question explicite ('c'est un amour impossible à votre avis', l.19).

En disant 'je ne comprends pas', l'élève manifeste un problème de compréhension et projette l'attente d'une explication de l'enseignante. En même temps, l'élève se place en position 'basse' et évite de 'juger' la production de l'enseignante. Dans le même contexte, une question du type 'vous pouvez expliquer ce que vous voulez dire par *X*' aurait non seulement nécessité de pointer un objet précis du tour antérieur, mais encore aurait pu laisser entendre que l'enseignante ne s'était pas exprimée clairement. Ainsi, l'utilisation de 'je ne comprends pas' permet à la fois de ne pas mentionner d'objet

problématique précis (que l'élève a peut-être du mal à délimiter) et de ne pas menacer la face de l'enseignante (cf. Lüdi, 1991 pour un constat similaire dans des interactions exolingues non-institutionnelles). L'enseignante quant à elle ne laisse pas non plus entendre que le problème de l'élève puisse être dû à la formulation de son tour. Elle introduit sa reformulation par 'je répète' (l.11), présentant ainsi son explication comme n'étant pas une réparation de son tour précédent (par opposition à une introduction comme 'je vais essayer de le dire autrement', qui aurait admis la possibilité que la première formulation n'ait pas été la plus claire possible).

Le contraste entre ces deux extraits est révélateur des difficultés qui peuvent apparaître lorsque les élèves souhaitent demander des explications de discours. Les enseignants n'hésitent pas à questionner les élèves sur leur manière d'employer certains items. De telles demandes peuvent laisser entendre que les propos de l'élève ne sont pas assez clairs, explicites, ou développés. Elles pourraient menacer la face des élèves si ceux-ci ne se reconnaissaient pas comme des 'apprenants'. En revanche, le rôle de l'enseignant (par défaut) étant celui d'expert par rapport aux apprenants (et ce quel que soit son degré d'expertise dans l'absolu), remettre en question la clarté de ses propos est une action délicate que les élèves semblent éviter. Dans une des leçons du corpus SPD, dans le cadre d'une discussion sur la communication en classe, une élève dit justement qu'elle ne pose pas de questions quand elle ne comprend pas quelque chose parce qu'elle "a peur de faire quelque chose (.) qui n'est pas juste (..) avec les profs on ne sait jamais" (SPD L2-secII-31).

Les élèves tendent à proposer l'ouverture d'une séquence en mettant en scène un problème de compréhension, action moins menaçante pour la face de l'enseignant qu'une question, et ne le font que lorsqu'ils y sont contraints (dans l'extrait 77, la manifestation du problème n'est pas auto-initiée mais répond à la question de l'enseignante 'vous avez un problème'). En affirmant qu'ils 'ne comprennent pas', les élèves se présentent comme 'responsables' du problème de compréhension: ce n'est pas l'autre qui s'est mal exprimé, c'est eux qui n'ont pas compris. Le fait que les élèves ne tentent jamais d'adopter une position haute se reflète donc dans la manière dont ils s'orientent vers un problème de compréhension, et peut aussi être la raison pour laquelle on trouve si peu de demandes d'explication de discours accomplies par des élèves. Les élèves semblent préférer s'orienter vers des problèmes de compréhension qui ne remettent pas question la clarté du discours de leur interlocuteur, ce dont témoigne la grande quantité de demandes d'explications de vocabulaire accomplies par les élèves. Dans le cas d'une explication de vocabulaire, c'est l'item lexical en soi qui pose problème (du fait que l'élève n'en connait pas ou n'en comprend pas la signification), et non la manière dont il est utilisé par un des participants: l'action de demander l'explication n'est donc pas 'menaçante'.

Deux hypothèses ont été proposées pour rendre compte de la faible quantité de demandes d'explication de discours et de situation chez les élèves: l'une est relative à leur niveau de compétence, l'autre aux cultures de communication en classe. Les analyses qualitatives et quantitatives appuient également ces deux hypothèses, qui ne sont pas mutuellement exclusives. Dans le chapitre IX, on proposera des pistes pour encourager les élèves à demander davantage d'explications de discours et de situation, la possibilité de pouvoir poser de telles demandes étant un préalable nécessaire pour pouvoir développer la capacité à le faire.

Résumé du chapitre

- Les séquences d'explications sont structurées en trois étapes: ouverture, noyau, clôture. L'ouverture est constituée de la thématisation d'un élément potentiellement problématique pour la compréhension et/ou d'une demande d'explication; la clôture est constituée d'une action de réception de l'explication et/ou d'une transition.
- Les séquences d'explication peuvent servir à anticiper ou à résoudre un problème de compréhension. Un participant peut thématiser un problème potentiel et initier de lui-même une explication, ou au contraire demander à quelqu'un d'autre d'expliquer (cf. 1.1).
- Les demandes d'explication des élèves tendent à apparaître entre deux parties de paires adjacentes (question-réponse) ou à des moments de transition entre activités ou phases d'une activité. Les demandes d'explication des enseignants apparaissent souvent en position de 'troisième tour' et ont souvent pour but d'encourager les élèves à développer leurs propos (cf. 1.2.1).
- Les demandes d'explication des élèves sont très souvent construites avec 'qu'est-ce que c'est', 'qu'est-ce que ça veut dire' et, moins souvent, avec 'pourquoi'. Lorsque l'objet est explicité, il est presque toujours postposé. Les demandes d'explication des enseignants prennent des formes plus variées. L'objet est postposé dans les explications de vocabulaire et antéposé dans les explications de discours (cf. 1.2.2).
- Les noyaux d'explication peuvent être monogérés ou polygérés. Le terme 'polygestion' englobe des réalisations très différentes: l'enseignant peut intervenir dans un noyau géré par un élève pour apporter des corrections langagières ponctuelles, ou prendre en charge la structure de la séquence sur le plan du contenu. L'enseignant peut également gérer des noyaux dans lesquels plusieurs élèves interviennent à tour de rôle pour proposer des hypothèses explicatives. Enfin, on assiste parfois à des noyaux dont la structure même est gérée de manière collective (cf. 2.).
- Chez les élèves, la réception d'une explication est accomplie au moyen de marqueurs récurrents, à savoir 'ah' et 'mhm'. Les enseignants procèdent à des ratifications similaires dans certains contextes, mais également à des évaluations dans le cas de séquences d'explication didactisées. La transition marque la clôture de la séquence. Elle peut être introduite par certains marqueurs ('alors', 'maintenant', etc.) ou être accomplie de manière implicite, en reprenant une activité là où elle a été interrompue (cf. 3.).
- Les séquences d'explication recensées dans les données peuvent être catégorisées en explications de vocabulaire, explications de discours et explications de situation. Ces explications sont organisées différemment par les participants, comme en témoigne l'analyse quantitative de la manière dont les séquences sont ouvertes, gérées et closes (cf. 5.).
- Les élèves, tant en classe de langue seconde que de langue première, demandent peu d'explications de discours et de situation, alors qu'ils demandent régulièrement des explications de vocabulaire. Ces différences de proportion peuvent d'une part avoir pour origine une difficulté à identifier, délimiter et verbaliser l'objet d'une explication de discours ou de situation. D'autre part, elle peut être liée aux cultures de communication en classe et aux positionnements respectifs des enseignants ('experts') et des élèves ('apprenants') (cf. 6. et 7.).

Chapitre VIII

Les ressources pour expliquer

L'objectif de ce chapitre est de décrire la structure interne des noyaux d'explication et les ressources déployées par les élèves pour expliquer. Le chapitre ne porte donc que sur les séquences d'explication dans lesquelles un ou plusieurs élèves participent à l'élaboration du noyau, ne serait-ce que de façon minimale: les explications dont le noyau est monogéré par l'enseignant ne sont pas prises en compte. Les analyses de ce chapitre se basent sur une collection de 199 séquences d'explication en classe de langue seconde (sur un total de 241 séquences, dans 35 cas le noyau est monogéré par l'enseignant, et dans 7 cas le noyau est inaudible). Les analyses des classes de langue première, utilisées à titre de comparaison, portent sur 31 séquences. L'organisation du chapitre reprend la distinction entre explications de vocabulaire, explications de discours et explications de situation présentée dans le chapitre précédent (chapitre VII, point 5.).

Les ressources mobilisées par les élèves sont abordées dans ce chapitre en s'inspirant des niveaux de structuration proposés par de Gaulmyn (1986, 1987), qui distingue entre un niveau de structuration local ('textualisation', enchaînement des constituants à l'intérieur du tour de parole) et un niveau plus général d'organisation de l'interaction (place du noyau par rapport à la séquence). Dans chacun de ces deux niveaux, l'auteure distingue entre *activités de structuration intradiscursives* (relatives à la cohésion) et *interdiscursives* (relatives à la cohérence des échanges). Cela signifie que les ressources déployées par les participants engagés dans une explication sont relatives:

- à l'agencement des constituants entre eux, dans le ou les tour(s) de parole, au déploiement du raisonnement explicatif dans la linéarité du discours ("ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage", Vygotski 1985: 379);
- à l'ancrage de l'explication dans son contexte d'apparition, sur le plan situationnel et séquentiel, par exemple de manière à ce que l'explication soit adaptée aux connaissances du destinataire (*recipient design*, Sacks *et al.*, 1974) et, dans le cas de noyaux d'explication polygérés, à ce qui a déjà été dit antérieurement par d'autres participants.

Les observables privilégiés dans les études sur l'explication (cf. chapitre I) sont relatifs à la thématisation et à la transformation des objets de discours (Chesny, 1980; Chesny-Kohler, 1983; de Gaulmyn, 1987), à l'utilisation de marqueurs de structuration (connecteurs, ponctuants), aux opérations de modalisation, aux procédés de reformulation (de Gaulmyn, 1991a et b; Halté, 1988), aux références interdiscursives (p.ex. discours rapporté, Sitri 1996, 2003). Plusieurs auteurs soulignent en outre que l'explication donne généralement lieu à un décentrement de l'énonciateur par rapport à son propos (Leclaire-Halté, 1989), qui se traduit par la présence d'énoncés généralisants (Borel, 1980, 1981a, b, c; Chesny-Kohler, 1983; Ebel, 1980, 1981). Les énoncés généralisants se caractérisent par des marques formelles grammaticales (pronom *on*, *tu* générique, syntagmes et adverbes génériques comme *les femmes*, *une maman*, *en général*, *toujours*, *partout*, utilisation du présent, etc.) et phrastiques (structures présentatives introduites par *c'est* ou *il y a*, détachées à gauche) (Doury & Traverso, 2000; Leclaire-Halté, 1989; Martel, 2000). Les analyses présentées dans ce chapitre s'intéressent également, en partie, à des observables similaires. Cependant, le point

d'entrée adopté n'est pas celui d'observables formels, mais de *méthodes* (intégrant des ressources linguistiques, discursives et interactionnelles) auxquelles les participants ont recours pour structurer les noyaux d'explication.

1. Explications de vocabulaire

La collection des explications en classe de langue seconde contient 108 séquences d'explication de vocabulaire. Les élèves participent activement au noyau de l'explication (et de manière intelligible) dans 76 séquences. On a vu (cf. chapitre VII) que les explications de vocabulaire visent à anticiper ou à résoudre un problème potentiel de compréhension qui constitue ou pourrait constituer un obstacle dans le déroulement d'une activité. Il en résulte que ces explications sont construites en fonction d'une exigence 'd'économie', c'est-à-dire que les participants s'orientent vers la résolution la plus rapide possible du problème, dans le but de commencer ou de poursuivre l'activité (cf. Markee, 1994, 2000, pour un constat similaire à propos des définitions orales entre pairs). En conséquence, les noyaux d'explication sont souvent brefs. Seules les séquences d'explication apparaissant en début de leçons ou d'activités et portant sur un 'mot-clé' pour l'activité à venir (p.ex. le concept sur lequel va porter la discussion, cf. 'la désobéissance civile', séquence 148, 'un génocide', séquence 161, 'la réhabilitation', séquence 220, etc.) donnent parfois lieu à des développements plus longs.

La caractéristique principale des explications de vocabulaire réside dans le fait que l'item lexical à expliquer est traité indépendamment de son contexte d'apparition. Ce procédé est décrit par Gustavsson (1988) comme une abstraction réalisée en deux temps: par *itemisation* et par *réduction*. L'itemisation consiste à extraire l'objet de son contexte d'apparition. La réduction consiste à ne traiter l'item que dans un sens général: "Reduction occurs in the sense that the valid descriptions of items (words, expressions, structures) are reduced to the general, prototypical at the cost of the dynamics and open-endedness of their message potential[94]" (Gustavsson, 1988: 86). De cette façon, l'item lexical est analysé en tant qu'objet faisant partie d'un système (la 'langue') et non en tant que véhicule de significations dynamiques et contextualisées. Cette manière d'envisager l'objet, parfois appelée 'décontextualisée', prend elle-même place dans un certain contexte, dans le sens où le processus dit de *décontextualisation* est lui-même localement situé (Gajo *et al.*, 1996; Gustavsson, 1988; Linell, 1998). Le principe d'indexicalité de l'analyse conversationnelle renvoie précisément à cette idée selon laquelle la signification d'un mot est toujours relative à un contexte d'interaction[95].

> No linguistic message, no thought or intention, exists first without a context, and only then becomes "contextualized". For the human subject, there is always a contextual embedding of a discourse or text. Discourse and contexts are co-constituted and are brought into being as complementary aspects of the same sense-making process.[96] (Linell, 1998: 154-155)

> If people are able to discuss linguistic meanings of sentences (and words) and to orient to 'default meanings', then this occurs as part of specific activities, in which "normal" situated references are disattended. […] This is to say that *the decontextualizing practice is itself context-bound* and dependent on actors' implicit definition of the communication situation as one of treating language as an abstract structure.[97] (Linell, 1998: 116-117)

Dans cette optique, les explications de vocabulaire doivent être envisagées comme des constructions contextuellement sensibles. Le processus d'abstraction est localement situé dans la dynamique de l'interaction (*situated decontextualizing practices*, Gustavsson 1988, Linell 1998) et constitutif de

---

94 Traduction: La réduction se produit dans le sens où les descriptions des items (mots, expressions, structures) sont réduites au général, au prototypique, aux dépens de la dynamique et du caractère ouvert de leur portée potentielle.

95 Ce que proposait déjà Wittgenstein (1986: 149), pour qui les concepts auxquels renvoient les mots n'ont pas de limite tracée en soi; on peut cependant en tracer une dans un but particulier, lorsqu'on utilise un mot dans un certain contexte. Autrement dit, "la signification d'un mot est son usage dans le langage" (Wittgenstein, 1961: 135).

96 Traduction: Aucun message linguistique, aucune pensée ou intention, n'existe d'abord hors-contexte et ne devient "contextualisée" que dans un second temps. Pour le sujet humain, un discours ou un texte est toujours ancré dans un contexte. Discours et contexte se constituent mutuellement et apparaissent comme des aspects complémentaires du même processus de construction de la signification.

97 Traduction: Si les gens sont capables de discuter la signification linguistique de phrases (et de mots) et de s'orienter vers une signification 'par défaut', cela prend toujours place dans des activités spécifiques, dans lesquelles les références situées 'normales' sont désactivées. […] Cela veut dire que la pratique de décontextualisation est elle-même ancrée contextuellement et liée à une définition implicite par les participants de la situation de communication comme orientée vers le traitement du langage en tant que structure abstraite.

certaines pratiques sociales, ici les activités d'explication de vocabulaire en classe de langue seconde. Le processus de décontextualisation qui prend place dans les séquences d'explication de vocabulaire est visible notamment dans le fait que les verbes extraits d'un texte sont repris à l'infinitif et les noms au singulier indéfini. Par exemple, après avoir lu un texte dans lequel apparait le syntagme 'le nain', l'enseignant propose "voilà les premières phrases de l'histoire que nous allons lire et qui justement qui s'appelle le nain. alors un nain hein c'est une personne qui est très petite de naissance" (SPD L2-secII-20). On observe que le syntagme passe du défini ('le nain') à l'indéfini ('un nain') lorsqu'il devient objet de l'explication de vocabulaire (cf. également séquence 02: 'les lois' → 'une loi', séquence 186: 'faisait la cour' → 'faire la cour', etc.). Les noyaux des explications de vocabulaire ont une portée générale, c'est-à-dire qu'ils proposent une signification de l'item qui n'est pas spécifique à la situation dans laquelle l'item apparait. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

78) SPD L2-secII-29 / séquence 109 (audio 38m28s)

```
01   P:    +les mèches désordonnées de ses cheveux noirs gras et luisants
02         lui composaient une tronche de gorgone. ((lisant))+ (1.9) euh:
03         là on fait des allusions euh: à la mythologie euh: classique
04         euh: qu'est-ce que c'est qu'une gorgone. (3.8) adrian
05   Adr:  c'est une femme dont le regard peut changer en (..) en pierre
06   P:    c'est ça
```

Dans cet extrait, l'enseignant lit un extrait de texte dans lequel se trouve le mot *gorgone* ('une tronche de gorgone', l.2, tiré de *Brouillard au point de Tolbiac*, Malet). Il enchaîne ensuite avec une demande d'explication de ce terme en précisant 'on fait des allusions à la mythologie classique' (l.3-4). Cette précision, ainsi que l'utilisation d'une forme de référence générique dans la demande ('qu'est-ce que c'est qu'une gorgone', l.4, plutôt qu''une tronche de gorgone') contribuent au processus d'abstraction du terme. L'item lexical est décontextualisé de manière à pouvoir faire l'objet une explication à portée générale, ne référant pas particulièrement à la situation dans laquelle il est énoncé. L'explication proposée par l'élève et ratifiée par l'enseignant n'est effectivement pas liée au contexte particulier de l'apparition du terme. En effet, la spécification proposée par l'élève ('dont le regard peut changer en pierre', l.5), quoique 'correcte', ne permet pas de comprendre pourquoi le personnage apparaissant dans le texte est décrit comme ayant une 'tronche de gorgone'. Enoncer le fait que la chevelure des gorgones est constituée de serpents permettrait mieux de comprendre le lien avec les 'cheveux noirs gras et luisants' et la raison de la comparaison entre le personnage et une gorgone (ce sont les cheveux qui 'composent' la 'tronche de gorgone'). L'explication de vocabulaire est donc ici décontextualisée, sans lien avec la fonction évocatrice de l'emploi du mot dans le texte.

Bien que reposant sur une décontextualisation de son objet, l'explication reste un processus contextuellement sensible. Dans cet extrait, l'explication de l'élève est adaptée à la question de l'enseignant sur le plan syntaxique (structure en 'c'est *Y*' qui répond à la question 'qu'est-ce que c'est *X*') et sur le plan du contenu (référence à la mythologie, comme demandé par l'enseignant), alors que si la demande avait été 'pourquoi l'auteur compare-t-il la femme à une gorgone', l'explication aurait été inappropriée tant sur le plan de la forme que du contenu.

Le but de cette section est de décrire la structuration des noyaux des séquences d'explication en portant une attention particulière à la manière dont les ressources pour expliquer sont déployées dans le contexte local de l'interaction. Les 'méthodes' présentées ici sont décrites en commençant par les séquences les plus simples à décrire, pour aller progressivement vers des séquences plus complexes.

1.1 Traduction

Un moyen très 'économique' de faire comprendre le sens d'un mot de la langue seconde est d'en donner un équivalent en langue première. Tant les enseignants que les élèves recourent à la traduction fréquemment, dans près d'un tiers des explications de vocabulaire. Cependant, les enseignants s'orientent parfois vers l'utilisation de la L1 en classe comme non-souhaitable. Un élève qui commence son tour de parole en L1 peut se faire interrompre par l'enseignant, qui lui demande de recommencer 'en français' (cf. p.ex. séquence 88). Il existe donc une certaine tension inhérente à l'utilisation de la traduction comme méthode pour expliquer et faire comprendre un item lexical.

L'utilisation de la traduction dans les séquences d'explication de vocabulaire est très variable en fonction des classes, ce qui suggère que certains enseignants y sont plutôt favorables et d'autres plutôt défavorables. On remarque notamment que certains enseignants ont eux-mêmes recours à la traduction de façon régulière, tandis que d'autres ne prononcent jamais un seul mot dans la L1. Même

dans les classes où l'utilisation de la L1 n'est pas sanctionnée, le recours à la traduction dans les séquences d'explication de vocabulaire n'est pas généralisé, et le choix de la traduction plutôt que d'une autre manière d'expliquer dépend du contexte.

Dans les données, les traductions constituent l'intégralité du noyau de l'explication uniquement dans des séquences d'explication entre élèves qui ne sont pas médiatisées par l'enseignant, c'est-à-dire dans des séquences où un élève demande une explication à un camarade (par opposition aux séquences où un élève demande une explication à l'enseignant, qui la 'renvoie' au reste de la classe par le biais d'une contre-question). L'extrait suivant présente un exemple d'une séquence entre pairs où l'explication est réalisée au moyen d'une traduction:

79) CODI L2-secII-DK-A-1 / séquence 126 (vidéo 23m57s)

```
01   P:    elle va sortir par la fenêtre (.) et:
02   And:  et revient enceinte
03         ((rires: 1.3))
04   The:  *°was heisst das°
     %the  *tourne la tête vers andré
05   And:  °schwanger°
06         [((rires: 1.7))]
07   P:    [et euh:] et et peut-être qu'elle ira à la fête sans
08         l'autorisation (..) de: ses parents
```

La séquence d'explication se déroule entre deux élèves qui sont assis côte à côte et se regardent. L'ouverture et le noyau de l'explication sont réalisés à mi-voix et en langue première. Tout indique donc que la séquence prend place dans un aparté entre pairs qui se déroule en marge du cours officiel de l'interaction. Les rires d'élèves qui suivent l'explication et en marquent la réception indiquent que d'autres élèves ont entendu la traduction, donc que l'échange est réalisé dans un cadre qui n'implique pas uniquement les deux élèves prenant la parole. En revanche, l'enseignant ne prend pas part aux rires et continue son tour de parole (cf. la répétition du 'et', l.1 et 7). Il ne manifeste aucune prise en compte (*uptake*) de la séquence d'explication. Ici, la traduction s'explique donc par cette situation d'aparté entre élèves, et également par le fait que la demande d'explication est posée en langue première. L'extrait suivant propose une explication réalisée sous forme de traduction qui n'apparait pas à proprement parler dans un aparté:

80) SPD L2-secII-28 / séquence 94 (audio 39m13s)

```
01   G1:   mais: d'aller sur le bûcher c'est encore euh pour aller (..) euh
02         dans: dans l'enfer
03   G2:   (combien?)
04   G1:   comment?
05   G2:   vous répétez (..) s'il vous plaît?
06         (2.4)
07   G1:   d'aller sur le bûcher (.) tu sais ce que c'est le bûcher
08   G2:   non
09   G1:   euh: scheiterhaufen
10   G2:   ah ouais
11   G1:   c'est euh: (..) c'est pour aller (.) dans l'enfer
```

Cet extrait prend place dans le cadre d'un jeu de rôle (procès fictif) auquel tous les élèves participent: la moitié de la classe joue l'accusation et l'autre la défense d'un empereur inca à l'époque des grandes découvertes. Au début de l'extrait, un élève donne un argument en faveur de l'accusation (l.1-2), qu'un élève du groupe adverse lui demande de répéter (l.5). Le premier élève demande alors à son camarade s'il connaît la signification du syntagme 'le bûcher' ('tu sais ce que c'est le bûcher', l.7), ce qui lui permet de vérifier la présence éventuelle d'un problème de compréhension. Suite à la réponse négative de G2 (l.8), G1 fournit une traduction ('scheiterhaufen', l.9). G2 manifeste alors sa réception de l'explication et la résolution du problème de compréhension ('ah ouais', l.10). L'explication prend ici la forme typique d'une séquence latérale (Jefferson, 1972): l'ouverture interrompt le cours principal de l'interaction (l'élève s'auto-interrompant après avoir répété le début de son tour, l.7), qui reprend aussitôt après l'action de réception ('c'est pour aller dans l'enfer', l.11, répétition des lignes 1-2).

Bien que la séquence d'explication se déroule entre pairs, il n'y a ici pas d'aparté à proprement parler: l'explication est donnée à volume normal (contrairement à ce qui se passe dans l'extrait 79) alors que les deux élèves sont au centre de l'attention du reste des participants, vu qu'ils se partagent le *floor* avant et après la séquence. Cependant, l'utilisation des pronoms 'vous' (l.5) et 'tu' (l.7) montre que la

séquence latérale conduit à un 'décrochage' par rapport à l'activité en cours. Alors que les élèves ont l'habitude de se tutoyer, ils se vousoient dans cette activité, le procès étant théâtralisé (cf. '*vous* répétez', l.5). Cependant, lorsque le premier élève vérifie la compréhension de son camarade, il revient au 'tu' habituel ('*tu* sais ce que c'est le bûcher', l.7). La façon dont l'élève marque sa compréhension de l'explication ('ah ouais', l.10) contraste également avec le registre très soutenu utilisé dans le 'procès'. La séquence d'explication prend donc place en marge du jeu de rôle. Ainsi, bien que cette séquence apparaisse dans une situation très différente de celle présentée dans l'extrait 79, on assiste dans les deux cas à un 'décrochage' par rapport au cours 'officiel' de l'activité. Les autres séquences dans lesquelles la traduction apparait seule sont similaires, c'est-à-dire qu'il s'agit de séquences entre pairs prenant la forme d'apartés ou de séquences latérales qui, tout en servant à résoudre un obstacle dans l'activité en cours, ont en quelque sorte lieu en dehors de l'activité elle-même (pour des séquences similaires, cf. p.ex. séquences 155, 173, 178, 201, 202, 204, etc.).

§

La traduction peut également apparaître comme un des éléments (mais pas le seul) du noyau de l'explication dans d'autres situations. Les élèves proposent souvent une traduction simultanément ou à la suite d'une explication donnée par l'enseignant dans la langue seconde, comme c'est le cas dans l'extrait suivant:

81) CODI L2-secII-JM-2 / séquence 186 (vidéo 1ère heure 07m26s)

```
01   P:    clair? (.) question *(...) oui
     %dan                     *lève la main
02   Dan:  faisait la cour=
03   P:    =faire la cour à quelqu'un (..) euh: c'est [ehm::]&
04   Kai:                                             [°de hof? mache°]
05   Tan                                              [°de hof mache°]
06   P:    &(oui) sortir avec quelqu'un? enfin quand^vous eh=
07   Dan:  =°mh°=
08   P:    =de hof machen *[mh:]&
09   Tan:                 *[mhm]
     %tan                 *acquiesce de la tête
10   P:    &c'est: acheter des fleurs (.) faire des compliments. (...)
11         voilà (...) quatrième spectateur romina
```

Au début de cet extrait, suite à la proposition de l'enseignante ('clair? question', l.1), une élève demande la signification du syntagme 'faisait la cour' (l.2), qui apparait dans un texte qui vient d'être lu à haute voix. L'enseignante répète le syntagme (l.3) puis projette une explication à venir au moyen de la structure d'introduction 'c'est' (l.3). Aussitôt après, deux élèves proposent une traduction à voix basse, en regardant l'enseignante ('de hof mache', l.4 et 5). L'enseignante poursuit son explication en langue seconde ('sortir avec quelqu'un enfin quand vous euh', l.6) puis, quand l'élève ayant posé la question manifeste sa compréhension ('mh', l.7), propose à son tour la même traduction que les élèves ('de hof machen', l.8). Une des élèves ayant proposé la traduction réagit par une ratification minimale et en hochant la tête (l.9).

Les traductions apparaissent dans cet extrait après des marques paraverbales de l'enseignante (une pause et un *gap filler* 'euh:', l.3) qui peuvent être interprétées comme traduisant des hésitations ou la nécessité d'un temps de planification. Les traductions permettent aux élèves de mettre en scène leur compréhension et de proposer une complétion à l'explication initiée par l'enseignante ('c'est / de hof mache', l.3-5). Le fait que l'enseignante s'interrompe ensuite dans son explication et reprenne la traduction lui permet d'utiliser un 'raccourci' par rapport à une explication en L2 qui demanderait plus de développement. La traduction est alors ratifiée par une des élèves l'ayant proposée (Tania, l.9), qui se pose ainsi en 'experte' et en participante à part entière de l'explication.

Une autre fonction possible de la traduction dans cet extrait est de vérifier ses connaissances en faisant une proposition et en attendant de voir si on en reçoit la confirmation. La traduction proposée par une des deux élèves, Karin (l.4), est formulée avec une intonation interrogative, comme en attente d'une confirmation. Il se trouve que dans ce cas, l'équivalent en allemand de l'expression 'faire la cour' est littéralement identique, ce qui est rarement le cas avec les expressions idiomatiques. Il se peut donc que l'élève propose la traduction littérale comme une hypothèse, une manière de deviner le sens de 'faire la cour', et en attende la confirmation. Le fonctionnement de la traduction est donc différent dans cet exemple et dans les extraits 79 et 80: la traduction proposée par les élèves ne constitue pas l'intégralité du noyau de l'explication mais permet aux élèves de mettre en scène leur participation

active à l'activité (pour des séquences similaires, cf. p.ex. séquences 130, 154, 162, 185, 216, 230, 234, 235).

§

Dans les trois extraits ci-dessus (79, 80, 81), le recours à la traduction est accepté, voire indirectement encouragé par l'enseignant (cf. la reprise de la traduction en 81). Dans d'autres situations, les enseignants cherchent à éviter l'utilisation de la L1 dans les séquences d'explication. Par exemple, un enseignant peut préciser dans sa demande qu'il s'agit d'expliquer 'en français' (cf. p.ex. séquence 01 et 03, 'vous pouvez l'expliquer en français?'). Ce faisant, il ne dit pas qu'une traduction ne peut pas faire office d'explication, mais refuse que les élèves aient recours à la traduction afin que l'explication se déroule en langue seconde. La traduction peut également être tolérée mais considérée comme insuffisante pour expliquer dans certaines situations, comme l'illustre l'extrait ci-dessous:

82) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquences 146, 147, 148 (vidéo 00m34s)

```
01   P:    alors euh: (..) connaissez-vous le: (..) connaissez-vous le
02         verbe obéir?
03   Jer:  oui=
04   Jus:  =oui
05   P:    ça veut dire?
06   Jan:  gehorchen
07   P:    comment?
08   Jan:  gehorchen
09   P:    voilà c'est ça en allemand (.) et: est-ce que vous: à partir de
10         ce verbe euh: savez-vous euh (.) ce que c'est que la
11         désobéissance?
12   Jan:  ja (...) ungehorchheit
13   Jer:  ungehorchsam
14   Fra:  °(richtig)°
15   Jan:  ungehorchhei- [((rit: 0.8))]
16   P:                  [voilà tout à fait] ouais c'est ça donc c'est la:
17         désobéissance (..) et maintenant euh si je vous parle de
18         désobéissance civile?
19         (5.2)
20   Fra:  zivile [ungehorchheit]
21   P:           [alors déso]béissance civile qu'est-ce que ça peut
22         vouloir dire peut-être? (...) on parle de: (2.1) quelqu'un qui
23         commet un un acte (..) quelqu'un qui commet un acte de
24         désobéissance civile ? (.) qu'est-ce que ça peut être
```

Dans cet extrait, l'enseignant introduit progressivement le thème de la leçon, la désobéissance civile, en demandant aux élèves la signification du verbe *obéir*, puis du substantif *désobéissance* ('connaissez-vous le verbe obéir', l.1-5, 'savez-vous ce que c'est que la désobéissance', l.9-11). Dans les deux cas, les élèves proposent des traductions ('gehorchen', l.6, 'ungehorchheit', l.12), qui sont évaluées positivement par l'enseignant ('voilà c'est ça', l.9 et 'voilà tout à fait', l.16). L'enseignant demande ensuite la signification du syntagme 'désobéissance civile' ('et maintenant si je vous parle de désobéissance civile', l.17-18). Sa question est suivie d'une longue pause (l.19), qui est l'indice d'un potentiel problème de compréhension. Un élève propose ensuite une traduction ('zivile ungehorchheit', l.20). L'enseignant intervient en chevauchement partiel et reformule sa question (l.21-24), en axant sa demande sur des hypothèses quant à la signification du terme ('qu'est-ce que ça peut vouloir dire', l.21-22). Dans la troisième séquence, la traduction n'est donc pas acceptée par l'enseignant. Cette troisième séquence ne porte plus simplement sur un 'mot de vocabulaire', puisque le mot *désobéissance* vient d'être traduit et que l'adjectif *civil* est presque identique en L1. Cette troisième demande porte sur un savoir plus encyclopédique que linguistique, c'est-à-dire sur le *concept* de désobéissance civile. Dans ce cas, la traduction littérale n'est pas un procédé suffisant pour démontrer sa compréhension du concept (on peut savoir traduire un terme ou une expression sans savoir ce qu'elle signifie), raison pour laquelle l'enseignant renouvelle sa demande en dépit de la traduction proposée. De plus, le concept de désobéissance civile constitue le thème de la leçon. On peut donc considérer qu'on est dès la ligne 16 dans une activité de discussion sur un thème et plus vraiment dans une activité d'explication de vocabulaire, raison pour laquelle le recours à la L1 n'est pas accepté par l'enseignant.

La traduction est une ressource à laquelle ont recours les élèves et les enseignants de manière récurrente dans les explications de vocabulaire, mais uniquement dans certains contextes: dans les interactions entre pairs, comme 'ajouts' à une explication donnée en L2, dans des séquences 'préalables' à la demande d'explication centrale. Le recours à la traduction littérale ne permet pas toujours de faire comprendre ou de montrer sa compréhension: dans le cas où l'objet à expliquer réfère à un concept abstrait relativement complexe ou dans le cas d'une notion qui constitue le thème d'une discussion, la traduction littérale peut donc ne pas être acceptée comme explication.

1.2 Mise en relation d'équivalence

Utilisation d'un terme isolé présenté comme équivalent

La traduction est une manière d'expliquer particulièrement concise et donc 'économique', puisqu'un seul 'mot' peut être suffisant pour résoudre un problème de compréhension. Cette concision se retrouve également dans une autre manière d'expliquer exploitée par les élèves, le recours à un terme présenté comme équivalent à l'item lexical objet de l'explication. Le tour de parole tend alors à être bref, constitué uniquement de l'item présenté comme équivalent (cette méthode est appelée 'substitution' chez Flowerdew, 1992):

83) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 179 (vidéo 1ère heure 15m48s)

```
01   Sil:  also ähm (..) je peux commenc[er]
02   P:                                 [oui] bien sûr [(commen-)]
03   Eri:                                              [qu'est-ce] que
04         c'est un portefeuille.
05   P:    qu'est-ce que c'est un portefeuille
06   Ma?:  une portemonnaie
07   P:    oui: (.) oui voilà en [france] on: on fait la différence&
08   Eri:                       [aha]
09   P:    &donc (..) le portefeuille c'est pour les billets. (..)
10         [°hein°] et un portemonnaie c'est pour la&
11   Eri:  [°oké°]
12   P:    &monnaie. (...) °voilà.
13         (2.5)
14   Sil:  oké euh (.) où il a perdu son portefeuille.
```

Dans cet extrait, l'objet à expliquer ('un portefeuille', l.4 et 5) et l'explication de l'élève ('une portemonnaie', l.6) sont tous les deux des syntagmes nominaux indéfinis. L'unité de l'*explanandum* et celle de l'*explanans* sont donc de même nature (pour des séquences similaires, cf. p.ex. séquence 59 où l'unité est un adjectif et séquence 97 où l'unité est un nom). L'explication consiste donc en une sorte de substitution sur l'axe paradigmatique du terme posant problème. La brièveté des explications des élèves est souvent inversement proportionnelle à la longueur du développement de l'enseignant à la suite de l'explication. Dans cet extrait, bien que la proposition de l'élève soit évaluée positivement par l'enseignante ('oui oui voilà', l.7), elle s'accompagne d'un développement à caractère informatif ('en france on fait la différence...', l.7-12), et ce alors même que l'élève ayant demandé l'explication a manifesté sa bonne réception de l'explication ('aha', l.8). L'élève manifeste alors une seconde fois sa compréhension ('oké', l.11), signalant que la séquence peut être close.

§

Plusieurs conditions semblent nécessaires pour qu'une explication puisse être réalisée au moyen d'un terme isolé présenté comme équivalent. La première condition est relative à la nature de l'*explanandum*. En effet, il est sans doute plus facile de trouver des quasi-synonymes pour certains termes (p.ex. des objets concrets, comme ici 'un portefeuille') que pour d'autres (p.ex. des concepts abstraits comme l''art' ou l''intelligence'). François (1983) mentionne par exemple une étude dans laquelle il a été demandé à plusieurs sujets d'expliquer une liste de termes. Alors que certains termes donnaient lieu à des explications brèves et très similaires d'un locuteur à l'autre ('se déchausser' → 'enlever ses chaussures', 'craindre' → avoir peur'), d'autres donnaient lieu à des explications très différentes d'un locuteur à l'autre (p.ex. 'analyser', 'assidu'), ce qui suggère que certains items requièrent moins de créativité de la part de l'explicateur que d'autres.

Le choix d'expliquer au moyen d'un seul mot semble également dépendre du contexte interactionnel dans lequel s'inscrit la séquence d'explication. On observe en effet que les explications réalisées au

moyen d'un seul mot apparaissent toujours dans des séquences latérales d'explication qui interrompent momentanément le cours principal de l'activité. Par exemple, dans l'extrait 83, la séquence d'explication retarde momentanément le début d'une activité d'échange de questions-réponses entre élèves (cf. 'je peux commencer', l.1). Les séquences latérales d'explications tendent à être brèves, car les participants s'orientent de manière collaborative vers la résolution rapide du problème de compréhension et vers la minimisation de l'interruption. L'utilisation d'un seul mot pour expliquer relève de cette logique de résolution rapide (logique d''économie'). De plus, dans ces séquences, les explications des élèves ne sont pas suivies de demandes de développement des enseignants, qui fournissent d'eux-mêmes les commentaires voire les corrections nécessaires. Ce faisant, les enseignants s'orientent vers les explications des élèves comme étant si non totalement satisfaisantes du moins suffisantes. Le fait que les enseignants proposent eux-mêmes des compléments ou des corrections, plutôt que de 'faire parler' les élèves le plus possible, est un indice qu'ils privilégient également le caractère 'économique' de l'explication et la minimisation de l'interruption. La méthode choisie pour expliquer et la manière de 'réceptionner' l'explication dépendent donc du contexte séquentiel et situationnel dans lequel apparait la séquence, de l'activité en cours (p.ex. pratiquer l'oral en classe en parlant le plus possible *vs* minimiser l'interruption créée par la séquence d'explication).

La forme du noyau peut enfin dépendre de la forme de la demande d'explication. Un participant peut projeter un certain format d'explication dans sa demande:

84) SPD L2-secII-29 / séquence 107 (audio 34m19s)

```
01   P:    +l'ignoble pouffiasse se retourna stupéfaite. ((lisant))+ (...)
02         vous comprenez ce que c'est qu'une pouffiasse (5.5) oui jérôme
03   Jer:  non
04         (2.0)
05   P:    oui (3.9) donc au lieu de pouffiasse il aurait pu simplement
06         dire
07   G1:   gitane
08   P:    gitane une femme n'est-ce pas (x) sexe (.) féminin (.) aussi.
09         +l'air qu'elle déplaça n'était pas signé carven. ((lisant))+
```

La séquence présentée dans cet extrait constitue également une séquence latérale, comme dans l'extrait 83. Cependant, alors que dans l'extrait 83 la demande d'explication ne projetait pas un format contraignant de réponse, la demande est construite ici sous forme de 'phrase à compléter' ('au lieu de pouffiasse il aurait simplement pu dire...', l.5-6) (*'designedly incomplete utterance'*, Koshik, 2002). Le format de la réponse est donc fortement projeté par celui de la question, à la fois sur le plan du contenu et sur celui de la forme. La demande de l'enseignant constitue une première partie de paire adjacente qui projette comme réponse préférentielle un item équivalent à 'pouffiasse', pouvant remplacer l'*explanandum* sur l'axe paradigmatique (cf. 'au lieu de pouffiasse', l.5). Sur le plan de la forme, la question projette une réponse minimale sous forme de nom apparaissant de manière isolée (sans déterminant). La manière d'expliquer dépend donc du contexte interactionnel – type de séquence, but de l'explication – mais également du contexte séquentiel, c'est-à-dire de la forme de la demande, qui peut projeter une réponse 'type', tant sur le plan de la forme que du contenu (cf. également séquences 88 et 114, pour des contextes séquentiels similaires donnant lieu à des explications consistant en un seul mot).

Utilisation d'un hyperonyme et d'un spécifiant

Dans les extraits 83 et 84, la relation d'équivalence est réalisée au moyen d'une unité semblable à celle de l'*explanandum* (un nom pour un nom, un syntagme nominal pour un syntagme nominal, etc.). La mise en relation d'équivalence peut également être accomplie d'une autre manière. Les élèves ont alors recours à une structure composée d'un hyperonyme accompagné d'une ou plusieurs spécifications. Cette construction, parfois appelée 'définition formelle' (cf. Flowerdew, 1992), est souvent utilisée à l'écrit, par exemple dans les dictionnaires (*genus proximum + differentiae specificae*). L'extrait 78 (point 1., séquence 109) illustre cette manière d'expliquer: l'élève propose comme explication du mot *gorgone* 'c'est une femme dont le regard peut changer en pierre'. La structure de cette explication peut être schématisée de la manière suivante: *c'est + syntagme nominal indéfini + pronom relatif + proposition(s) spécifiante(s)*. La comparaison entre les séquences d'explication de vocabulaire tirées des données L2 permet d'observer la récurrence de cette structure:

Tableau 36: occurrences d'explications de vocabulaire constituées d'un hyperonyme et de spécifications

	Explanandum		**Hyperonyme**		**Spécification(s)**
a	une pendule	c'est	une montre pas une montre mais	 pour à	 ici la maison ça donne les secondes
b	un aliéné	c'est	quelqu'un	qui	est malade une maladie mentale
c	une femme du monde	-	une femme	qui	vit avec beaucoup de luxe
d	un pacifiste	c'est	quelqu'un	qui	aime la paix
e	une personne qui est lucide	c'est	une personne	qui qui	voit clair voit dans les choses
f	une gorgone	c'est	une femme	dont	le regard peut changer en pierre
g	l'assommoir du père colombe	c'est	un restaurant	avec où où	kneipe on boit d'alcool on brûle

Note: les termes en gris ne sont pas prononcés par les élèves; les exemples sont tirés des séquences 23, 72, 80, 82, 85, 109, 120

Ce tableau permet d'observer des récurrences dans la manière dont les explications sont structurées:

1) Dans toutes les occurrences présentées dans le tableau, l'*explanandum* apparait dans la demande d'explication mais n'est pas mentionné dans le noyau. L'explication commence immédiatement avec le 'c'est' introducteur de l'explication (qui ne coïncide pas nécessairement avec le début du tour de parole mais peut être précédé d'une modalisation du type 'je pense' ou 'je crois') ou avec l'hyperonyme. Les occurrences apparaissant dans nos données sont donc différentes des occurrences de définitions telles que les présentent notamment Flowerdew pour l'anglais (1992) et Grobet pour le français (2007), qui sont construites avec des structures détachées à gauches (*l'explanandum* étant prononcé).

2) L'hyperonyme est systématiquement un syntagme indéfini.

3) L'élément qui établit la liaison entre l'hyperonyme et le spécifiant peut être un pronom relatif ou une préposition ('pour ici', 'à la maison', 'avec kneipe'). Les pronoms relatifs introduisent des propositions subordonnées, tandis que les prépositions introduisent des syntagmes nominaux.

4) L'explication peut être constituée d'une seule ou de plusieurs spécifications.

§

Dans cinq des noyaux d'explications présentés dans le tableau 36, l'explication est introduite par 'c'est', tandis que dans le sixième (c) la particule 'c'est' est absente. Quand la demande d'explication est construite avec 'qu'est-ce que c'est', l'explication tend à commencer par 'c'est' ('- est-ce que quelqu'un peut expliquer ce que c'est qu'une pendule - oui je pense c'est une montre...'; '- c'est quoi ça un pacifiste - c'est quelqu'un...', '- qu'est-ce qu'une gorgone - c'est une femme...', '- c'est quoi l'assommoir du père colombe - c'est un restaurant...'). Cela semble également être le cas lorsque la demande est construite avec 'qu'est-ce que ça veut dire' (bien que la séquence 72, portant sur l'item 'un aliéné', soit la seule du tableau). Par contre, le mot introducteur 'c'est' est absent lorsque la demande de l'enseignant projette un autre format de réponse:

85) SPD L2-secII-25 (audio 05m30s)

```
01    P:    il y a cette euh: estelle qui est une femme du monde qu'est-ce
02          que c'est qu'une femme du monde (4.8) quand on dit une femme du
03          monde qu'est-ce qu'on veut dire (7.3) oui?
04    G1:   une (.) une femme qui vit avec beaucoup de luxe?
```

L'explication de l'élève est ici construite avec un hyperonyme et une spécification, sans 'c'est' introducteur (l.4). Lorsqu'on regarde la forme de la demande de l'enseignant, on observe que suite à une première formulation en 'qu'est-ce que c'est' (l.1-2), alors qu'aucun élève ne prend la parole, la demande fait l'objet d'une reformulation ('quand on dit une femme du monde qu'est-ce qu'on veut dire', l.2-3). La forme de la question change et en conséquence le format attendu de l'explication change également: une réponse en 'c'est' serait ici peu appropriée, alors qu'une introduction du type 'on veut dire une femme..' serait séquentiellement adéquate, quoiqu'un peu 'lourde'. L'absence de 'c'est' témoigne donc de la compétence d'interaction de l'élève, plus précisément d'une adaptation fine de la forme de l'explication au contexte interactionnel et séquentiel (cf. également séquence 85: 'P: une personne qui est lucide c'est une personne?' 'E: qui voit clair').

§

Les explications construites avec hyperonyme et spécification ont une portée non spécifique. Par exemple, *un pacifiste* désigne 'quelqu'un qui aime la paix' (séquence 82) dans le contexte interactionnel où il est utilisé, mais également de manière générale, dans d'autres contextes potentiels d'utilisation du terme. Cependant, dans le cas des explications contenant plusieurs spécifications, le choix du nombre de spécifications et de l'aspect sur lequel elles portent est révélateur du caractère contextualisé des séquences, ce qu'on observe par exemple dans l'extrait suivant:

86) SPD L2-secII-12 / séquence 24 (audio 19m08s)

```
01   P:    +et s'ils tremblent un peu est-ce de voir vieillir la pendule
02         d'argent ((lisant))+ (1.6) voyez-vous le rapport entre le
03         tremblement (..) des vieux et la pendule d'argent +(5.0)
04         ((chuchotements en arrière-fond))+ voyez-vous le rapport? (..)
05         entre le tremblement (..) vous comprenez trembler (1.7) oui mhm
06         et la pendule d'argent (.) est-ce qu'il y a une relation. (11.6)
07         [oui]
08   Lis:  [qu'est-ce que] c'est que la pendule (..) d'argent. la pendule.
09   P:    une pendule est-ce que quelqu'un peut expliquer ce que c'est
10         qu'une pendule (.) oui (.) tessa
11   Tes:  euh (oui) euh je pense (.) c'est une mon- euh une montre euh:
12         pas une montre euh: pour la (...) pour ici ((rit: 0.5)) mais:
13         (.) euh (.) oui à la maison (et) (.) pour que ça (.) ça donne
14         les s: secondes °(je crois)° (oui)
15   P:    mhm (..) vous avez compris tous (.) mhm alors (.) voyez-vous un
16         rapport (1.8) entre le tremblement et la pendule
```

La séquence d'explication présentée dans cet extrait est tirée d'une activité d'analyse d'un texte littéraire (les paroles d'une chanson: *Les Vieux*, Brel). Suite à une question de l'enseignant concernant le rapport entre 'le tremblement' et 'la pendule d'argent' (l.1-7), une élève prend la parole pour demander l'explication du terme 'pendule' (l.8). L'enseignant réagit par une contre-question (l.9-10) à la suite de laquelle une élève, Tessa, propose une explication (l.11-14). L'explication est constituée d'un hyperonyme ('une montre', l.11) et de deux spécifications. La première spécification porte sur le lieu où se trouvent les pendules: 'pas une montre pour ici mais à la maison' (l.12-13). Les données de cet extrait sont uniquement audio, mais on peut faire l'hypothèse qu'en disant 'ici' l'élève montre son poignet, opposant ainsi pendule et montre-bracelet. La deuxième spécification porte sur une des caractéristiques des pendules, 'ça donne les secondes' (l.13-14). L'énonciation de cette caractéristique peut surprendre, étant donné que le fait de 'donner les secondes' n'est pas propre aux pendules mais concerne plusieurs sortes de montres (réveils, montre bracelets, horloges de gares, etc.). Cependant, cet élément d'explication prend son sens si on observe le contexte dans lequel prend place le mot 'pendule' dans le texte:

> "Et s'ils tremblent un peu est-ce de voir vieillir la pendule d'argent
> Qui ronronne au salon, qui dit oui qui dit non, qui dit je vous attends"

La demande d'explication du terme *pendule* (l.8-9) apparait entre deux parties de paire adjacente, après que l'enseignant ait lu le premier vers et demandé quelle était la relation entre le tremblement et la pendule (l.1-7). Le fait que la pendule donne les secondes au moyen d'un balancier (dont le mouvement est mimé dans le texte, cf. 'qui dit oui qui dit non') permet d'établir une analogie entre le mouvement de la pendule et le tremblement des vieux. La précision de l'élève concernant les secondes n'est pas une information 'gratuite', mais permet de comprendre le texte et la question de l'enseignant. Ainsi, le caractère 'général' des explications de vocabulaire construites avec hyperonyme et spécifications ne signifie pas pour autant que l'explication soit a-contextuelle. Quelle que soit la méthode utilisée, l'explication reste un processus contextuellement dépendant, et l'explication peut être ou n'être pas sensible au contexte dans lequel l'objet apparait (cet extrait est une explication 'sensible', contrairement à la séquence portant sur le terme *gorgone*).

Autres relations de mise en équivalence

On trouve dans les données une séquence relativement similaire à celles apparaissant dans le tableau, dans laquelle l'*explanandum* est répété au début du tour constituant le noyau de l'explication. L'analyse de cette séquence permet de mieux comprendre pourquoi l'*explanandum* n'est pas répété dans les occurrences du tableau:

87) SPD L2-secII-25 / séquence 79 (audio 04m58s)

```
01   P:    quelle est la différence entre le mort et la mort? marco (3.2)
02         qu'est-ce que je vous en pose des questions aujourd'hui (..) le
03         mort (..) la mort
04   Mar:  le mort c'est un personne
05   P:    pardon
06   Mar:  le mort c'est un personne
07   P:    le mort c'est une personne oui
08   Mar:  la mort c'est: c'est une (xxx)
09   P:    voilà (.) (c'est une termination) bien (.) le mort et (.) la
10         mort. (...) alors il y a ce joseph garcin qui est journaliste
```

La demande de l'enseignant est différente des demandes prototypiques d'explication en 'qu'est-ce que c'est'. L'enseignant demande en effet ici de contraster la signification de deux termes de la même famille ('le mort (..) la mort', l.1-3). L'élève sélectionné par l'enseignant propose deux explications en utilisant des structure détachées à gauche ('le mort c'est', l.4 et 6, 'la mort c'est', l.8). La détachée à gauche permet de marquer au quel des deux termes renvoie chacune des explications. En même temps, la détachée à gauche permet de renforcer l'opposition entre les deux termes en marquant leur contraste (cf. Pekarek Doehler, 2004 pour une analyse détaillée de la fonction contrastive des détachées à gauche). Dans les séquences d'explication recensées dans le tableau 36, l'explication suit immédiatement la demande de l'enseignant qui ne porte que sur un seul item. Il n'y a pas d'ambigüité possible quant au référent et pas d'opposition entre deux termes: la répétition de l'*explanandum* est donc inutile, ce qui est sans doute la raison pour laquelle elle n'apparait pas dans les explications du tableau.

On remarque également dans l'extrait 87 que le 'c'est' n'introduit pas un hyperonyme et une spécification mais sert uniquement à distinguer les deux termes l'un de l'autre ('un personne', l.4, *vs* 'une (xxx)', l.8). En effet, l'explication du terme 'le mort' au moyen de l'explication 'le mort c'est une personne' serait difficilement satisfaisante dans un contexte non contrastif, où il serait nécessaire de spécifier de quelle 'sorte' de personne il s'agit (p.ex. 'une personne qui a cessé de vivre'). Le terme 'une personne' ne fonctionne donc pas ici comme hyperonyme mais au contraire comme un spécifiant, qui s'oppose au spécifiant proposé pour 'la mort' (malheureusement inaudible).

§

Deux séquences d'explication par mise en relation d'équivalence sont construites de manière relativement semblable: '[l'enfer] la maison du diable' (séquence 78), '[les nichons] le contenu du b-h'[98] (séquence 108). L'extrait suivant illustre une de ces constructions:

88) SPD L2-secII-25 / séquence 78 (audio 02m56s)

```
01   P:    nous sommes donc en enfer qu'est-ce que c'est que l'enfer? (1.7)
02         marco? (.) c'est quoi ça l'enfer. (10.3) bon (.) aucune idée.
03         (...) alors qu'est-ce que c'est l'enfer. (...) oui?
04   Mar:  la maison du diable?
05   P:    pardon
06   Mar:  la maison du diable.
07   P:    la maison du diable. bon (.) très bon (.) le domicile du diable
08         (..) enfer quel est l'adjectif?
```

Dans cet extrait, bien que la demande de l'enseignant soit construite avec 'qu'est-ce que c'est' ('qu'est-ce que c'est l'enfer', l.3), l'explication proposée par l'élève n'est pas introduite par 'c'est'. L'explication ressemble en apparence aux occurrences du tableau 36 mais s'en distingue cependant sur un point important: ici le syntagme 'la maison' n'est pas un hyperonyme, et les deux syntagmes composant le tour ne sont pas séparables: si effectivement une pendule est 'une montre', une femme du monde est 'une femme', l'assommoir est 'un restaurant', l'enfer *n'est pas* 'une maison' (et il n'est pas possible de supprimer le second syntagme en disant 'l'enfer est la maison'). Le terme 'maison' ne désigne donc pas un élément faisant partie d'une classe d'objets, raison pour laquelle il est intégré ici dans un syntagme défini ('la maison') et non indéfini ('une maison'). Ainsi, 'la maison du diable' est à prendre comme un tout, une forme de paraphrase, et non comme un ensemble séparable d'un hyperonyme et d'une spécification.

[98] b-h: abréviation de *Büstenhalter*, soutien-gorge.

L'explication a ici un caractère imagé, métaphorique. Le fait que l'enfer ne soit pas littéralement une 'maison' et ainsi que l'*explanandum* et l'*explanans* ne puissent être considérés comme des équivalents que sur le plan métaphorique est peut-être la raison pour laquelle l'explication n'est pas introduite par 'c'est': l'enfer *n'est pas* la maison du diable, mais dire 'la maison du diable' permet néanmoins de comprendre la signification du syntagme 'l'enfer'. Dans cette optique, l'absence du 'c'est' pourrait signaler que l'explication ne repose pas sur une mise en relation d'équivalence littérale. Suite à l'explication de l'élève, l'enseignant produit une évaluation positive, qui ne porte pas sur le caractère correct de l'explication (on aurait alors 'bien', 'juste', ou 'voilà') mais sur la manière d'expliquer ('bon (.) très bon', l.7). Ce type d'évaluation, portant sur le processus d'explication lui-même, est extrêmement rare puisqu'on n'en trouve que deux occurrences dans l'ensemble des données L2. Il semble donc qu'ici l'enseignant reconnaisse et valorise la créativité de l'élève et ainsi s'oriente vers le fait que cette explication est différente des autres séquences.

§

Une dernière occurrence d'explication de vocabulaire pouvant être décrite comme reposant sur une mise en relation d'équivalence est construite avec une liste d'hyponymes à valeur d'exemples:

89) SPD L2-secII-11 / séquence 03 (audio 11m00s)

```
01   F1:   qu'est-ce que veut dire (.) euh les armes?
02         (1.3)
03   P:    oui certainement: quelqu'un peut lui expliquer?
04   F2:   euh
05   P:    en français.
06   F2:   euh: dans le militaire euh on euh
07         (1.1)
08         ((très léger rire: 1.2))
09   P:    hein? (.) laissez-la parler.
10   F2:   euh (1.5) euh (1.1) des pistolets? (et comme ça)
11   P:    oui
12   F2:   euh tout ça (.) et une bombe (.) ce sont des: des armes
13         (1.2)
14   P:    mhm mhm (..) les bombes? (.) les pistolets les fusils (.) ce
15         sont (.) des armes. (...) autre chose?
```

Dans cet extrait, suite à la question d'une élève ('qu'est-ce que veut dire les armes', l.1) et à la contre-question de l'enseignant ('quelqu'un peut lui expliquer?', l.3), une élève initie une explication de l'item 'les armes'. Elle commence par poser une sorte de cadrage ('dans le militaire', l.6) qu'elle semble chercher à lier à une action (cf. le 'on', l.6, qui projette une suite), ce qui donnerait lieu à ce qu'on a appelé 'mise en situation' (cf. point 1.3 *infra*). Elle manifeste ensuite de nombreuses hésitations, qui s'observent dans les pauses (l.7 et 10) et les *gap fillers* 'euh' (l.6 et 10). L'élève abandonne alors son projet communicatif initial au profit d'une liste d'hyponymes à valeur d'exemple qu'elle inclut dans la catégorie des armes ('des pistolets et comme ça […] tout ça et une bombe ce sont des armes', l.10-12). L'enseignant ratifie ensuite l'explication de l'élève en répétant la liste et la qualification ('les bombes les pistolets les fusils ce sont des armes', l.14-15). Il ajoute même un terme à la liste ('des fusils', l.14). Ce faisant, il ratifie non seulement le contenu de l'explication, mais également la manière choisie par l'élève pour expliquer, puisqu'il reprend mais de plus exploite la structure de liste. Cet exemple est la seule séquence d'explication de vocabulaire dans laquelle un élève a recours à une liste d'exemples, peut-être en raison du fait que 'les armes' peut être abordé plus facilement en tant qu'hyperonyme qu'en tant qu'hyponyme.

§

On a vu dans cette section qu'une des méthodes utilisée par les élèves dans les noyaux d'explication de vocabulaire consiste à mettre en équivalence l'*explanandum* et un autre terme isolé (quasi-synonyme) ou un ensemble constitué d'un hyperonyme et d'une ou plusieurs spécification(s). Ces manières de procéder constituent des méthodes utilisées de manière récurrente pour établir une relation d'équivalence, mais pas les seules: l'utilisation d'une forme de paraphrase métaphorique ou d'une liste d'hyponymes est également possible. Les structures observées de manière récurrente dans les données sont donc des constructions routinières mais néanmoins exploitées de manière créative, adaptées au contexte situationnel, séquentiel, et au type d'objet à expliquer.

1.3 Mise en situation

Dans les séquences d'explication de vocabulaire, l'objet à expliquer est extrait d'un discours (écrit ou oral) et fait l'objet d'une opération de décontextualisation lors de la phase d'ouverture. De cette façon, l'item lexical peut faire l'objet d'une explication à portée générale, notamment au moyen de synonymes ou d'hyperonymes accompagnés de spécification. La décontextualisation prenant place dans l'ouverture de la séquence permet également d'insérer l'objet dans un nouveau contexte, relativement vague et général, au moyen d'une 'mise en situation'. François (1983) propose que les mises en situation (qu'il appelle 'exemples', 'descriptions' et 'énonciation des conditions concrètes de l'emploi d'un mot') sont des *définitions extralinguistiques*, et s'opposent à ce qui dans le présent travail est appelé 'mise en relation d'équivalence', qui correspond chez lui à des *définitions intralinguistiques*. La différence entre une mise en relation d'équivalence et une mise en situation n'est cependant pas aussi nette que ne le laisse supposer cette distinction: dans une même séquence, les deux méthodes peuvent être mises en œuvre. Par exemple, dans une séquence où l'enseignant demande la signification du terme *génocide*, un élève propose une mise en situation: "c'est quand on tue beaucoup de personnes parce qu'ils sont un certain peuple". L'enseignant évalue positivement l'explication, puis propose deux reformulations sous forme de mises en relation d'équivalence: "c'est tuer un groupe de personnes […] qui ont un point commun", "c'est le massacre de nombreuses personnes" (séquence 161). Le même objet d'explication peut donc être expliqué de différentes manières, sans que les participants s'orientent vers une de ces manières comme plus appropriée que les autres.

Dans les données, les 'mises en situation' sont la plupart du temps introduites par la construction 'c'est quand'. L'utilisation de 'quand' permet d'introduire la situation, tandis que le 'c'est' marque que la situation est présentée comme entrant en relation d'équivalence avec l'*explanandum*. La mise en situation peut ainsi être vue comme un moyen d'établir une relation d'équivalence. Le tableau suivant propose une synthèse des mises en situation recensées dans les données.

Tableau 37: occurrences d'explications de vocabulaire constituant en une mise en situation générale

Explanandum			**Situation**
la chaleur	-	quand	il fait très chaud
l'enterrement	c'est	quand	une personne est morte / on va à la cimetière et on le met en terre
s'aimer tomber amoureux	c'est c'est	quand quand	il y a confiance et on se connait longtemps je vois la (xxx) (le physique) / une image
un sacrilège	c'est	quand	on fait quelque chose contre dieu contre l'église
le mariage gay	c'est	quand	une femme aime une autre femme et ils se marient
un génocide	c'est	quand	on tue beaucoup de personnes parce qu'ils sont un certain peuple
la colonisation	c'est	quand	un pays occupe un autre pays pour gagner des ressources ou des choses comme ça
des bottes de sept lieues	-	quand	on a ces bottes un pas est sept lieues

Note: les termes en gris ne sont pas prononcés par les élèves; les exemples sont tirés des séquences 04, 29, 53, 92, 151, 161, 166, 193

Ce tableau permet de dégager des régularités relatives aux noyaux d'explication accomplis au moyen d'une mise en situation. Tout d'abord, alors que les explications réalisées par une mise en relation d'équivalence portent sur des objets (*portefeuille*, *pendule*), des types de personnes (*bouif*, *pacifiste*), ou des adjectifs (*lucide*, *caverneux*), les explications procédant par mise en situation portent sur des processus ou des actions: tomber amoureux, le mariage, l'enterrement, la colonisation, le génocide ou le sacrilège sont des choses qu'on fait, qu'on accomplit, qu'on commet. Les deux seules séquences dans lesquelles l'objet ne désigne pas une action sont 'des bottes de sept lieues' et 'la chaleur'. Cependant, dans ces deux cas, les élèves s'orientent vers l'*explanandum* en tant que situation plutôt qu'en tant qu'objet (fait de porter les bottes, fait de faire chaud). L'explication portant sur les bottes de sept lieues est construite différemment des autres occurrences du tableau. Etant donné que le syntagme 'des bottes de sept lieues', apparaissant dans la demande d'explication de l'enseignante, désigne un objet concret et non une situation ou une action, l'élève commence par transformer l'objet en situation ('quand on a ces bottes'), ce qui fonctionne comme un cadre de référence dans lequel s'ancre l'explication ('un pas est sept lieues'). Pour cette raison, il n'est pas possible d'insérer un 'c'est' dans cette séquence (*'des bottes de sept lieues c'est quand on a ces bottes...'). Au contraire, dans les autres occurrences du tableau, la mise en situation ne nécessite pas de tel cadrage car l'objet à

expliquer est déjà une action, un événement ou une situation, d'où la présence possible du 'c'est' introducteur d'équivalent.

Dans la plupart des cas, l'*explanandum* thématisé dans la demande d'explication n'est pas répété dans le noyau, tendance qui a déjà été observée dans les constructions de mise en relation d'équivalence. Dans trois occurrences, l'*explanandum* est néanmoins présent en début de tour (*s'aimer, tomber amoureux, la colonisation*). Dans deux d'entre elles, la répétition s'inscrit dans le cadre d'une mise en contraste. L'élève commence par thématiser que 's'aimer' et 'tomber amoureux' ne signifient pas la même chose, puis donne une explication pour chacun des deux verbes. Comme dans le cas de l'extrait 87 (le mort / la mort), la reprise de l'objet en début de tour, détaché à gauche, permet de spécifier le référent de chacune des explications et de marquer le contraste entre les deux objets. L'autre occurrence dans laquelle l'objet à expliquer est répété est la suivante:

90) CODI L2-secII-DK-B-1 / séquence 166 (vidéo 38m57s)

```
01   P:    c'était quoi en fait la colonisation? (..) euh tristan
02   Tri:  oui (..) je ne sais pas (...) je- je: j'ai pas (.) compris la
03         question
04   P:    alors euh:: est-ce que tu peux expliquer ce que c'est que la
05         colonisation
06   Tri:  oui (.) la colonisation c'est quand (.) un (.) pays? (.) euh:
07         °was heisst besetzen°
08   ?:    [occuper]
09   P:    [o- o- occupe]=
10   Tri:  =occupe (.) un autre pays pour (..) gagner des: des ressources
11         (..) ou (.) des choses (.) comme ça
12   P:    voilà (..) exact alors comment:: (..) comment ce pays euh fait-
13         il pour euh [(occuper)]
```

Dans cet extrait, l'enseignant formule une première fois sa demande en ayant recours à une construction proche de 'qu'est-ce que c'est' ('c'était quoi en fait la colonisation', l.1). Après que l'élève demande de manière indirecte une répétition de la question ('je n'ai pas compris la question', l.2-3), l'enseignant propose une nouvelle formulation, dans laquelle la construction 'qu'est-ce que c'est' est insérée dans une question 'oui/non' ('est-ce que tu peux expliquer ce que c'est que la colonisation', l.4-5). Les questions de ce type sont relativement fréquentes et les élèves les interprètent comme des demandes d'explication plutôt que comme portant sur leur capacité à expliquer (cf. chapitre VII, point 1.1). En général, les élèves ne répondent donc pas à ces questions par 'oui' mais procèdent directement à l'explication (s'ils comprennent le terme). Cependant, dans cet extrait il semble que l'élève interprète la demande de l'enseignant comme une question portant sur sa capacité à expliquer (peut-être du fait qu'il avait d'abord répondu 'je ne sais pas', l.2). Il répond donc positivement à la question ('oui', l.6) et ne donne l'explication que dans un second temps. Le fait que l'explication ne débute pas immédiatement au début du tour et n'enchaîne ainsi pas directement sur la demande peut être la raison pour laquelle l'*explanandum* est répété: la répétition du terme ('la colonisation c'est', l.6) aurait ici une fonction de 'réactivation' de l'objet après qu'une autre action (le fait d'affirmer qu'on peut expliquer) ait été intercalée entre la demande et l'explication. Une autre interprétation possible est que le 'oui' et la reprise du syntagme 'la colonisation' permettent à l'élève de prendre le tour sans pause tout en se laissant le temps de formuler son propos (cf. les pauses multiples qui suivent le 'c'est quand', l.6).

§

Les mises en situation sont presque toujours introduites par 'c'est quand'. Il apparait néanmoins que le 'c'est' ou le 'quand' peuvent être omis sans conséquence sur la forme de l'explication, comme c'est le cas dans les occurrences *la chaleur* et *le mariage gay* (cf. tableau 37 *supra*). La situation elle-même peut être composée d'un ou plusieurs éléments articulés de différentes manières:

- un seul élément: '[il fait très chaud]', deux éléments qui s'additionnent et forment un tout: '[il y a confiance] [et on se connait longtemps]'; '[une femme aime une autre femme] [et ils se marient]';
- plusieurs éléments, le premier décrivant une situation, un cadre, et les suivants des actions prenant place dans la situation: '[une personne est morte] [{on va à la cimetière} {et on le met en terre}]'
- deux éléments, le premier décrivant une action qui est spécifiée par le second: '[on tue beaucoup de personnes] [parce qu'ils sont un certain peuple]', '[un pays occupe un autre pays]

[pour gagner des ressources ou des choses comme ça]', '[on fait quelque chose] [contre dieu contre l'église]'. Dans ce cas, la structure interne de l'explication est proche d'une mise en relation d'équivalence de type 'hyperonyme et spécification(s)'.

Les explications en *c'est quand* permettent d'accomplir un processus de recontextualisation de l'item lexical ayant été extrait et abstrait de son contexte d'apparition. La portée généralisante (non-spécifique) de la mise en situation s'observe à travers l'utilisation fréquente du pronom impersonnel *on* ('on tue beaucoup de personnes', 'on a ces bottes', 'on fait quelque chose'), le recours à des syntagmes indéfinis ('une femme / une autre femme', 'un pays / un autre pays', 'une personne') et à des expressions vagues ('des choses comme ça', 'quelque chose'). Le pronom *je* apparait dans une seule des occurrences du tableau (*tomber amoureux*) et n'est pas pour autant suivi d'une situation précise (p.ex. d'une expérience personnelle). Le *je* semble avoir également ici une portée générique.

§

Dans les extraits analysés jusqu'à présent, les explications sont réalisées par des moyens verbaux et les gestes ne semblent pas avoir d'importance centrale[99]. Les gestes peuvent néanmoins être cruciaux dans certaines explications[100], comme dans l'extrait suivant:

91) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 222 (vidéo 2ème heure 02m21s)

```
01   Sil:  s'équilibrer
           […]
02   Eri:  qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=
03   P:    s'équilibrer (..) qu'est-ce que ça veut dire vous pouvez
04         l'expliquer silvia?=
05   Sil:  =ehm (...) *sur une balance quand c'est (.) *comme ça?
     %sil              *avance ses deux mains          *lève main droite,
                                                        baisse main gauche
06   P:    °mhm°=
07   Sil:  =c'est le *(grave) et le *(bon) (..) *°et (comme ça°)
     %sil            *agite main gauche
                                  *agite main droite
                                                *remet ses mains au même
                                                 niveau, sourit
08   P:    ouais (..) *un équilibre c'est quand^c'est stable. (.) voilà.
     %p               *répétant le mouvement de silvia
```

Dans cet extrait, suite à la demande d'une élève (l.2) et à la contre-question de l'enseignante (l.3-4), une élève, Silvia, propose une explication sous forme d'une mise en situation introduite par 'quand' (l.5). La situation elle-même est décrite de manière à la fois verbale et non-verbale, en utilisant un mouvement iconique pour montrer le passage d'une situation dans laquelle une balance est déséquilibrée à une situation d'équilibre (l.7) (chaque main mimant un des plateaux de la balance). L'utilisation de gestes iconiques permet ici à l'élève d'accomplir l'explication et peut-être de surmonter un obstacle d'ordre lexical (cf. les formulations vagues, 'comme ça', l.3 et 5, 'le grave et le bon', l.7) (cf. Lazaraton, 2004, pour une étude plus détaillée de l'importance des gestes pour surmonter des obstacles linguistiques en langue seconde). L'enseignante ratifie l'explication de l'élève ('ouais', l.8) puis propose une reformulation, également sous forme de mise en situation ('un équilibre c'est quand c'est stable', l.8). La reformulation s'accompagne d'une répétition du mouvement accompli par l'élève. L'enseignante ratifie donc à la fois l'explication sur le plan du contenu mais également sur le plan de la forme, en reprenant le geste et en complétant sur le plan verbal la mise en situation esquissée par l'élève (cf. également séquence 128 pour un déroulement similaire).

§

Dans toutes les occurrences présentées dans le tableau 37, la situation exposée est relativement simple, constituée d'un à trois éléments. Dans les données, on trouve une autre occurrence d'explication dans laquelle le noyau peut être appelé *mise en situation*, sans pour autant être introduit par *c'est quand* (raison pour laquelle cette occurrence n'est pas intégrée dans le tableau). Cette

99 A noter que la dimension multimodale ne peut être étudiée que dans le corpus CODI, le corpus SPD n'étant constitué que d'enregistrements audio.

100 Cependant aucune explication n'est réalisée uniquement au moyen de gestes, sans paroles, ou de 'c'est' + pointage d'un référent dans l'environnement (ce que Wittgenstein, 1961, appelle une explication de mot par *définition démonstrative*).

séquence a pour particularité de donner lieu à un long tour de parole d'une élève, ce qui est inhabituel dans les explications de vocabulaire. La séquence apparait dans l'extrait suivant:

92) SPD L2-secII-11 / séquence 16 (audio 44m04s)

```
01   P:    vous comprenez salle (de) doublage (..) vous comprenez.
02   F1:   non
03   P:    qu'est-ce qu'on fait dans une salle de doublage.
04   F2:   on tourne un film
05   P:    non
06   F3:   ça (.) euh (..) il y a des personnes (.) et quant- quand le film
07         est tourné en a- en (.) en (.) en allemand (.) et les français
08         ne comprend pas l'allemand alors euh (.) il- ils allaient
09         chercher (.) ils vont chercher des: (.) des: des personnes qui
10         savent l'all- qui savent le français et l'allemand (.) et après
11         ils parlent (.) français (..) et (x) (..) oui après le film est
12         en français
13   P:    mhm (...) est-ce que vous avez compris. (.) non. (.) il faut
14         faire un deuxième essai (.) d'explication. (.) est-ce que
15         quelqu'un d'autre aimerait essayer. (.) comment est-ce qu'on
16         peut expliquer (.) euh:: doubler un film (.) doubler un film (.)
17         oui sarah
18   Sar:  on laisse tourner le film (.) [et quelqu'un parle (.) dans une&
19                                      [((sonnerie de fin du cours))]
20   Sar:  &autre (.) dans une autre] euh: langue (..) sur (.) sur le film
21         (.) mais les- les mêmes mots et (.) après (.) il (xxx)
22         ((à partir de là, bruits de rangements))
23   P:    dans une sorte de (.) euh synchronisation (...) voilà nous
24         n'avons pas pu euh répondre à toutes les questions mais enfin je
25         vous remercie
```

Dans cette séquence, l'enseignant commence par vérifier la compréhension de l'item 'salle de doublage' par les élèves au moyen d'une question 'oui/non' ('vous comprenez salle de doublage', l.1). Suite à la réponse négative d'une élève (l.2), il enchaîne au moyen d'une demande d'explication ('qu'est-ce qu'on fait dans une salle de doublage', l.3). La demande projette une explication prenant la forme d'une mise en situation: il s'agit de dire ce qu'*on fait* dans un certain lieu, et non ce que signifie un syntagme nominal. Le problème de compréhension est bien relatif au lexique, mais l'enseignant s'oriente ici vers l'objet en tant que situation (la séquence peut donc être décrite comme se situant à l'intersection d'une explication de vocabulaire et d'une explication de situation, cf. chapitre VII, point 6.). Après une première tentative ('on tourne un film', l.4) ratifiée négativement par l'enseignant (l.5), une élève propose une explication particulièrement longue (l.6 à 12). L'explication prend la forme d'une mise en situation en plusieurs étapes. L'élève commence par poser les 'éléments' présents dans la salle de doublage ('il y a des personnes', l.6), puis une situation dans laquelle le processus de doublage est nécessaire ('[quand le film est tourné en allemand] [et les français ne comprennent pas l'allemand]', l.8). Le processus de doublage est ensuite présenté comme la conséquence de la situation initiale (cf. le 'alors', l.8) et décrit comme une suite de deux actions successives ('[ils vont chercher des personnes qui savent le français et l'allemand] [et après ils parlent français]', l.9-11). L'explication se clôt par la mention de la situation finale, après doublage ('après le film est en français', l.12). Les constituants de l'explication sont articulés de différentes façons, dont certaines qu'on trouve également dans les séquences d'explication plus brèves: relation d'addition ('[quand le film est tourné en allemand] [et les français ne comprennent pas l'allemand]'), relation entre cadre situationnel et action ('[il y a des personnes] [et quand le film...]'), relation de successivité ('[ils vont chercher des personnes...] [et après ils parlent français...][et après le film est en français]'), relation de cause-conséquence ('[les français ne parlent pas l'allemand] [alors ils vont chercher des personnes]'). Les étapes de la mise en situation sont donc structurées de manière à la fois chronologique et causale – c'est *après* avoir tourné un film qu'on le double, et c'est *afin* qu'il soit compris qu'on le double.

L'explication de F3 se caractérise par la présence massive du connecteur *et*, qui apparait cinq fois dans l'explication. La présence récurrente de ce connecteur dans les longues explications a également été documentée dans le cas d'explications en langue première en contexte naturel (cf. Schiffrin, 1987) et n'est donc pas en soi une caractéristique des explications produites par les apprenants de langue seconde. Cependant, si le marqueur *et* est fréquent dans les explications longues aussi bien en L1 qu'en L2, son emploi en L1 s'accompagne de celui d'autres marqueurs (cf.

Schiffrin, 1987[101]), alors que dans cet extrait, outre le *et*, seul le marqueur *alors* apparait une fois (pour exprimer la relation cause-conséquence). Une autre caractéristique de cette explication est qu'elle contient des termes vagues: le syntagme 'des personnes' revient deux fois (l.6 et 9-10), mais semble désigner des référents différents (les 'personnes' présentes dès le début dans la salle de doublage puis les 'personnes' qu'on est 'allé chercher'). L'étape-clé de l'explication, à savoir le processus de doublage lui-même, est décrit de manière peu précise ('ils parlent français', l.11).

L'enseignant réagit à cette explication par une ratification minimale ('mhm', l.13) puis demande aux autres élèves (ou à l'élève ayant manifesté initialement le problème de compréhension) s'ils ont compris l'explication ('est-ce que vous avez compris', l.13). Il semble que les élèves répondent négativement (sans doute de manière non-verbale) à la demande de l'enseignant, qui en déduit que le problème de compréhension n'est pas résolu ('non', l.13). Le but de l'explication n'est donc pas atteint, d'après l'enseignant, et en conséquence un 'deuxième essai' (l.14) est nécessaire. Ainsi, malgré le détail des différentes étapes et la diversité des relations entre constituants, l'explication de l'élève semble ne pas être fonctionnelle. Dans la deuxième partie de l'extrait, l'enseignant demande un 'deuxième essai d'explication' (l.14). Il modifie alors la forme de sa demande, qui ne porte plus sur 'ce qu'on fait dans une salle de doublage' (l.3) mais sur la signification de 'doubler un film' (l.16). L'objet de la demande d'explication est ainsi restreint à un seul des aspects développé par F3, le processus de doublage proprement dit, ce qui projette une explication plus simple et plus brève. L'explication proposée par Sarah est effectivement plus brève que celle de F3 et plus focalisée, ne portant que sur le processus de doublage. L'élève commence par poser la situation initiale ('on laisse tourner le film', l.18) puis décrit l'action de doubler ('quelqu'un parle dans une autre langue sur le film mais les mêmes mots', l.18-21). La relation entre le premier constituant et les suivants est donc une relation entre cadre et action. Une relation de spécification apparait également dans cette seconde explication: '[...dans une autre langue] [mais les mêmes mots]'. A la fin de l'explication de Sarah, l'enseignant propose une complétion ('dans une sorte de synchronisation', l.23) qui contribue à préciser encore le procédé du doublage et simultanément à ratifier l'explication. La leçon se terminant (la cloche de fin de cours a sonné pendant l'explication de Sarah), l'enseignant s'oriente ensuite vers la clôture de la séance sans vérifier une nouvelle fois si l'explication a été comprise ('voilà...', l.23-25).

Cet extrait montre que les explications de vocabulaire, quoiqu'elles soient généralement brèves, peuvent donner lieu à des développements plus longs, notamment lorsque les participants s'orientent vers l'objet à la fois en tant qu'item lexical et en tant que situation, et que plusieurs étapes sont nécessaires pour expliquer. La longueur d'une explication n'est pas garante de son 'efficacité', au contraire, comme on l'observe dans l'extrait 92.

1.4 Co-élaboration d'explications

Les séquences d'explication de vocabulaire analysées jusqu'à présent se caractérisent par leur relative brièveté (sauf extrait 92) et par le fait que le noyau est monogéré (sauf dans quelques cas où les élèves proposent des traductions en chevauchement avec l'explication de l'enseignant). Comme les tableaux quantitatifs l'ont montré (cf. chapitre VII, point 5.), peu de noyaux d'explication de vocabulaire sont polygérés et, quand ils le sont, c'est souvent de manière minimale, comme dans le cas des traductions. Cependant, on trouve dans les données quelques séquences d'explications longues dont le noyau est co-construit de manière négociée entre les participants. Ce processus de *co-élaboration*, peut être réalisé de plusieurs manières:

- Plusieurs participants proposent à tour de rôle une explication possible de l'item lexical. Chaque intervention d'élève peut alors être analysée comme un noyau à part entière. La somme des noyaux constitue le cœur de l'explication sous forme d'un *panorama des significations possibles* de l'item à expliquer.
- Plusieurs participants interviennent à tour de rôle et proposent une explication possible de l'item lexical. Les propositions visent à construire le cœur de l'explication de manière collaborative. Ce n'est alors pas la somme de chacune des interventions qui constitue le cœur de l'explication mais plutôt *l'articulation négociée* entre les interventions, qui sont acceptées ou rejetées par les participants. La négociation peut donner lieu à un débat conceptuel qui se transforme progressivement, de telle sorte que l'*explanandum* perd son statut central et que la séquence d'explication proprement dite est abandonnée au profit du débat, sans être officiellement close.

[101] Cf. p.ex. Schiffrin (1987: 136): l'exemple 13 apparaissant dans cet ouvrage est une explication dans laquelle le marqueur *and* apparait 6 fois. Cependant, on trouve d'autres marqueurs de structuration dans la séquence, à savoir *if*, *when*, *for example*, *now*, *but*.

- Plusieurs participants interviennent en apportant des 'bribes' qui ensemble forment le noyau de l'explication. Les 'bribes' sont souvent articulées au moyen de complétions de tours. On peut dire alors que l'explication est constituée d'un seul noyau qui fait l'objet d'une *construction collective*.

Un panorama de significations

L'extrait suivant illustre la manière dont une explication peut consister en un panorama de significations possibles de l'*explanandum*:

93) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 220 (vidéo 2ème heure 00m50s)

P: bonjour (..) ehm (4.0) vous avez pour aujourd'hui vous avez lu la première partie du texte que je vous ai donné et on commence tout de suite? (3.0) réhabilitation (2.0) pour vous ça c'e:st c'est quoi. (.) ça signifie quoi. (2.5) vous entendez ça. (4.0) on va faire une sorte de: (.) remue-méninges mind map alors réhabili- réhabilitation (...) ça vous rappelle quoi. *(3.0) oui (.) christoph.

*%chr: *lève la main*

Chr: **e:hm (.) une situation (.)(à amé:liorer; amé:liorée)**

P: une situation à améliorer=

Chr: =jä=

P: =mhm?

((P écrit au tableau noir: 6.0))

P: vous dev- oui (...) et puis quoi d'autre (...) en général.

Dan: **qu'est-ce que c'est améliorer**

P: rendre mieux

Dan: ah

*(2.0)

*%cat: *lève la main*

P: oui

Ca?: **euh revenir dans le normal**

P: revenir dans le normal. (..) mhm?

((P écrit au tableau: 4.0))

P: dans la norme (aussi) (4.5) euh: ça va (marco)?

Mar: oui=

P: =*ouais? (..) oui silvia.

*%sil: *lève la main*

Sil: **s'équilibrer**

P: s'équilibrer (..) vous pensez plutôt à la santé là

Sil: non

P: en général.

Sil: oui

((P écrit au tableau, bavardages en suisse-allemand: 8.0))

Eri: **qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=**

P: =s'équilibrer (..) qu'est-ce que ça veut dire vous pouvez l'expliquer silvia?=

Sil: =ehm (...) *sur une balance quand c'est (.) *comme ça?

*%sil: *avance ses deux mains* *lève main droite, baisse main gauche*

P: °mhm°=

Sil: =c'est le *(grave) et le *(bon) (..) *°et (comme ça°)

*%sil: *agite main gauche* *agite main droite* *remet ses mains au même niveau, sourit*

P: ouais (..) *un équilibre c'est quand^c'est stable. (.)&

*%p: *répétant le mouvement de silvia*

P: &voilà. (...) d'autres idées. (.) pour la (.) réhabilitation. (7.0) ou bien je vous demande quand est-ce qu'on (.) réhabilite (...) quand est-ce qu'il y a la réhabilitation. *(..)&

*%eri: *lève la main*

P: &oui (.) [erika]

Eri: **[quand] il y a quelque chose (.) dans (.) la vie?**

P: °mhm°=

Eri: **=qui: (1.5) ehm: (...) (qui) détruit (...) la balan+ce. ((riant légèrement))+**

P: +oui ((riant))+ qui détruit la balance ou (que) quelque chose oui (.) (donc c'est [une une)]

Eri: **[par par] exemple euh (..) des dro:gues (..) ou: (...) mais aussi (..) un accident.**

La séquence d'explication dont est tiré cet extrait s'étend sur une dizaine de minutes (seul le début est reproduit ici). La séquence est ouverte au début d'une période scolaire, à l'initiative de l'enseignante. Elle ne s'ancre donc pas sur un problème de compréhension émergeant de l'interaction et ne constitue pas une séquence latérale, mais plutôt une activité préparatoire en vue de la lecture d'un texte (*Rodéo d'or*, Daeninckx, cf. 'vous avez pour aujourd'hui vous avez lu la première partie du texte', l.1-2) et visant à *anticiper* un éventuel problème de compréhension. Les séquences apparaissant en introduction d'une leçon ou d'une activité tendent à donner lieu à des noyaux polygérés et à être plus longues que les séquences latérales, étant donné qu'elles n'interrompent pas le cours de l'interaction et ne visent pas à résoudre un obstacle immédiat (cf. chapitre VII, tableau 26 de la partie 5.1). Dans cet extrait, l'enseignante ne demande pas *la* signification du mot *réhabilitation* mais s'oriente dans sa demande vers l'existence de plusieurs significations dont il s'agit de donner un panorama ('on va faire une sorte de remue-méninges mind-map', l.5). La demande de l'enseignante met l'accent sur les représentations personnelles des élèves ('pour vous ça c'est quoi […] vous entendez ça', l.3-4; 'ça vous rappelle quoi', l.6): elle n'est ainsi pas orientée vers une 'cible' prédéfinie, mais vers un éventail de significations dans une approche non-normative.

Dans la première partie de la séquence (l.8 à 37), trois élèves interviennent et proposent chacun une signification du terme *réhabilitation*: 'une situation (améliorée; à améliorer)' (l.8), 'revenir dans le normal' (l.19), 's'équilibrer' (l.25). Chacune des interventions s'inscrit dans un déroulement identique de l'interaction: 1) l'élève lève la main; 2) l'enseignante attribue la parole à l'élève; 3) l'élève énonce sa proposition: la proposition est brève, constituée d'un syntagme à portée générale; 4) l'enseignante ratifie la proposition de manière minimale ou par répétition puis inscrit la proposition au tableau; 5) si un autre élève ne lève pas immédiatement la main, l'enseignante demande d'autres propositions ('quoi d'autre', l.13, 'd'autres idées', l.38). Les propositions ne sont pas articulées les unes aux autres (p.ex. une proposition venant nuancer la précédente) mais contribuent à l'élaboration du 'mind-map', chaque proposition fonctionnant comme une explication possible du mot *réhabilitation*.

Deux séquences latérales d'explication de vocabulaire apparaissent dans cette première partie, toutes les deux initiées par des élèves ('qu'est-ce que c'est améliorer', l.14, 'qu'est-ce que ça veut dire s'équi', l.31). Dans les deux cas, les questions des élèves prennent place après que le terme ait été inscrit au tableau par l'enseignante. L'inscription au tableau permet à l'enseignante de rendre visible aux élèves la structuration pas-à-pas de l'activité (Bouchard & Traverso, 2006), d'élaborer un panorama de significations par ajouts successifs, mais contribue également à 'mettre à disposition' les propositions des élèves, qui peuvent ainsi aisément poser des questions concernant les termes qu'ils ne comprennent pas. L'élaboration collective de l'explication se déploie donc simultanément sur deux plans: sur le plan de la signification (ou plutôt des significations multiples) du mot *réhabilitation*, et sur le plan des formes utilisées pour expliquer le mot, qui en donnant lieu à des séquences latérales permettent la construction collective des connaissances.

Cette première partie se termine lorsque les élèves cessent de proposer de nouvelles significations. Alors que l'enseignante demande s'il y a 'd'autres idées pour la réhabilitation' (l.38), aucun n'élève ne lève la main pendant 7 secondes. L'enseignante propose alors une nouvelle formulation de sa demande initiale: 'ou bien je vous demande quand est-ce qu'on réhabilite quand est-ce qu'il y a la réhabilitation' (l.39-40). Ce faisant, elle change l'orientation de sa demande et propose aux élèves de formuler des explications sous forme de *mises en situation* plutôt que de *mises en relation d'équivalence*, comme c'était le cas au début de la séquence. Une élève demande alors la parole et propose une explication sous forme de mise en situation ('quand il y a quelque chose dans la vie qui détruit la balance', l.42-44) suivie d'un exemple ('par exemple des drogues...', l.48-49). Dans la suite de la séquence, d'autres élèves prennent la parole pour énoncer des explications sous forme de mise en situation ou en donnant des exemples de situations dans lesquelles on peut utiliser le terme *réhabilitation*. Les demandes de l'enseignante permettent donc de guider les élèves en leur proposant d'exploiter différentes manières d'expliquer, notamment, alors que plusieurs élèves ont énoncé des 'mises en relation d'équivalence' et que la séquence semble s'épuiser, en les orientant vers des constructions de type 'mise en situation', ce qui permet de relancer l'activité.

Durant toute la séquence, les élèves proposent des explications qui viennent s'ajouter les unes aux autres et accomplissent progressivement le 'mind-map' demandé par l'enseignante (l.5). La co-élaboration n'est donc pas négociée et ne réside que dans l'addition des différentes propositions. Cela ne signifie pas pour autant que les interventions sont des '*chunks*' indépendants. Par exemple, après que Silvia ait proposé le mot 's'équilibrer' (l.25), Erika en demande la signification (l.31). Silvia explique en utilisant l'image de la balance ('sur une balance...', l.34). Plus loin, Erika demande la parole, cette fois-ci pour proposer une mise en situation (l.42-49). Elle reprend alors le terme *balance* utilisé

initialement par Silvia et la mise en situation qu'elle propose fait référence à l'idée de déséquilibre ('quand il y a quelque chose […] qui détruit la balance', l.42-44). Elle 'recycle' donc des éléments de contenu et des formes apparaissant dans les tours précédents pour construire sa propre contribution à la séquence. Ainsi, bien qu'on n'observe pas référence explicite aux tours précédents (p.ex. des ancrages du type 'ça peut *aussi* être...' ou des désaccords, comme on le verra dans d'autres extraits), l''historique' de la séquence, c'est-à-dire les tours de parole antérieurs, constituent une base thématique et linguistique à laquelle l'élève qui prend la parole peut avoir recours pour construire son propre tour.

Outre cette séquence sur la réhabilitation, on trouve dans les données une autre séquence d'explication prenant une forme relativement similaire (séquence 42). Elle apparait également au début d'une activité, dans l'introduction d'un exposé interactif portant sur le thème du pessimisme. L'élève en charge de l'exposé demande à ses camarades de donner des explications du terme *pessimisme*. Les interventions des élèves, comme dans l'extrait 93, fonctionnent chacune comme un noyau d'explication dont la somme constitue le cœur de la séquence.

Une entreprise de construction négociée

On trouve dans les données une séquence d'explication introduite de manière relativement similaire à l'extrait 93, mais dont le développement est différent: les tours de parole sont explicitement et étroitement articulés les uns aux autres. Le noyau de l'explication est ainsi construit de manière négociée:

94) SPD L2-secII-15 / séquence 39 (audio 27m51s)[102]
((P invite Adrian à montrer la place de l'enseignant et des élèves dans un schéma de la communication))

P: ce qui manque (.) c'est ((se racle la gorge)) intéressant. (.) il y a encore un terme ici qu'il faudrait maintenant: expliquer. (.) (c'est) le chiffrage hein le chiffrage
Adr: oui
P: alors (.) un instant nous allons tout d'abord maintenant aux autres ce que ça signifie exactement le chiffrage. à votre avis qu'est-ce que c'est (..) que le chiffrage. (...) florentin. (1.5)
Flo: **moi je pense euh: le chiffrage c'est de mettre (.) ses pensées (.) en des mots (.) oui alors si si moi je pense euh: (1.7) oui après j- j- j'utilise la langue pour euh: (oui) pour euh: (1.4) pour euh: construire ces: ces pensées (.) pour que l'autre comprend.**
(0.8)
P: donc (..) chiffrer (.) ça signifie (.) mettre (.) des pensées en mots.
Flo: oui
P: mhm
G1: **je dirais que: pas seulement les mots par euh: ce sont aussi des gestes et (...) la façon de (1.1) de regarder les personnes (.) c'est aussi très important pour la langue**
(1.4)
P: est-ce qu'il y a (.) une différence entre gestes (.) mimiques d'une part et: mots (.) d'autre part? (1.7) oui
Sel: l- le mot (...) est: beaucoup plus exactement défini (1.1) euh: (..) euh: (..) il est moins bien possible qu'on: qu'il y a un malentendu avec des mots (.) qu'avec des gestes
P: °mhm° (5.2) je vous ai donné hier- oui?
G2: **je crois: le chiffra- chiffrage c'est euh (...) aussi des signaux électriques (1.6) transformer les mots (..) des mots en des: (..) signaux élec- électriques**
P: oui
G2: **par exemple le téléphone.**
G3: **alors je ne suis pas d'accord avec selim (..) que les mots sont (.) plus (.) concrets. (.) alors je pense entre des personnes qui se connaissent pas bien (..) c'est (.) c'est vrai mais entre des personnes qui se connaissent très bien (.) entre mari et femme (.) je pense aussi les gestes (.) sont (.) plus exacts. (..) euh: (que)**
(1.9)
P: est-ce [que]
Sel: [(cela se pourrait)]
P: oui (1.2) est-ce que vous pouvez expliquer (.) pourquoi (.) les gestes (..) d'un inconnu ou d'une inconnue (..) euh: sont difficiles à interpréter. (1.9) ça vient de (.) quel fait.

Cet extrait ne prend pas place au début d'une période scolaire, mais néanmoins à un point de transition où l'initiation d'un nouveau thème voire d'une nouvelle activité est possible. En effet, au début de la leçon dont est tiré l'extrait, un élève effectue un exposé (monologal) sur le thème de la communication. A la fin de l'exposé, l'enseignant met en place une activité de discussion sur la communication entre élèves et enseignants. Alors que la discussion s'achève, l'enseignant revient à l'élève responsable de l'exposé pour lui demander de montrer sur son schéma de la communication la place de l'enseignant et des élèves. Sur ce schéma apparait le terme *chiffrage*, que l'enseignant demande alors d'expliquer ('il y a encore un terme qu'il faudrait maintenant expliquer c'est le chiffrage...', l.1-8). L'enseignant, comme dans l'extrait 93, présente sa question comme portant sur les représentations personnelles ('à votre avis', l.7). Cependant, l'enjeu de la question est formulé de

[102] Les lignes 6 à 33 de cet extrait font l'objet d'analyses, dans une autre perspective, dans Pekarek (1994) ainsi que Mondada & Pekarek Doehler (2001).

manière différente. En effet, la demande de l'enseignant n'est pas orientée vers un 'mind-map'. Au contraire, l'enseignant demande 'ce que ça signifie *exactement* le chiffrage' (l.6-7). Ce faisant, il valorise l'idée d'une explication 'étroite' et précise plutôt que d'un panorama de significations possibles.

Un premier élève, Florentin, propose une explication qui met en œuvre deux méthodes successives, d'abord une mise en relation d'équivalence ('le chiffrage c'est mettre ses pensées en des mots', l.9-10), puis une reformulation sous forme de mise en situation dans laquelle il se met en scène lui-même ('si moi je pense...', l.10-13). Suite à une ratification par répétition de l'enseignant, un autre élève prend la parole. Son tour exhibe un enchaînement explicite avec celui de Florentin et constitue un désaccord partiel ('je dirais que pas seulement les mots...', l.19). Ce deuxième élève propose une forme d'ajout à l'explication précédente ('aussi des gestes', l.20), qui est présenté comme une précision, une nuance par rapport à l'explication donnée par Florentin. Plus loin, un autre élève propose à son tour un ajout qu'il lie explicitement au contenu des tours précédents, utilisant l'adverbe 'aussi' ('c'est aussi des signaux électriques...', l.29-31). Ainsi, dans cet extrait, les élèves ne s'orientent pas vers la coexistence de plusieurs significations possibles et vers la construction de plusieurs petits noyaux autonomes sur le plan du contenu, mais vers la construction négociée d'un seul noyau d'explication, nuancé et précisé par étapes, c'est-à-dire vers la recherche de la signification 'exacte' (cf. le 'exactement' de l'enseignant, l.6) du mot *chiffrage*. La co-élaboration prend donc une forme tout à fait différente de celle qui prend place dans la séquence sur la réhabilitation (extrait 93).

Le caractère négocié de la construction du noyau s'observe à travers les références explicites aux tours précédents mais se cristallise également dans une autre caractéristique des tours de parole des élèves. On remarque en effet que les trois tours commencent par des modalisations ('je pense', l.9, 'je dirais', l.19, 'je crois', l.29), alors que les modalisations sont absentes de l'extrait 93. La présence de ces modalisations en début de tour permet aux élèves de présenter leurs contributions comme des hypothèses sujettes à négociation, soumises à la réflexion des autres participants. Les modalisations permettent aussi d'adoucir en les retardant l'énonciation des désaccords. On remarque également dans le tour du deuxième élève la présence d'un commentaire appréciatif ('c'est aussi très important pour la langue', l.19) qui fonctionne comme une justification de l'affirmation selon laquelle le chiffrage ne porte pas que sur les 'mots' mais également sur les 'gestes'. Les modalisations et le commentaire appréciatif témoignent de l'orientation des participants envers une construction *négociée* et *argumentée* de la signification du terme *chiffrage*.

Parallèlement à cette construction négociée, on assiste dans cet extrait à l'émergence progressive d'un débat autour de la différence entre paroles et gestes. Suite à l'intervention du deuxième élève qui affirme que les pensées peuvent être exprimées au moyen de gestes (l.19-21), l'enseignant demande de quelle nature est la différence entre gestes et mots ('est-ce qu'il y a une différence entre gestes mimiques d'une part et mots d'autre part', l.23-24). Un élève, Selim, propose une réponse selon laquelle les gestes sont moins précis que les gestes (l.25-26). Cette thématique est reprise plus loin dans l'interaction par G3, qui manifeste explicitement son désaccord avec Selim ('alors je ne suis pas d'accord avec selim que les mots sont plus concrets...', l.34-39). Suite à une pause et alors que la discussion semble s'épuiser, Selim admettant que G3 puisse avoir raison ('cela se pourrait', l.42), l'enseignant relance l'élève au moyen d'une nouvelle d'explication (explication de situation: 'est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi...', l.43-45). Dans la suite de l'interaction, le thème de la différence entre gestes et mots est développé et fait l'objet d'une longue discussion. Par contre, le thème de la signification du mot *chiffrage* ne réapparait pas. La séquence d'explication se transforme donc progressivement, de telle sorte qu'on n'observe pas de ratification et de clôture de la séquence. Cependant, le débat émergent portant sur la différence de statut entre mots et gestes est capital pour déterminer si le chiffrage concerne également les gestes, comme l'affirme G1, ou seulement les mots. Le débat émerge donc directement de la négociation de la signification du terme *chiffrage* (une autre séquence organisée de façon similaire est la séquence 55).

Une construction collective

On a vu jusqu'ici deux formes de co-élaboration des noyaux d'explication, l'une dans laquelle chaque intervention constitue une explication (parmi d'autres), l'autre dans laquelle, suite à la proposition d'un premier élève, d'autres élèves interviennent pour nuancer cette proposition, voire pour manifester leur désaccord. Une troisième forme de co-élaboration implique plusieurs élèves dans une démarche de construction collective du noyau de l'explication:

95) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 157 (vidéo 38m47s)

```
01   P:    c'est accoucher sous +x ((lettre)+ qu'on dit (..) y a une
02         expression en allemand euh?
03   Jus:  ba- *baby[klappe]
     %jus       *geste d'ouverture de bas en haut
04   Joa:            [ba]byklappe
05   P:    ba- babyklappe
06   Jus:  *c'est- pour euh::=
     %jus  *geste d'ouverture de bas en haut, de mettre puis de retirer
           quelque chose
07   Lio:  =il y a- il y a une à einsiedeln je pense
08   Jus:  [ein was?]
11   Joa:  [was?]
12   P:    [u- une?]
13   Lio:  oder
14   Cat:  en suisse il y a u- *une boîte (.) où: (..) on peut&
     %cat                      *geste iconique 'boîte'
15   Cat:  &*poser les: les bébés (que) on veut pas (.) [euh::]&
     %cat   *geste de mettre quelque chose dans une ouverture à
           l'horizontale
16   Gab:                                                [anonyme]
17   Cat:  &et c'est toujou- c'est anonyme et il y a toujours des: (..) des
18         euh (..) oui des- les gens qui qui obs- qui (.) regardent
19         *si quelqu'un::
     %cat  *geste de mettre quelque chose ou geste interactif
20   P:    quelqu'un laisse [un]
21   Cat:                  [et] i- ils euh (..) ils s'occupent (..) tout
22         de suite (..) du bébé
```

Dans cet extrait, une séquence d'explication est ouverte suite à des hésitations de l'enseignant (l.6 et 11) qui sont interprétées par les élèves comme signalant un problème de compréhension du mot *babyklappe* (cf. l'analyse de l'ouverture de cette séquence, chapitre VII, point 1.1.2, extrait 37). Une première ébauche d'explication de la fonction de l'objet est initiée par Justine, de manière largement non-verbale ('c'est pour euh::', + geste, l.6). Catherine initie une seconde fois une explication du terme, à la fois en le décrivant en tant qu'objet et en indiquant sa fonction ('en suisse il y a une boîte', l.12-20). Pendant le tour de parole de Catherine, Gaber intervient en chevauchement pour apporter une précision sous forme de complétion ('anonyme', l.14, reprise ensuite par Catherine, l.15). L'enseignant propose également une forme de reprise-complétion, rendant ainsi manifeste qu'il commence à comprendre la signification du terme *babyklappe* ('quelqu'un laisse un', l.18). L'explication est ainsi co-construite de manière collective par les participants qui élaborent un seul noyau en collaboration, à plusieurs voix. Un procédé de construction similaire se retrouve également dans une autre séquence, dans laquelle l'explication est également adressée par les élèves à l'enseignant (il s'agit de la séquence 159, portant sur le mot allemand *nachholen*, analysée en détail dans le chapitre VII, point 2., extrait 63). Il semble donc que les explications collectives n'apparaissent que dans des séquences émergentes, ayant un enjeu de compréhension réel, et non-gérées par l'enseignant.

§

On a vu dans cette section que les séquences d'explications de vocabulaire peuvent être co-élaborées de plusieurs manières: plusieurs noyaux d'explication peuvent se succéder et leur somme former un panorama, une proposition d'explication peut faire l'objet de négociations, et l'explication peut être énoncée de manière collective. On trouve dans ces séquences des mises en relation d'équivalence (synonymes, hyperonymes et spécifications) et des mises en situation. La différence fondamentale entre explications monogérées et explications polygérées de manière co-élaborative ne réside donc pas dans les ressources pour la construction des tours de parole (organisation intra-tours), mais dans la mobilisation de ressources permettant l'organisation inter-tours du noyau de l'explication, c'est-à-dire l'articulation progressive et négociée des interventions des élèves.

1.5 Comparaison avec la L1

On ne trouve dans les données L1 que 11 séquences d'explications de vocabulaire. Le noyau est monogéré par l'enseignant dans 5 de ces séquences, et polygéré dans 6 d'entre elles. Malgré la différence de proportion entre la quantité d'explications de vocabulaire en L1 et en L2, on trouve des méthodes similaires dans les deux ensembles de données, c'est-à-dire des mises en relation d'équivalence et des mises en situation.

Les explications données par les élèves natifs ne sont pas forcément plus complexes ou plus longues que celles réalisées par les apprenants de L2. Au contraire, la majorité des explications de la collection ne sont constituées que d'un seul 'mot' ou d'un seul syntagme. C'est ce qu'on observe par exemple dans l'extrait suivant:

96) CODI L1-secII-EO-5 / séquence 258 (vidéo 07m33s)

```
01   P:    vous avez: parlé de plans différents. un plan au cinéma c'est
02         quoi.
03         (3.1)
04   Ari:  une scène?
05   ?:    non
06   P:    [c'est quoi la différence]
07   Ben:  [c'est le moment où on al]lume et on éteint la caméra.
08   P:    c'est entre le moment où on allume et on éteint la caméra. (..)
09         vous avez des plans (..) de deux minutes. c'est au moment où
10         l'image change de perspective. (...) et vous avez des plans de
11         (.) croisement.
```

Dans cet extrait, les élèves ont recours à deux méthodes pour expliquer ce qu'est un *plan* cinématographique: utilisation d'un terme présenté comme équivalent ('une scène', l.4; cf. également séquences 262, 276, 277) et association d'un hyperonyme et d'une spécification ('c'est le moment où on allume et on éteint la caméra', l.22). Ces manières d'expliquer sont similaires à celles mises en œuvre par les apprenants de langue seconde (cf. point 1.2, *mise en relation d'équivalence*).

Sur le plan de l'organisation interactionnelle de la séquence, on observe un déroulement légèrement différent de celui des séquences prenant place en classes de langue seconde: les élèves s'auto-sélectionnent plutôt que de lever la main. De manière plus importante, certains élèves s'auto-sélectionnent pour évaluer les propositions de leurs pairs ('non', l.5), alors que de telles interventions sont absentes des explications de vocabulaire en classe de langue seconde (sauf dans l'extrait 94, 'le chiffrage'). Il semble qu'en classes de langue première les élèves tendent davantage à s'orienter vers l'explication comme un travail collectif de négociation et de construction collaborative de la signification. Bien que le désaccord ne soit pas argumenté, l'évaluation négative d'une proposition antérieure permet à l'élève de participer minimalement à l'entreprise collective de co-construction du sens.

Outre les mises en relation d'équivalence, les élèves de langue première ont également recours à des mises en situation, ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

97) CODI L1-secII-EO-5 / séquence 261 (vidéo 21m18s)

```
01   P:    =alors (.) américain
02   Ais:  c'était quoi déjà américain?[103]
03   Cat:  c'est tu vois [le: jusque là une personne debout]&
04   Sév:                [c'est euh: quand tu vois le torse]
05   Cat:  &jusque à- aux hanches
06   Ais:  ah [(ouais c'est ça)]
07   P:        [ouais]
```

Dans cet extrait, les mises en situation sont introduites 'c'est ('c'est tu vois', l.3) et 'c'est quand' ('c'est quand tu vois, l.4), et se rapprochent donc des mises en situation observées en classe de langue seconde. Dans une autre séquence (séquence 275), une mise en situation est introduite par le mot 'si' ('si on va dans les alpes on s'attend à voir des gens qui chantent...'), alors que la structure en 'si' est absente dans les explications de vocabulaire des élèves en classe de langue seconde.

[103] Malgré la présence du 'déjà', la notion de 'plan américain' n'a pas encore fait l'objet d'une explication. Cette séquence est donc bien une explication 'nouvelle' et pas la simple réitération d'une explication antérieure.

Dans cet extrait comme dans le précédent, on remarque que les élèves s'auto-sélectionnent. De plus, contrairement aux élèves apprenants du français, ils n'attendent pas de contre-question de la part de l'enseignant pour initier une explication suite à la demande d'un pair. L'explication est réalisée entre élèves devant le reste de la classe alors que dans les interactions en classes de langue seconde, les explications entre pairs plutôt prennent place dans des apartés (une exception: l'extrait 80, séquence 94, pour une séquence prenant place dans un jeu de rôle).

§

Le fait que les explications des élèves natifs du français diffèrent peu sur le plan formel de celles des apprenants de langue seconde permet de renforcer l'hypothèse déjà émise au début de ce chapitre: la logique qui sous-tend les séquences d'explication de vocabulaire n'est pas une logique d'exhaustivité ou de complexité, mais une logique d'économie. Autrement dit, la finalité de l'explication prime sur la manière d'expliquer, l'important étant que l'explication permette de résoudre le problème de compréhension (à l'exception de certaines explications en classe de langue seconde, apparaissant au début de leçons et visant à introduire un terme-clé). Les explications de vocabulaire répondant à une logique d''économie' et les ressources mobilisées par les natifs et les apprenants étant similaires, on peut en conclure que le niveau de compétence déployé par les apprenants de langue seconde est proche de celui d'élèves natifs. Cette conclusion devrait cependant être confirmée par l'analyse de données supplémentaires, car les séquences d'explication de vocabulaire en classes de L1 sont peu nombreuses dans nos données. Par exemple, étant donné qu'on ne trouve pas dans le corpus L1 d'explication de vocabulaire se déroulant en plusieurs étapes (qu'on pourrait contraster avec l'extrait 92, portant sur le syntagme *salle de doublage*, séquence 16, cf. point 1.3), il n'est pas possible d'effectuer de comparaison sur ce plan entre la manière dont s'y prennent les élèves natifs et les apprenants de langue seconde.

Si, sur le plan des ressources mobilisées dans les noyaux d'explication de vocabulaire, on assiste à de grandes similitudes entre classes de langue première et classes de langue seconde, on voit se profiler, à travers l'analyse des extraits 96 et 97, des différences quant aux formes d'interaction dans lesquelles prennent place les séquences d'explication. En premier lieu, dans certaines interactions en classe de langue seconde, l'explication peut être didactisée, c'est-à-dire être utilisée pour servir un but autre que la résolution d'un problème, par exemple pour vérifier les connaissances des élèves avant une activité. Les explications de vocabulaire didactisées sont absentes du corpus L1. En second lieu, de manière plus intéressante, en classe de langue première, les élèves tendent à s'auto-sélectionner, également pour initier des explications suite à des demandes émanant de pairs. En classe de langue seconde, au contraire, les élèves lèvent la main pour obtenir la parole ou ne prennent la parole que lorsqu'ils sont hétéro-sélectionnés par l'enseignant (et ce alors même que les enseignants encouragent les élèves à s'auto-sélectionner). L'absence d'auto-sélection en L2 peut donc avoir pour origine une difficulté des élèves à commencer leur tour, ce qui engendre de longues pauses à la suite desquelles l'enseignant sélectionne un élève, le 'forçant' ainsi à prendre le tour. La quasi-absence d'explications réalisées entre pairs peut avoir la même origine. Pourtant, on observe dans les données de langue seconde des explications dans lesquelles les élèves s'auto-sélectionnent: c'est le cas lorsqu'ils s'orientent vers un problème de compréhension de l'enseignant (orientation vers un malentendu ou explications collectives, comme on l'a vu dans l'extrait 95, 'babyklappe'), c'est-à-dire lorsque l'explication a un enjeu réel de compréhension. Il apparait donc que l'absence d'auto-sélection puisse également avoir pour origine des formes d'interaction et cultures de communication qui diffèrent en classe de langue seconde et en classe de langue première. Dans le chapitre suivant, on poursuivra cette réflexion en abordant plus en détails la question des formes d'interaction et des cultures de communication en classe en lien avec les opportunités d'apprentissage (chapitre IX).

1.6 Synthèse

Les apprenants du français langue seconde ont recours à certaines méthodes récurrentes pour construire des noyaux d'explication de vocabulaire. Ils expliquent au moyen de traductions, de mises en relation d'équivalence (termes équivalents, hyperonyme et spécifications, etc.), de mises en situation. Le choix de la méthode est contextuellement sensible: il dépend notamment de la place et du statut de la séquence d'explication (p.ex. les explications entre pairs sont toujours réalisées au moyen de traductions, alors que la traduction n'est pas toujours acceptée par l'enseignant) ainsi que de la nature de l'objet à expliquer. Ces méthodes sont similaires à celles décrites dans d'autres travaux (Flowerdew, 1992; François, 1983; Gülich, 1990-1991; Markee, 1994, 2000). Cependant, alors que ces études mentionnent également comme ressources pour expliquer le recours à des antonymes (ou mise en relation d'opposition), cette ressource n'apparait qu'une seule fois dans les

données ('le pessimisme c'est le contraire de l'optimisme', qui apparait dans la séquence 42); de même, la comparaison ('c'est comme...') n'apparait pas dans les données comme ressource pour expliquer des mots de vocabulaire. L'inventaire des ressources semble donc plus limité que ce qui a été dégagé dans ces autres études. Néanmoins, les ressources mobilisées sont également limitées dans les interactions en langue première, et semblables aux ressources mobilisées chez les apprenants de langue seconde.

Les explications répondent généralement à une logique d''économie': il s'agit de surmonter le problème de compréhension posé par l'item lexical de la manière la plus efficace et la plus rapide possible (sauf dans le cas de certaines explications apparaissant en début de période scolaire, cf. point 1.4). Pour cette raison, les explications tendent à être brèves (parfois un seul mot) et simples, reposant sur des formats récurrents ('c'est + hyperonyme + qui + spécification' pour les mises en relation d'équivalence, 'c'est quand' pour les mises en situation). L'efficacité d'une explication de vocabulaire ne dépend pas forcément de son exhaustivité (ni même de son exactitude, cf. Wittgenstein, 1961, ainsi que le commentaire de Baker & Hacker, 1980). Dans cette logique, faire appel à un mot de la même famille que l'item à expliquer peut être une ressource efficace (p.ex. la chaleur: 'quand il fait très chaud', un pacifiste: 'c'est quelqu'un qui aime la paix', l'enterrement: 'on le met en terre'), même si peu élaborée. Comme le remarque François (1983), dire 'la beauté c'est quand c'est beau' est plus simple mais aussi souvent plus efficace qu'une définition formelle comme 'la beauté est un ensemble harmonieux de formes et de proportions qui éveille le sentiment d'admiration'. Ainsi, si les explications très brèves des élèves ne permettent pas d'observer l'étendue de leur répertoire linguistique et discursif, elles témoignent d'un niveau élevé de compétence interactionnelle: les ressources mobilisées et la structuration des noyaux d'explication montrent que les élèves adaptent de manière très fine leurs explications aux contextes situationnel et séquentiel (notamment à la forme de la demande). Le fait qu'ils soient capables de produire des explications brèves témoignent d'une 'efficacité communicative' à faire comprendre rapidement et de manière directe le sens d'un item lexical.

2. Explications de discours

Les explications de discours se distinguent des explications de vocabulaire en ce qu'elles portent sur des objets *de discours* et non sur des objets *de langue*. Alors que les explications de vocabulaire ne portent que sur des items lexicaux, les explications de discours peuvent également porter sur des énoncés ou des unités graphiques (phrases, vers, paragraphes). Mais surtout, dans les explications de discours, l'objet à expliquer reste ancré dans son contexte d'apparition et ne fait pas l'objet d'un procédé de décontextualisation (contrairement à ce qui se passe dans l'ouverture des séquences d'explication de vocabulaire, cf. 1.). Les séquences d'explication de discours sont au nombre de 83 dans les données de langue seconde. Dans 78 cas, les élèves participent (de manière audible) à la construction du noyau. On a vu (cf. chapitre VII, section 5.2) qu'on peut distinguer entre deux sortes d'explication de discours:

1) Les séquences latérales d'explication de discours: Ces séquences portent généralement (mais pas toujours) sur un segment de discours oral et visent à résoudre un problème de compréhension. Comme les explications de vocabulaire, ces séquences répondent souvent à une logique d''économie', c'est-à-dire qu'elles ont pour but de résoudre le problème de compréhension le plus rapidement possible. Elles sont donc souvent brèves et leur noyau est majoritairement monogéré. Cependant, les enseignants demandent parfois une explication après une réponse d'un élève (*third turn*, cf. chapitre VII, point 1.2.1) dans le but de l'encourager à développer ses propos: les séquences peuvent alors également être relativement longues et ne pas fonctionner dans la même logique d'économie que les séquences d'explication de vocabulaire.

2) Les séquences 'didactisées': ces séquences portent généralement (mais pas toujours) sur un segment de discours écrit, sont ouvertes à l'initiative de l'enseignant et visent à anticiper un problème de compréhension potentiel (autrement dit, à vérifier la compréhension des élèves). Ces séquences d'explication peuvent constituer des activités à part entière, isolées ou enchaînées les unes aux autres. Elles n'interrompent pas le cours d'une autre activité et ne sont pas construites dans une logique d'économie. Elles sont souvent longues, l'enseignant encourageant les élèves à développer leurs idées, et le noyau est majoritairement polygéré.

Comme pour les explications de vocabulaire, on commencera dans cette section par présenter les séquences les plus simples, car ce sont les plus fréquentes, avant de regarder le déroulement des séquences plus complexes, notamment co-élaborées.

§

La traduction n'apparait que rarement dans les explications de discours, alors qu'elle est une manière d'expliquer fréquemment utilisée dans les explications de vocabulaire. Les traductions peuvent être présentes dans les explications de discours mais ne sont pas considérées suffisantes pour expliquer, comme on peut l'observer dans les extraits suivants:

98) SPD L2-secII-29 / séquence 106 (audio 25m03s)

```
01   P:    +les seins n'abdiquaient pas. ((lisant))+ (2.6) drôle de façon
02         de parler. (2.1) ihr busen dankte nicht ab (..) mais qu'est-ce
03         que ça s- qu'est-ce que ça veut dire.
```

99) SPD L2-secII-18 / séquence 49 (audio 55m58s)

```
01   F1:   je pense que: c'est fortune
02   P:    qu'est-ce que vous entendez par fortune
03         (3.0)
04   F1:   euh: also +schicksal ((riant))+
05         (1.5)
06   P:    oui mais (..) qu'est-ce que ça veut dire
```

Dans l'extrait 98, la traduction ('ihr busen dankte nicht ab', l.2, traduction littérale de 'les seins n'abdiquaient pas', l.1) apparait dans la demande d'explication de l'enseignant, après la thématisation du segment de discours comme surprenant ('drôle de façon de parler', l.1-2) et avant l'énonciation de la demande proprement dite ('qu'est-ce que ça veut dire', l.2-3). En demandant une explication de 'les seins n'abdiquaient pas' alors même qu'il vient d'en donner la traduction, l'enseignant s'oriente donc vers le fait que la traduction (littérale) ne permet pas de résoudre le problème posé par la 'drôle de façon de parler' (l.1-2) du narrateur du récit (*Brouillard au pont de Tolbiac*, Malet) (cf. séquence 177 pour une demande similaire, dans laquelle la traduction par l'enseignant du proverbe 'petit à petit l'oiseau fait son nid' précède une demande d'explication auto-initiée prenant la forme 'qu'est-ce que ça veut dire').

Dans l'extrait 99, suite à l'emploi par une élève du mot 'fortune' (l.1; ce terme est utilisé ici pour renvoyer de manière allégorique à la notion de destin), l'enseignante procède à une première demande d'explication de discours ('qu'est-ce que vous entendez par fortune', l.2). L'élève propose alors une traduction du terme ('schicksal', l.4). La proposition de l'élève est suivie d'une pause, indice d'une réaction non-préférée à venir, puis d'une évaluation mitigée de la part de l'enseignante ('oui mais', l.6) qui énonce à nouveau une demande d'explication (qu'est-ce que ça veut dire', l.6). L'enseignante manifeste ainsi qu'elle ne considère pas la traduction suffisante pour expliquer le terme *fortune*.

Dans l'extrait 98, la traduction se situe dans le même tour que l'*explanandum*, alors que dans l'extrait 99, la traduction apparait dans un autre tour. Malgré cette différence, les deux extraits sont construits de manière similaire: la traduction est suivie d'une pause puis de 'mais qu'est-ce que ça veut dire'. Dans les deux cas, la traduction est présentée comme n'étant pas inutile en soi, mais comme constituant une explication insatisfaisante. Dans l'extrait 99, l'élève prend son tour après une longue pause (l.3) et de manière hésitante ('euh:', l.4). Elle rit lorsqu'elle donne la traduction (l.4), ce qui semble indiquer qu'elle reconnait le caractère problématique de la traduction pour répondre à la demande de l'enseignante.

2.1 Reformulation explicative

Une des ressources à laquelle les élèves ont recours pour construire des explications de discours est la reformulation: le segment de discours sur lequel porte la demande d'explication fait l'objet d'une seconde formulation, différente de la première sur le plan linguistique (par opposition à une répétition qui serait une seconde formulation identique sur le plan linguistique) (Baker & Hacker, 1980, interprétant Wittgenstein, 1961; Daunay, 2002; Fuchs, 1982; Gülich & Kotschi, 1983; Kohler-Chesny, 1981; Matthey, 1987; Tannen, 1989). Une même idée fait donc l'objet de deux formulations: en cela, la reformulation peut être rapprochée de la méthode appelée *mise en relation d'équivalence* dans la section sur les explications de vocabulaire (point 1.2). Cependant, alors que dans les explications de

vocabulaire les élèves ont recours à des constructions récurrentes pour mettre en relation l'*explanandum* et l'*explanans*, à savoir des termes synonymes ou la structure 'c'est' suivie d'un hyperonyme et de spécifications, les explications de discours ne sont pas construites au moyen de *patterns* syntaxico-discursifs récurrents. On peut néanmoins dégager certaines tendances dans la construction de ces reformulations. Les extraits suivants présentent des exemples de reformulation:

100) SPD L2-secII-15 / séquence 35 (audio 12m48s)

```
01   G1:   euh: est-ce que tu peux (.) imaginer de communiquer seulement
02         avec des moyens techniques? c'est-à-dire euh: plus^aller à
03         l'école (.) mais communiquer avec le prof seulement (...) euh
04         par moyen de: (...) de téléphone vidéophone? °(des choses comme
05         ça)°
```

101) SPD L2-secII-31 / séquence 116 (audio 11m36s)

```
01   G1:   alors il veut- il fait: robinson comprendre que: l'autre c'était
02         (inutile) (..) alors qu'il est le chef (pour) (.)
03         [(et pour)]
04   P:    [l'autre] qu'est-ce que tu entends [par là]
05   G1:                                     [oui alors] l'autre la
06         situation d'être euh: gouverneur (..) et: (...) et le merch- et
07         le méchan- le mérchand et: (le;les) chose(s) (.) c'était inutile
08         pour une euh: une vie (d'un) (.) sur une île euh: déserte
```

L'explication réalisée au moyen d'une reformulation peut être auto-initiée ou hétéro-initiée. L'extrait 100 constitue une explication de discours réalisée sous forme de reformulation auto-initiée, introduite par le marqueur de reformulation 'c'est-à-dire'. Ce marqueur est utilisé par les élèves de manière récurrente pour introduire des reformulations explicatives auto-initiées, mais est par contre absent dans les reformulations hétéro-initiées. L'extrait 101 présente une occurrence hétéro-initiée à travers une demande d'explication de l'enseignant ('l'autre qu'est-ce que tu entends par là', l.4).

Dans nos données, la reformulation explicative est toujours plus longue que l'*explanandum*: elle n'est donc pas simplement une 'autre manière de dire' mais une manière d'en dire 'plus', d'apporter des éléments d'informations supplémentaires qui permettent de surmonter le problème de compréhension, potentiel ou effectif, qui est à l'origine de l'ouverture de la séquence. Les explications réalisées par reformulation ressemblent donc aux *séquences analytiques* décrites par Krafft & Dausendschön-Gay (1993). Les séquences analytiques sont constituées d'un 'mouvement initial' (un TCU ou un tour), qui fait l'objet d'une 'demande de bis' par l'interlocuteur (c'est-à-dire d'une demande de répétition) et est suivie de l'énonciation du 'bis', une reformulation du mouvement initial. Krafft & Dausendschön-Gay (1993) remarquent que le mouvement initial est généralement plus court que le 'bis', qui est souvent construit en plusieurs étapes. L'utilisation de la reformulation permet de clarifier des référents ambigus, de préciser des éléments vagues, de souligner l'articulation entre les constituants d'un raisonnement. Dans l'extrait 101, la reformulation contribue à clarifier le référent du syntagme vague 'l'autre' en précisant à quoi ce syntagme renvoie ('la situation d'être gouverneur...', l.6-7). Dans l'extrait 100, la reformulation permet également de donner des précisions, concernant le type de communication dont il est question ('avec le prof', l.3) et ce que l'élève entend par 'moyens techniques' ('téléphone vidéophone', l.4).

Si, dans les deux extraits ci-dessus, la reformulation permet de donner des précisions par rapport à la formulation initiale, elle peut aussi contribuer à réorganiser le discours, ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

102) SPD L2-secII-20 / séquence 61 (audio 39m38s + 40m31s)

P: si vous regardez maintenant ces personnages est-ce qu'il y a pas quelque chose qui vous frappe (4.0) dans toute cette liste (2.5) mademoiselle germina pataclac monsieur barnaboum monsieur fifrelin monsieur loyal mary (...) le nain (.) tobie.
[…]
Bea: euh: ça regarde comme une petite famille. (..) euh: dans: le cirque même. (.) parce que: les gens ils sont très familières (..) entre (eux)
P: entre eux oui
Bea: entre eux et puis: ils se connaît très bien ils ont pas des contacts (..) comme (..) avec les autres (.) je crois. (.) **c'est-à-dire que (.) ils correspondent pas (.) pas comme (.) les autres. (..) alors ils ont un: correspondu entre eux et: ils se connaît: de plus.**
(2.8)
P: oui (..) autre chose?

Dans cet extrait, alors que l'enseignant demande 'ce qui frappe' (l.2) quand on regarde la liste des personnages d'une nouvelle (*Le Nain*, Aymé), un élève propose que les personnages du cirque constituent une sorte de famille: le fait qu'ils sont tous marginaux contribue à les rapprocher les uns des autres. La première formulation de l'élève commence par une assertion ('ça regarde comme une petite famille', l.5) qui est accompagnée d'un argument introduit par 'parce que' ('parce que les gens ils sont très familières entre eux...', l.6-10). L'argument lui-même est constitué de trois éléments dont les deux premiers sont liés par 'et puis' ('et puis ils se connait très bien', l.9) tandis que le troisième est ajouté de manière paratactique ('ils se connait très bien ils ont pas des contacts...', l.9-10). Les trois éléments sont donc simplement additionnés les uns aux autres. L'élève procède ensuite à une reformulation explicative, introduite par 'c'est-à-dire' (l.11). La reformulation permet à l'élève de ré-agencer les rapports entre ces éléments. Dans la reformulation, les constituants ne sont plus simplement additionnés mais sont articulés de manière consécutive au moyen de 'alors' ('ils correspondent pas comme les autres alors ils ont un correspondu entre eux', l.12) qui renforce l'argumentation en faveur de l'assertion initiale, 'ça regarde comme une petite famille' (l.5). Ainsi, contrairement aux explications de vocabulaire, dans les explications de discours ce ne sont pas simplement des 'mots' qui sont expliqués mais c'est également la structuration du discours lui-même qui peut être reconstruite de manière à clarifier les articulations entre constituants. Cette fonction de la reformulation est cependant utilisée plus rarement par les élèves que la fonction d'explicitation des référents.

Un enjeu: la délimitation de l'explication

Sur le plan formel, on observe certaines récurrences dans la manière dont sont construites les reformulations explicatives. Premièrement, la seconde formulation (*explanans*) tend à être de même nature sur le plan syntaxique que la première (*explanandum*). C'est le cas dans les trois extraits ci-dessus: dans l'extrait 100, les deux formulations sont des verbes à l'infinitif ('communiquer...' → 'ne plus aller à l'école mais communiquer...'), dans l'extrait 101, des syntagmes nominaux ('l'autre' → 'la situation...'), dans l'extrait 102, des propositions dont le sujet réfère dans les deux cas aux personnages du cirque ('les gens sont très familières...' → 'ils correspondent pas...') (cf. également séquence 199: '*c'est* traditionnel' → '*c'est* quelque chose qui est toujours là...', etc.). Deuxièmement, la reformulation est construite de manière récurrente en 'recyclant' plusieurs éléments de la source, comme on l'observe dans l'extrait 100: '*communiquer seulement avec* des *moyens* techniques' donne '*communiquer avec* le prof *seulement* (...) euh par *moyen* de: (...) de téléphone'. La reprise de termes dans la deuxième formulation permet de renforcer le lien entre *explanandum* et *explanans* et ainsi de marquer la pertinence de l'explication. En même temps, elle facilite la construction de l'explication, qui s'ancre sur du 'déjà-là', des ressources qui sont à disposition dans l'environnement interactionnel (cf. également séquence 95 pour un autre exemple de 'recyclage' dans une reformulation explicative).

Les récurrences sur le plan formel entre la première et la seconde formulation ne sont cependant pas comparables avec la systématicité de certaines explications de vocabulaire. Contrairement aux explications de vocabulaire, les explications de discours ne sont en effet pas construites au moyen de structures formelles aisément reconnaissables ('c'est quand X', 'c'est quelque chose qui X', etc.). Il n'existe pas, dans les données, de structure prototypique pour expliquer un segment de discours comme il en existe pour expliquer un mot de vocabulaire. Cette différence comporte un enjeu

important: le recours à une structure formelle comme 'c'est quand + *prop.*' ou 'c'est + hyperonyme + qui + spécifiant' a l'avantage de projeter un tour de parole dont la taille est plus ou moins prédéfinie, la fin du tour et de l'explication correspondant avec la complétude de la structure. Etant donné que les reformulations ne sont pas construites avec des structures formelles prédéfinies et peuvent consister en des tours composites (*multi-unit turns*), un enjeu pour les élèves est donc de marquer que l'explication est terminée, c'est-à-dire de rendre visible pour les coparticipants la fin du noyau de l'explication. Dans certains cas, l'utilisation d'une structure en deux temps liée par un marqueur (cf. extrait 102, '*X* alors *Y*'; cf. également séquence 48: 'pour X, c'est A; pour Y, c'est B') permet de rendre visible la manière dont le noyau de l'explication est organisé, de telle sorte que la fin de l'explication n'a pas besoin d'être marquée de manière particulière. Lorsque l'explication ne repose pas sur une structure en deux temps, les élèves ont recours à des méthodes récurrentes pour rendre reconnaissable la fin de leur explication. Par exemple, ils terminent souvent leur explication par un syntagme général et vague. C'est le cas notamment dans les extraits 100 et 101 ci-dessus:

- extrait 100 → `plus^aller à l'école (.) mais communiquer avec le prof seulement (...) euh par moyen de: (...) de téléphone vidéophone?` **°(des choses comme ça)°**
- extrait 101 → `la situation d'être euh: gouverneur (..) et: (...) et le merch- et le méchan- le mérchand` **et: (le;les) chose(s)**

Dans ces deux extraits, le syntagme général ('des choses comme ça', 'les choses') apparait comme troisième item d'une liste (1: téléphone, 2: vidéophone, 3: des choses comme ça; la situation 1: d'être gouverneur, 2: et le marchand, 3: et les choses). L'utilisation d'une liste est une ressource mobilisée par les élèves pour clarifier le 'contenu' d'un référent (ici, respectivement les syntagmes 'moyens techniques' et 'l'autre'). Les deux élèves s'orientent ici vers des listes à trois items, respectant en cela la structure prototypique et routinière des listes. L'utilisation d'une expression générale (*generalized list completer*, Jefferson, 1991) comme troisième item de la liste permet à la fois de marquer la complétude de la liste[104] et la fin de l'explication. On remarque en outre que dans l'extrait 100, le syntagme général est prononcé à voix basse. L'affaiblissement du volume de la voix, qui devient de moins en moins audible, contribue également à marquer la fin de l'explication dans un effet de *fade-out*. L'utilisation d'un syntagme général peut également apparaître à la fin d'explications qui ne sont pas construites au moyen d'une liste, comme dans l'extrait suivant:

103) CODI L2-secII-JM-5 / séquence 233 (vidéo 1ère heure 12m08s)

```
01   Pas:  c'est tout oui c'était impressionn- (...) impressionn- (...)
02         impressionnistique ((rit: 0.7))
03   P:    impressionniste
04   Pas:  impressionniste
05   P:    le le:: le style
06   Pas:  oui
07   P:    aha. (.) c'est-à-dire? (...) dix-neuf=
08   Pas:  =ça veut dire c'est c'est (1.8) c'est c'est (1.9) euh plus
09         moderne que: (..) +mozart [ou quelque chose comme ça] ((riant))+
10                                   [((rires: 1.7))]
11   P:    bon (..) oui oké ouais (..) plutôt (..) je crois c'est dix-
12         neuvième siècle hein=
```

Dans cet extrait, un élève initie une explication du terme 'impressionniste', qu'il a utilisé dans son tour de parole (l.2, 4), suite à la demande de l'enseignante ('c'est-à-dire?', l.7). Le début de l'explication se caractérise par des hésitations observables à travers la répétition de l'introducteur 'c'est' et les pauses intra-tour (l.8), qui sont des indices que l'élève rencontre des difficultés à procéder à l'explication demandée. Le caractère approximatif de la localisation du courant impressionniste dans le temps

104 Cf. "In [some cases] speakers have produced two parts of a list, but either have exhausted the relevant items which could be used to extend the list, or cannot find an appropriate word with which to complete it. In each case they use an item such as 'or something', 'things like that' and so on to complete the list as a three-part unit (as indeed our list was just completed)." (Hutchby & Wooffitt, 1998: 235).
Traduction: Dans certains cas le locuteur a produit une liste à deux items, et soit il a épuisé l'ensemble des items pertinents qui pourraient être utilisés pour augmenter la liste, soit il ne peut trouver un mot approprié pour la compléter. Dans ces deux cas, le locuteur peut avoir recours à un item du type 'ou du genre', 'quelque chose comme ça' ou autre pour compléter la liste en tant qu'unité à trois items (comme notre propre liste [d'expressions générales] vient d'être complétée [au moyen de 'ou autre']).

('plus moderne que mozart', l.8-9) semble indiquer que la difficulté n'est pas d'ordre langagier mais due au fait que l'élève ne sait pas exactement ce que signifie un style 'impressionniste' et qu'il ne fait que répéter un qualificatif qu'il a entendu. L'élève souligne ensuite lui-même le caractère approximatif de son explication au moyen d'une expression générale ('plus moderne que mozart *ou quelque chose comme ça*, l.8-9). L'utilisation de ce syntagme vague permet non seulement à l'élève de signaler le caractère approximatif de sa propre explication, mais également d'en marquer la fin. Le rire de l'élève semble également témoigner de cette double orientation: le rire suggère une auto-interprétation de l'explication ('c'est plus moderne que mozart') comme approximative et peu pertinente, et permet en outre, en altérant la production sur le plan de la prononciation, de créer un effet de *fade-out* qui signale la fin de l'explication.

Une autre ressource mobilisée par les élèves pour rendre reconnaissable la délimitation du noyau est la reprise à la fin de l'explication d'un segment de discours apparaissant au début. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

104) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 217 (vidéo 1ère heure 29m32s)

```
01   Kai:  les: les: les hommes (..) veut être toujours mieux (.) que les
02         femmes- et- (.) avoir plus d'argent c'est- (.) être plus haut
03         dans la société
04   P:    vous voulez dire il- il- il gagne plus? ou: (...) ou parce que à
05         un moment donné la femme réduit aussi le temps de travail
06   Kai:  non c'est que ((se racle la gorge)) l'homme veut être toujours
07         mieux que la femme
08   P:    aha=
09   Kai:  =il ne peut pas supporter (quand; que) la femme est (.) mieux
10         (...) et: [est plus] plus intelligent et tout ça (...)&
11   P:               [aha]
12   Kai:  &et quand il a- quand il a de l'argent il- il se sent mieux que
13         la femme
14   P:    qu'est-ce que vous en dites? (..) vous pouvez pas supporter
15         quand la femme est plus forte? qu'elle est meilleure que vous?
```

Dans cet extrait, suite à l'énonciation par une élève d'une opinion personnelle ('les hommes veut être toujours mieux que les femmes...', l.1-3), l'enseignante propose une interprétation de l'opinion sous forme d'une demande de clarification ('vous voulez dire il gagne plus?...', l.4-5). L'élève rejette les deux propositions interprétatives de l'enseignante ('non', l.6). Elle enchaîne avec une explication qui lui permet de justifier ce rejet en suggérant que l'enseignante rencontre un problème de compréhension. Le premier et le dernier constituant de l'explication sont très similaires: 'l'homme veut être toujours mieux que la femme' (l.6-7), 'il se sent mieux que la femme' (l.12-13). Sans être des répétitions exactes sur le plan linguistique, ces deux segments sont proches et contiennent des répétitions partielles ('mieux que la femme'). La répétition remplit ici une fonction de 'bornage' (Vion, 1992), c'est-à-dire qu'elle permet de projeter la clôture du tour (cf. Coates, 1995; Gülich, 2006; Hutchby & Wooffitt, 1998) et de l'explication (cf. également p.ex. séquence 165 pour un extrait fonctionnant de la même manière). On remarque que Karin a également recours à une liste à trois items dans son explication, dont le troisième est un syntagme vague (la femme est 1: mieux, 2: plus intelligent, 3: et tout ça, l.9-10). Cette construction pourrait être utilisée pour marquer la fin de l'explication, mais ici le syntagme général est énoncé avec une intonation continuative qui semble projeter une suite à venir. L'enseignante ne prend de toutes façons pas la parole à ce moment là, n'interprétant manifestement pas la fin de la liste comme coïncidant avec la fin de l'explication, ce qui a pour conséquence que Karin, en faisant l'hypothèse où elle souhaitait s'arrêter de parler, doit poursuivre et marquer autrement la fin de son explication.

Processus de routinisation

Les reformulations sont utilisées dans les explications portant sur un segment de discours oral, se situant généralement dans un tour de parole antérieur. Dans nos données, il existe cependant une activité dans laquelle des segments de discours écrits font l'objet d'explications sous forme de reformulations. Il s'agit d'une liste de proverbes dont les élèves doivent donner la signification:

105) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence (vidéo 10m41s)

```
01   Jav:  +il ne faut pas mettre la charrue avant les boeufs ((lisant))+
02   P:    voilà il ne faut pas mettre la charrue avant les boeufs
03   Jav:  euh (1.3) (c'est euh) (2.7) je crois que c'est (..) qu'on peut
04         (1.7) (met) les choses en ordre et pas (.) on les renverse (.)
05         par exemple.
06   P:    tu peux répéter?
07         (1.7)
08   Jav:  il faut mettre les choses en ordre
09   P:    en ordre
10   Jav:  et pas à l'envers
11   P:    et- et pas à- à l'envers ou pas dans le désordre
12   Jav:  oui
13   P:    donc ouais c'est ça c'est il faut (.) faut faire- il faut faire
14         les choses dans l'ordre? ((se racle la gorge)) il ne faut pas
15         commencer par plusieurs choses (.) faut d'abord faire nos
16         choses (.) une chose °(puis après) (x)° donc ça veut dire ça ça
17         veut dire il faut faire les choses dans l'ordre.
```

Cet extrait est constitué d'une séquence typique apparaissant dans l'activité susmentionnée. L'élève lit le proverbe à haute voix (l.1) puis en donne l'explication sous forme de reformulation. Le début du tour de l'élève est caractérisé par des marques d'hésitations et des pauses (*broken start*, cf. Gardner, 2007), phénomènes qui se retrouvent de manière récurrente dans l'activité. Les deux reformulations successives ont une portée générale et contiennent des éléments recyclés du discours à expliquer ('met', l.4, 'il faut mettre', l.8) qui facilitent la construction de l'explication tout en maintenant un lien étroit entre *explanans* et *explanandum* (comme dans l'extrait 100, 'moyens techniques'). Suite à l'explication, l'enseignant procède à une évaluation de l'explication de l'élève et à des reformulations (l.13-17).

Cette activité de travail sur des proverbes est intéressante car la récurrence de séquences similaires permet la comparaison entre des séquences d'explication apparaissant dans un contexte identique. Le tableau ci-dessous permet d'observer les explications produites dans l'activité, en les regroupant par élève.

Tableau 38: Explications de proverbes par les élèves (séquences 132-137 + 139-145)

Elève	Proverbe	Explication (sous forme de reformulation)
Theo	Il n'y a pas de fumée sans feu	pour (..) **tout qui se passe** il y a une raison
	Paris ne s'est pas fait en un jour	**tout *chose*** a (...) a besoin du temps
	Il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu	quand (.) *quelque chose* est grave (.) on ne doit pas le faire plus grave (.) (quand on) dire *quelque chose* ou faire *quelque chose* (..) si une une personne est euh (..) […] on ne doit pas le (.) le faire […] le provoquer en plus
Pedro	Qui vole un œuf vole un bœuf	**ce ne: pas impo- euh: important si (.) tu** voles un oeuf (.) euh: ou un boeuf […] un grand *chose* ou un petit *chose*
	Les murs ont des oreilles	**c'est dangereux si tu:** (..) si tu (..) euh parles (.) aux (.) (murs) (.) où tu parles
Javier	Il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs	**il faut mettre** *les choses* en ordre […] et **pas** à l'envers
	Qui vole un œuf vole un bœuf	**qui vole** *quelque chose* **vole** (..) toujours encore une fois *quelque chose* (.) (pire)
Diego	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué	**on doit faire** dans (.) l'ordre
	Il vaut mieux parler à Dieu qu'à ses saints	**c'est meilleur euh parler** avec le chef que (.) quand **on veut** euh (...) **avoir** *quelque chose*
André	Ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire la grimace	les: les jeunes (..) les jeunes (.) euh doivent (.) euh apprendre (.) *des choses* (.) et pas les (.) les vieux
	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué	nous euh nous devons pas (.) euh (..) prom- prom- promettre *une chose* (.) avant de: l'avoir
	Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras	donner *une chose* (.) une fois (..) à quelqu'un (.) maintenant (.) c'est: mieux que (.) euh (.) dire que (.) (celui) (.) reçoit (.) *la chose* (dans le futur)
Didier	Il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu	on ne doit pas exagérer ou (1.7) euh (lancer) *des (.) choses* (.) graves ou (...) je sais pas embra- embras:er (.) le (pays)
	Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras	fais (.) *les choses* (.) maintenant et pas (.) euh (2.3) plus tôt ((se racle la gorge)) […] plus tard

On a observé dans le chapitre VII (extrait 70) que cette activité donne lieu à un processus de 'routinisation' très rapide du déroulement des séquences d'explication, ce qui s'observe dans la manière dont l'enseignant sélectionne les élèves, dans la forme des demandes, dans l'enchaînement entre la lecture du proverbe et l'explication et dans la transition entre les séquences. Le tableau ci-dessus permet de remarquer qu'outre l'organisation globale des séquences, la manière dont les élèves construisent leurs explications donne également lieu au développement de 'routines'. En effet, on observe que certains élèves débutent leurs explications au moyen de ressources récurrentes. Par exemple, dans deux explications sur trois, Theo utilise le terme 'tout' au début de ses explications, une fois comme adverbe ('pour tout qui se passe') et une fois comme déterminant ('toute chose'). Ce terme n'est en revanche pas utilisé par les autres élèves. Pedro quant à lui débute ses deux explications en utilisant la structure 'c'est + *adjectif* + si + tu' ('ce n'est pas important si tu', 'c'est dangereux si tu'), structure qu'il est le seul à employer. Javier a recours à une autre manière d'initier ses explications, reprenant des éléments de la structure du proverbe à expliquer ('il faut mettre... pas' pour *il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs*, et 'qui vole... vole' pour *qui vole un œuf vole un bœuf*). Enfin, chez Diego, on observe une récurrence de structures construites avec un pronom à valeur impersonnelle, un verbe modal et un infinitif ('on doit faire', 'on veut avoir' et, d'une certaine façon, 'c'est meilleur parler'). Il apparait donc que la manière de construire une explication ne dépend pas uniquement de l'objet et du contexte d'apparition de la séquence, mais également de certaines 'routines discursives' utilisées préférentiellement par les élèves, qui peuvent être différentes d'un élève à l'autre. Cela ne signifie pas pour autant que chaque élève n'utilise qu'une seule manière d'expliquer. Par exemple, Theo utilise deux fois 'tout' mais dans sa troisième explication procède différemment. De même, on ne trouve pas chez André et Didier de récurrences aussi frappantes que chez Theo, Pedro Javier et Diego.

Le tableau permet aussi d'observer des ressources récurrentes chez plusieurs élèves. On constate par exemple la présence massive du mot 'chose' (*une chose, quelque chose, les choses*, etc.), qui

apparait 16 fois dans les 14 explications du tableau. Sur 16 occurrences, 14 sont en position d'objet direct (dire / faire / voler / avoir quelque chose, mettre / faire les choses, apprendre / promettre / donner / recevoir / lancer des choses) et deux seulement en position sujet ('toute chose', 'quand quelque chose'). On observe également que les proverbes commençant par 'il ne faut pas' (*mettre la charrue..., vendre la peau de l'ours..., jeter de l'huile...*) tendent à être reformulés en utilisant le verbe 'devoir': on doit, on ne doit pas, nous de devons pas. Le seul cas dans lequel le verbe 'devoir' n'apparait pas est celui où Javier recycle le 'il faut' présent dans le proverbe. Enfin, lorsque le proverbe contient 'vaut mieux' (*il vaut mieux parler à Dieu..., un tiens vaut mieux...*), les élèves tendent à reformuler au moyen de 'c'est mieux' ou 'c'est meilleur'. Ces récurrences montrent que les explications de discours, si elles ne sont pas construites au moyen de structures quasi-figées (contrairement aux explications de vocabulaire, cf. 'c'est + hyperonyme + qui + spécification'), peuvent néanmoins donner lieu à des constructions récurrentes et à une sorte de 'routinisation' dans la manière d'expliquer. La reformulation peut alors devenir une sorte de 'traduction' où un verbe (p.ex. falloir) et toujours 'traduit' par un autre (p.ex. 'devoir').

§

En résumé, une méthode pour accomplir des explications de discours consiste à procéder à une reformulation explicative, auto- ou hétéro-initiée. La reformulation permet de spécifier des référents vagues ou de réarticuler les constituants de l'explication. Un enjeu lié à cette méthode consiste à marquer la délimitation de l'explication, ce que les élèves accomplissent au moyen de listes à trois items, de termes vagues en fin d'explication, ou de répétitions en fin d'explication d'un segment apparaissant au début. L'explication par reformulation ne donne pas lieu à des structures 'figées', contrairement aux explications de vocabulaire, mais certaines séquences permettent néanmoins d'observer des processus de 'routinisation' dans la construction des reformulations.

2.2 Exploitation du contexte

Les explications de vocabulaire portent sur des objets de langue décontextualisés qui peuvent être 'recontextualisés' dans l'explication au moyen de 'mises en situation' (cf. point 1.3 *supra*). Les explications de discours, quant à elles, portent sur des objets qui ne sont pas décontextualisés, donc qui sont ancrés dans une 'situation'. Un moyen pour expliquer consiste alors à exploiter le contexte d'apparition de l'objet (ce que Gülich, 1990-1991, appelle 'recours à la situation'). L'exploitation du contexte peut être abordée comme une forme d'hétéro-reformulation. L'extrait suivant donne un exemple d'une explication réalisée par exploitation du contexte:

106) SPD L2-secII-25 / séquences 86, 87 (audio 13m19s)

```
01   P:    vous avez donc en bas à la fin de cette petite introduction vous
02         avez la f- célèbre formule (..) de cette pièce (.) l'enfer (.)
03         c'est les autres (..) l'enfer c'est les autres alors qu'est-ce
04         que ça veut dire ça (.) vous n'avez pas lu la pièce mais d'après
05         ce que vous savez maintenant (.) qu'est-ce que cela (.)
06         signifie? danilo?
07   Dan:  (ils croient seul- ils croient) (.) croient que: ils sont: en
08         enfer mais: ils (...) ils font leur (...) leur enfer (..) ce
09         sont (.) seulement (.) les trois personnes qui sont l'enfer.
10   P:    bien ils font leur enfer est-ce que vous pouvez expliquer cela
11         un petit peu c'est bien (.) ils font leur enfer.
12   Dan:  ils se torturent
13   P:    voilà (.) ils se torturent (..) mutuellement (...) l'un (.)
14         l'autre. (..) voilà
```

Dans cet extrait, l'enseignant demande à un élève la signification de 'l'enfer c'est les autres' (citation tirée de *Huis-Clos*, Sartre). La manière dont il introduit sa demande projette une explication directement liée à la pièce de théâtre ('d'après ce que vous savez maintenant', l.4-5) et non une explication dont la portée pourrait être plus générale. L'explication de l'élève fait référence au contexte de la pièce, notamment à ses personnages (cf. le pronom 'ils', l.7, 8, 12, et le syntagme 'les trois personnes', l.9). Suite à cette première explication de l'élève, l'enseignant procède à une évaluation positive ('bien', l.10-11) puis demande une seconde explication, portant cette fois non plus sur un segment de texte écrit mais sur un segment de discours apparaissant dans le tour de parole de l'élève ('ils font leur enfer', l.8, 10 et 11). L'élève répond à cette seconde question à nouveau en faisant

référence aux personnages de la pièce ('ils se torturent', l.12). Les caractéristiques de cet extrait se retrouvent dans les autres séquences d'explication de discours réalisées par exploitation du contexte:

1) L'explication du segment de texte écrit et celle portant sur le segment de discours oral portent sur des expressions imagées, métaphoriques, dont il s'agit de dégager le sens figuré et non le sens littéral. Dans les explications portant sur des segments de texte littéraire, il s'agit souvent d'expliquer des segments de textes dans lesquels le problème de compréhension potentiel réside dans l'emploi d'une figure de style. Par exemple, expliquer 'l'enfer c'est les autres' n'implique pas de donner la signification du mot 'enfer' ou du mot 'autres', au contraire d'une explication de vocabulaire, mais de donner la signification du segment de texte pris comme un tout. En conséquence, les mots apparaissant dans le segment de discours à expliquer peuvent être repris dans l'explication (cf. la reprise du mot 'enfer', l.8 et 9): ils n'ont pas besoin d'être 'traduits' en ayant recours à des expressions présentées comme équivalentes, contrairement aux explications de vocabulaire (cf. p.ex. la séquence 78, portant précisément sur le mot 'enfer'; pour d'autres exemples de reprises de l'*explanandum* dans l'*explanans*, cf. p.ex. séquence 95, où l'explication du segment de texte 'qui dit sauvage doit être condamné à l'enfer avec son feu' est réalisée par un élève en reprenant les segment 'qui dit', 'sauvage', 'enfer', 'avec son feu'; cf. également séquence 195, où l'explication du segment de texte 'pour les grands le gosse est le meilleur citron la cible numéro un' est construite par une élève et l'enseignante en reprenant à de multiples reprises les syntagmes 'les grands', 'les gosses', 'un citron', 'cible numéro un').

2) L'explication vise à dégager la signification de l'expression relativement à un certain contexte, ici, pour la première séquence, le texte littéraire. L'explication n'a pas de portée générale et peut donc faire référence à des personnes et des situations précises. La référence à des personnes précises, réelles ou fictives, est récurrente dans les explications de discours: elle s'actualise souvent sous forme pronominalisée en position de sujet (comme ici, 'ils croient... ils sont...', l.7) (cf. également séquences 32, 49, 76, 106, 110, 112, 119, 181, 182, 194, 196, etc.).

3) Les références au contexte se caractérisent en outre par de multiples reformulations (la méthode dite d'*exploitation du contexte* ne s'oppose pas à la méthode dite de *reformulation*, mais en constitue plutôt une variante). Dans l'extrait ci-dessous, l'explication dans sa totalité se présente comme une autre manière de dire 'l'enfer c'est les autres'. On observe en outre une reformulation intra-tour ('ce sont seulement les trois personnes qui sont l'enfer', l.9, reformulation de 'ils font leur enfer', l.8) et une reformulation inter-tour, suite à la deuxième question de l'enseignant ('ils se torturent', l.12). Les reformulations contribuent à réarranger le discours, pour le préciser, le développer ou encore en faire la synthèse. C'est à travers ces reconstructions successives que se construit l'explication.

L'exploitation du contexte permet d'expliquer en développant ou au contraire en résumant, mais également en donnant des exemples concrets qui 'donnent à voir' la signification d'un objet de discours au moyen d'exemplifications (cf. p.ex. séquence 119: 'très naturelle' → 'elle dit ce qu'elle pense', 'elle joue ses rôles très bien').

Un enjeu: l'articulation des unités au sein du noyau

Les explications de discours discutées jusqu'à présent sont réalisées au moyen de noyaux relativement brefs, quoique tendanciellement plus longs que ceux des explications de vocabulaire. En effet, alors que la plupart du temps les noyaux des explications de vocabulaire, sauf exception, sont réalisés au moyen de tours de parole ne contenant chacun qu'une unité de construction du tour (parfois un seul mot), les noyaux d'explications de discours sont réalisés au moyen de tours composés d'une ou deux unités, voire trois (mais alors la troisième unité reprend souvent la première). Les unités sont articulées dans le tour au moyen de relations de successivité (*X et après Y*), d'opposition (*ce n'est pas X, c'est Y*, ou *autrefois X, aujourd'hui Y*, cf. p.ex. séquences 06, 26, 48, 50, 58, 209, etc.), d'implication (*quand X, Y*, cf. p.ex. séquences 06, 24, 49, 223, etc.), de causalité (*X parce que Y*, cf. p.ex. séquences 06, 17, 18, 50, 223, etc.). Les apprenants ont recours certaines ressources récurrentes pour délimiter la frontières entre les unités:

- la frontière entre deux propositions est réalisée au moyen d'une pause ou d'un *silence filler* (type 'euh', cf. Jefferson, 1983);
- la frontière entre deux propositions est réalisée au moyen d'une variété relativement restreinte de connecteurs et de locutions adverbiales: *peut-être*, *par exemple*, *oui*, *et / et après / et puis*,

parce que. Plus rarement, on trouve *mais* et *puisque* (une seule occurrence, séquence 20); les connecteurs *donc* et *alors*[105] sont quasiment absents;

- la frontière entre deux constituants est réalisée au moyen d'une répétition (la fin du premier constituant se retrouvant au début du deuxième, ce que Vion, 1992, appelle *fonction de délimitation* de la reprise).

Ces ressources peuvent être combinées (p.ex. 'les gestes ils font avec *les mains (.) et les mains* ont des rides', séquence 27). La fonction sémantique du marqueur ou de l'expression adverbiale ne semble pas toujours 'activée'. Ainsi, 'et après' peut ne pas marquer de relation de succession, et 'par exemple' ne pas servir à introduire un exemple:

107) SPD L2-secII-12 / séquence 17 (audio 12m32s)
((Segment de texte à expliquer: "Les vieux ne parlent plus ou alors seulement parfois du bout des yeux"))

```
01   F1:   les yeux parlent (..) parce que peut-être euh ils ont euh aussi
02         peur que: quelqu'un (..) quelqu'un dit ah toi tu es vi- vieux tu
03         peux plus (.) plus dire quelque chose (.) [et] après il (.)&
04   P:                                               [°mhm°]
05   F1:   &il veut exprimer ses: ses sentiments avec les yeux
```

108) SPD L2-secII-11 / séquence 07 (audio 21m01s)
((Segment de texte à expliquer: "C'est l'histoire / D'un enfant qui joue / Avec des armes / Avec des cailloux / Inconscience"))

```
01   F1:   euh: l'enfant sait: (.) euh pas encore (.) qu'est-ce qu'il- (.)
02         qu'est-ce qu'il fait? (...) par exemple (que:) l'enfant est trop
03         jeune?
```

Dans l'extrait 107, F1 utilise 'et après' (l.3) pour lier deux unités. La relation entre ces constituants semble pourtant ne pas être une relation de successivité mais plutôt d'implication (les vieux ont peur de parler et donc expriment leurs émotions par des regards). De même, en 108, le deuxième constituant ('l'enfant est trop jeune', l.2-3) apparait comme une reformulation du premier et non comme un exemple, malgré l'utilisation par l'élève de l'expression 'par exemple' (l.2). La variété restreinte des marqueurs de relation s'accompagne donc d'un suremploi de certains marqueurs, comme ici *et après* et *par exemple*.

On trouve également régulièrement dans les données des *parce que* faisant l'objet d'une utilisation 'non standard'. En effet, le marqueur *parce que* est récurrent au début des tours de parole qui suivent une demande d'explication de l'enseignant, quelle que soit la forme de la demande. L'analyse des trois extraits suivants permet de mieux comprendre la fonction de ce marqueur:

109) SPD L2-secII-20 / séquence 56 (audio 09m53s)[106]

```
01   G1:   la dame du numéro (..) comme on dit
02   P:    qu'est-ce que vous entendez par la dame du numéro?
03   G1:   euh parce que: c'est: c'est une dame (.) qui montre une euh:
04         (...) une tableau noir avec des numéros maintenant c'est le:
05         progra- c'est le numéro [du] programme (xxx)
06   P:                            [aha]
07   P:    je ne sais pas comment ça s- comment on dit ça en français tiens
08         (..) quelqu'un sait comment ça s- moi je sais pas
```

[105] *Donc* et *alors* ne sont presque jamais utilisés pour lier des unités à l'intérieur d'un tour, ce qui ne signifie pas qu'ils sont complément absents des tours de parole des élèves: on en trouve notamment en début de tour.

[106] Extrait analysé, dans une autre perspective, dans Pekarek (1999: 148).

110) SPD L2-secII-11 / séquence 09 (audio 30m23s)

```
01   P:    les lois séparent (1.0) séparent qui encore?
02   Lis:  ah les prostituées des autres femmes
03   P:    des autres femmes dans quel sens.
04   Lis:  ehm parce que les les prostituées sont euh (oui) n'ont pas une
05         (1.8) euh (4.3) ont pas une euh si: grand(e) valeur
06   P:    oui (.) ne sont [pas autant respectées] (.) d'accord (.) oui?
07   F2:                   [(xxx)]
08   F3:   les lois séparent aussi euh: momo de: de cette femme euh (..)
09         qui a donné de l'argent pour lui
```

111) SPD L2-secII-12 / séquence 31 (audio 36m54s + 38m00s)

```
01   F1:   euh momo (est pour; écoute) madame rosa: rosa: la raison
02         d'oublier (.) la pendule (.) euh d'argent[107]
03   P:    très bien oui (.) dans quel sens.
04   F1:   parce que momo est jeune et (1.4) il (.) elle veut (...) euh lui
05         raconter (1.2) des choses de (2.0) de leur euh (.) de sa (..)
06         jeunesse et: (..) oui
07   P:    mhm (.) oui (.) très bien très bonne observation (..) autre
08         rapport.
           […]
09   F2:   je pense qu'elle (.) comme elle a des absences (.) elle ne:
10         pense pas: à la pendule d'argent (.) parce que euh: dans les
11         absences elle vit: euh (.) dans le passé (.) et: elle se
12         maquille ou je sais pas (.) elle fait les choses qu'elle a fait:
13         autrefois
```

Dans ces trois extraits, les explications des élèves sont introduites par un 'parce que' (extrait 109, l.2, extrait 110, l.4, extrait 111, l.4) alors même que la structure des questions des enseignants ne projette pas l'utilisation de ce connecteur (extrait 109 'qu'est-ce que vous entendez par *X*', extrait 110 et 111 'dans quel sens'). Le marqueur *parce que*, habituellement employé comme marqueur logique, semble donc accomplir ici un travail différent. Ce constat rejoint celui d'autres études sur les apprenants avancés du français langue seconde, qui proposent que le marqueur *parce que* est suremployé par les apprenants, avec des fonctions parfois divergentes de l'emploi qu'en font des locuteurs natifs (cf. Hancock, 1997). Comment rendre compte de cette récurrence de *parce que* en début de tour? Une première hypothèse est que le *parce que* est utilisé non comme connecteur mais comme marqueur phatique servant à introduire le tour. Une autre hypothèse, que ces trois extraits semblent appuyer, est que le *parce que* a bien une fonction de marqueur discursif mais n'enchaîne pas sur la question de l'enseignant (comme le ferait un *parce que* suivant une question en *pourquoi*): il enchaîne sur le tour précédent de l'élève. En effet, les énoncés suivants sont acceptables:

- Extrait 109: La femme du numéro comme on dit, parce que c'est une femme qui montre un tableau noir avec des numéros...
- Extrait 110: [Les lois séparent] les prostituées des autres femmes parce que les prostituées n'ont pas une grande valeur...
- Extrait 111: Momo est pour madame Rosa la raison d'oublier la pendule d'argent parce que Momo est jeune...

Dans l'extrait 111, peu après l'explication de F1 (l.4-6), une autre élève prend la parole et propose sa propre interprétation du rapprochement avec l'idée de 'pendule d'argent' (l.2 et 10). Le tour de cette deuxième élève (l.9-13) est également construit avec une affirmation ('je pense... qu'elle ne pense pas à la pendule d'argent', l.9-10) suivie du connecteur *parce que* ('parce que dans ses absences elle vit dans le passé...', l.10-13). Dans ce cas, l'utilisation du 'parce que' n'apparait pas en début de tour mais sert à lier deux constituants à l'intérieur d'un tour. La similitude entre le tour de cette deuxième élève et les deux tours de la première élève sur le plan de l'agencement du contenu permet de soutenir

[107] Dans cette activité, les élèves doivent effectuer des rapprochements entre un roman (*La vie devant soi*, Gary) et une chanson (*Les Vieux*, Brel). On trouve dans la chanson le vers "oublier toute une heure la pendule d'argent", qui signifie dans ce contexte oublier que le temps passe et rapproche les vieux de la mort. L'élève exprime ici l'idée que le personnage principal du roman, Momo, permet à la vieille Madame Rosa d'oublier qu'elle va bientôt mourir.

l'hypothèse selon laquelle le *parce que* de la première élève (l.4) enchaîne sur son propre tour précédent et non sur celui de l'enseignant.

Une autre possibilité est que les *parce que* dans ces exemples n'enchaînent pas sur un énoncé mais sur l'acte d'énonciation, comme c'est également le cas dans l'extrait ci-dessous:

112) CODI L2-secII-DK-A-5 / séquence 160 (vidéo 37m35s)

```
01   Joa:  je ne veux pas manger (.) mon ventre est: déjà assez grand
02   Fra:  [(pressons)]
03   P:    [est] est déjà assez plein (.) °plein rempli°
04   Joa:  ah plein
05   Fra:  oui mais quand- parce qu'il est assez grand comme ça
```

Dans l'activité dont est tiré cet extrait, les élèves lisent des dialogues qu'ils ont écrits par groupes de deux. Joanne et Francis ont rédigé leurs dialogues ensemble. Pour cette raison, lorsque l'enseignant corrige l'énonciation par Joanne de 'grand' ('mon ventre est déjà assez grand', l.1) et propose de le remplacer par l'adjectif 'plein' (l.3), Francis s'auto-sélectionne pour remettre en question la correction de l'enseignant. Le *parce que* enchaîne sur un constituant non-énoncé qui serait l'action de dire / écrire ou l'action de choisir le mot 'grand', du type 'nous avons écrit 'grand' parce qu'il est assez grand comme ça' (le personnage dont il est question dans l'histoire étant obèse). Les *parce que* des exemples 109 et 110 peuvent également enchaîner sur l'acte d'affirmer (que les lois séparent les prostituées des autres femmes, etc.). Ces deux interprétations, à savoir que le *parce que* enchaîne soit sur le tour précédent de l'élève soit sur l'acte d'affirmer, amènent toutes les deux à la même conclusion: les élèves interprètent bien les questions des enseignants comme des demandes d'explication et enchaînent bien, sur le plan séquentiel, par une action appropriée car ils proposent effectivement une explication. Cependant, ils n'analysent pas de manière détaillée la forme des demandes d'explication des enseignants, et sur le plan formel leur explication enchaîne sur leur propre tour antérieur – ou sur l'acte d'affirmation – plutôt que sur la demande elle-même. La reconnaissance des tours des enseignants comme effectuant une action de type 'demande d'explication' ne serait donc pas interprétée en détail pour ce qui est de la forme de la question et de la manière d'y répondre.

§

Si la plupart des tours de parole d'élèves dans les explications de discours sont constitué d'une voire deux unités de construction de tour, on trouve néanmoins quelques tours de parole articulant trois unités ou plus (p.ex. dans les séquences 07, 18, 76, 211, 219, etc.). Les constituants sont articulés de la même façon que dans les explications à deux unités, c'est-à-dire qu'ils sont soit délimités par une pause, soit par une répétition, soit par un marqueur (*et*, *parce que*, plus rarement *mais*). Dans tous les tours de parole construits avec trois unités ou plus, le marqueur *et* apparait au moins une fois (p.ex. séquence 7 'l'enfant fait ça / parce que c'est dans une guerre / *et* dans une guerre tout est différent de la vie normale'). Mêmes les explications les plus longues sont construites presque uniquement avec *et*, comme on l'observe par exemple dans l'extrait suivant.

113) SPD L2-secII-12 / séquence 32 (audio 36m53s + 37m59s)

01 F1: je pense qu'elle (.) comme elle a des absences
[…]
02 P: euh (ces;ses) absences est-ce que vous pourriez expliquer. (..)
03 qu'est-ce que ça veut dire ici (.) concrètement. (ces;ses)
04 absences.
05 (1.6)
06 F1: **elle (veut) oublier (.) qu'elle vit euh en mille neuf (ouais) je**
07 **sais pas (.) et: (.) elle vit comme (.) comme autrefois elle se**
08 **maquille et (.) elle pense (.) euh qu'elle est jeune (.) et:**
09 **qu'elle n'est pas dans: (.) qu'elle n'est pas dans ce: cet**
10 **appartement (..) et: quand elle (.) c'est comme dans un rêve**
11 P: mhm
12 F1: **et quand elle (.) se réveille (..) elle pense qu'elle a: euh**
13 **rêvé (.) revé mais: c'était c'était vraiment passé**
14 P: mhm oui vous avez bien expliqué (..) et ça vient finalement de:
15 l'artériosclérose de madame rosa (.) le sang ne circule plus
16 bien dans: son cerveau (.) et puis ça donne des absences (.)
17 elle (.) elle est tout à fait troublée (.) oui (..) autre
18 rapport.

Au début de cet extrait, l'enseignant demande à une élève d'expliquer l'expression 'ces (ou ses) absences' (l.3-5) utilisée par l'élève elle-même (l.1). L'utilisation de l'adverbe 'concrètement' ('qu'est-ce que ça veut dire ici concrètement', l.3) signale que c'est une explication contextualisée et non générale qui est demandée. L'élève a recours au pronom 'elle' pour initier son explication (l.6), le pronom référant à un des personnages du roman (madame Rosa, dans *la Vie devant soi*, Gary). Ce pronom est déjà présent dans le tour où le mot 'absences' apparait pour la première fois (l.1), où il réfère au même personnage. En réutilisant le pronom au tout début de son explication, l'élève en marque donc le caractère contextualisé (cf. également le déictique dans 'cet appartement', l.9-10, qui implique un savoir commun sur le monde de référence). L'explication consiste en l'énonciation d'une suite d'actions (mentales ou comportementales) du personnage: 'elle veut oublier... elle vit... elle se maquille... elle pense' (l.6-10). En cela, elle répond à la demande de 'concrétisation' de l'enseignant. Sur le plan formel, on remarque la récurrence du pronom 'elle' dans tout le tour, tant dans les propositions principales que subordonnées:

Figure 3: structure de l'explication de F1 dans la séquence 32

	elle veut oublier	qu'**elle** vit en mille neuf
	elle vit comme autrefois	
	elle se maquille	
	elle pense	qu'**elle** est jeune
		qu'**elle** n'est pas dans cet appartement
quand	**elle** se réveille	
	elle pense	qu'**elle** a rêvé

L'explication se déroule donc selon une progression à thème constant, correspondant également à un sujet grammatical constant. Seules deux propositions se démarquent par un sujet différent, 'c'est comme dans un rêve' (l.10) et 'c'était vraiment passé' (l.13). Ces deux propositions semblent fonctionner comme des synthèses interprétatives des actions du personnage, qui agit dans un état second. Le parallélisme des formes permet de rapprocher ces propositions l'une de l'autre et rend ainsi plus saillante l'opposition entre le rêve et la réalité: *'c'est comme dans un rêve* et quand elle se réveille elle pense qu'elle a rêvé mais *c'était vraiment passé'* (l.10-13). Ainsi, la récurrence des propositions commençant par le pronom 'elle' peut être un moyen pour l'élève de faciliter l'énonciation de l'explication en recyclant la manière de commencer chaque proposition, mais l'élève montre une capacité discursive allant au-delà du simple recyclage. Les deux propositions commençant par 'c'est' signalent un statut différent des propositions (qui relèvent de l'interprétation, de l'explication proprement dite, plutôt que du résumé d'actions) et la répétition de 'c'est' permet de mettre en parallèle deux propositions qui ne se suivent pas directement. L'utilisation de formes similaires au début des propositions a donc sans doute un effet facilitateur mais joue également un rôle dans l'organisation de l'explication.

Une autre caractéristique de l'explication réside dans la fréquence du connecteur *et*, qui apparait cinq fois (l.7, 8, 10, 12). Ce connecteur lie des propositions principales (p.ex. 'elle se maquille et elle pense', l.7-8) ou subordonnées (p.ex. 'qu'elle est jeune et qu'elle n'est pas dans cet appartement', l.8-10). Il est utilisé dans la description des actions du personnage mais également pour lier l'ensemble des actions avec leur conséquence commune ('et quand elle se réveille...', l.12). On a vu que les longues explications de vocabulaire donnent également lieu à un emploi massif de *et* (cf. extrait 92, 'salle de doublage'). Dans les explications de discours, les élèves procèdent de manière récurrente à des constructions par apposition de plusieurs constituants, liés ou non par le connecteur *et*. Ces constructions peuvent constituer un seul 'bloc' d'explication, comme dans l'extrait ci-dessus, ou apparaître sous formes d'ajouts successifs au fur et à mesure des relances de l'enseignant, comme dans l'extrait suivant:

114) SPD L2-secII-32 / séquence 122 (audio 29m08s)

```
01  P:    l'écriture utilisée par zola vous disiez tout à l'heure alain
02        (..) c'est le langage du peuple alors est-ce que vous pourriez
03        nous dire euh comment le langage du peuple (..) fait son
04        apparition dans ces livres.
05        (3.9)
06  Ala:  euh:: on voit ça dans la langue?
07  P:    oui (3.0) essayez d'expliquer un petit peu
08  Ala:  .hh oui euh dans les dialogues
09        (0.9)
10  P:    mhm?
11        (1.7)
12  Ala:  les gens parlent (avec) (2.2) oui c'est une langue (.) normale?
13  P:    qu'est-ce que (c'est une) langue normale
14  Ala:  ben: (par) la bagarre entre (..) gervaise et (.) virginie
15  P:    oui
16  Ala:  donc (.) euh: ils s'insultent
17  P:    mhm=
18  Ala:  =euh: ouais le langage n'est pas très (1.6) cultivé ou (.)
19        développé [ou] (.) ou (...) bourgeois
20  P:              [mhm]
21  P:    mhm
22        (9.4)
23  P:    [v- oui]
24  Ala:  [le langage] euh (.) normalement les discours sont (.) (peut-
25        être) quand ils parlent c'est (.) plutôt (.) ils (..) dit des
26        mots (.) ce n'est pas (.) ce sont des mots (.) phrasables
27  P:    mhm=
28  Ala:  =pas avec des: (..) des °nebensätzen° (...) nebensätzen
29  P:    des subordonnées=
20  Ala:  =des subordonnées [ou] ou des mots (..) incompréhensibles
31  P:                     [ouais]
32  P:    mhm (.) °mhm°=
33  Ala:  =ce truc
34  P:    mhm (1.8) bien (.) donc euh (2.1) votre réponse c'est le langage
35        populaire entre dans le roman sous la forme du discours direct
36        hein? (.) on fait parler ou on laisse parler directement les
37        personnages hein? (...) bon est-ce qu'il y a d'autres façons
```

Au début de cet extrait, l'enseignant demande une explication référant au tour de parole d'Alain ('on voit ça dans la langue', l.6). L'explication de l'élève se caractérise par des syntagmes relativement vagues ('dans les dialogues', l.8; 'les gens parlent', 'c'est une langue normale', l.10). Chaque unité de construction du tour est séparée par une longue pause. L'enseignant procède ensuite à une nouvelle demande d'explication ('qu'est-ce que c'est ça langue normale', l.13) qui peut être interprétée comme une relance de sa question initiale, un moyen pour pousser l'élève à étayer son propos. La suite de la séquence (l.14-33) se caractérise par une explication de l'élève au sein de laquelle s'insèrent de multiples continuateurs de l'enseignant (*continuers*), qu'on observe également dans la première partie de l'explication (l.10, 15, 17, 20, 21, 23, 27, 31, 32, 34). Les continuateurs peuvent avoir fonction d''accusé de réception', de soutien à l'interlocuteur ou de relance, auquel cas le participant décline l'invitation à reprendre la parole et indique qu'il souhaite rester allocutaire (Laforest, 2006; Schegloff,

1981). Ici, si certains continuateurs permettent simplement à l'enseignant de marquer son écoute (notamment ceux qui apparaissent en chevauchement avec l'élève, cf. l.20 et 31), d'autres constituent également des invitations à poursuivre l'explication (cf. l.10, 15, 17, 23). L'élève construit son explication sous forme d'ajouts successifs constitués chacun d'une unité de construction de tour. Chaque unité fait l'objet d'une ratification minimale de l'enseignant, comme si l'élève attendait cette ratification pour continuer. La construction par ajouts successifs s'observe de la ligne 8 à la ligne 33. Les lignes 12, 16 et 18 notamment sont toutes trois construites avec une seule unité de tour de type SVO, tandis que les lignes 14 et 28 sont encore plus petites, ne contenant pas de verbe. Les constituants de l'explication sont liés entre eux au moyen de connecteurs ('donc', l.16), de reprise ('le langage', l.18 puis 24) ou du mot 'ouais' (l.18), qui permettent de marquer de manière minimale le lien entre les différentes prises de parole. On remarque également, comme dans certaines explications par reformulation (cf. point 2.1), la présence de listes à trois items: 'cultivé ou développé ou bourgeois' (l.18-19), et 'des subordonnées ou des mots incompréhensibles / ce truc' (l.28-33). La récurrence des listes dans les explications de discours relève également de cette tendance à des constructions par ajouts successifs et non hiérarchisés. Il semble donc que la gestion des explications par les élèves s'opère uniquement sur le plan local, en plusieurs étapes (pour d'autres exemples, cf. séquences 05, 195, etc.). L'enseignant quant à lui encourage l'élève à poursuivre au moyen de continuateurs et en laissant le *floor* disponible pour l'élève, quitte à ce qu'apparaissent de longues pauses (p.ex. l.11, 12, 22, 34). A la fin de l'explication de l'élève, il propose une reformulation synthétique de l'explication sous forme de diaphonie ('votre réponse c'est le langage populaire...', l.34-37). Ce faisant, il ratifie le contenu développé par l'élève tout en proposant un exemple de formulation moins laborieuse.

Etant donné que l'explication est constituée uniquement d'unités brèves qui viennent se surajouter les unes aux autres après relances de l'enseignant, l'élève doit marquer explicitement qu'il a terminé son explication. Dans cet extrait, l'utilisation d'un item général, apparaissant après une pause et un continuateur de l'enseignant ('ce truc', l.33) permet à l'élève de marquer la fin de son explication: l'item général vient en premier lieu terminer la liste à trois items (commencée l.20: 'des subordonnées ou des mots incompréhensibles') et en marquer la complétude. En même temps, apparaissant après une pause et constituant quasiment un 'tour' à part entière, quoique vide de contenu, l'expression permet de signaler l'épuisement du contenu et ainsi de projeter la fin de l'explication. Comme les reformulations (cf. 2.1), les explications construites par ajouts successifs sont closes de manière récurrente au moyen d'un syntagme général et vague (cf. ci-dessus, 'ce truc'; cf. également 'c'est un peu ça', séquence 17) ou en répétant à la fin du tour un élément apparaissant au début (cf. p.ex. séquence 209). Les mots 'oui' et 'ouais' apparaissant après un *et* suivi d'une pause ou faisant l'objet d'un allongement de syllabe sont également utilisés, un peu comme des syntagmes généraux, pour marquer la fin de l'explication (cf. p.ex. 'il fait des blagues et: ouais', 'il raconte beaucoup des histoires et il (..) oui', séquence 181).

§

En résumé, une ressource mobilisée par les élèves pour expliquer des objets de discours consiste à faire référence au contexte dans lequel apparait l'objet, par exemple en mentionnant un personnage de roman et en décrivant les actions que ce personnage accomplit. Les explications construites en exploitant le contexte constituent souvent des tours complexes (*multi-unit turns*). Un enjeu pour les apprenants consiste alors à articuler les unités (souvent au nombre de deux) dans le tour de parole. Pour ce faire, les apprenants ont recours à un ensemble limité de relations entre unités et de marques permettant d'expliciter ces relations. Lorsque le tour fait plus de deux unités, le connecteur *et* est utilisé massivement, les autres marqueurs de relation se faisant très rares. On observe alors une tendance à une construction de l'explication par ajouts successifs d'unités brèves.

2.3 Co-élaboration d'explications

Les séquences polygérées sont proportionnellement plus fréquentes dans les explications de discours que dans les explications de vocabulaire. Les explications de discours possédant une tendance à donner lieu à un discours analytique plutôt que synthétique, c'est-à-dire à un *explanans* plus long que l'*explanandum*, les demandes d'explication de discours sont parfois utilisées par les enseignants pour 'faire parler' davantage les élèves. On trouve dans les données de nombreuses séquences d'explication de discours 'didactisées', dans lesquelles expliquer est le but de l'activité. Les séquences d'explication de discours polygérées sont toujours des séquences 'didactisées'.

Gestion de l'explication et transformation des formes d'interaction

Certaines séquences d'explication de discours donnent lieu à des noyaux d'explication polygérés entre un élève et l'enseignant. L'enseignant intervient alors au moyen de relances et de questions de clarification qui guident l'élève dans l'organisation du noyau. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

115) SPD L2-secII-32 / séquence 118 (audio 01m01s)

P: dites-nous voir quel est le titre exact regardez (.) le sous-titre exact=
Wal: =oui (.) +histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire ((lisant))+
P: mhm (.) voilà=
Wal: =mhm
P: alors essayez d'expliquer un petit peu (1.8) ce que cela signifie.
Wal: **oui (.) (ce sont-) aso c'est l'histoire des rou- des: rougon-macquart (.) aso=**
P: =mhm
Wal: **euh alors (..) histoire naturelle (..) donc (.) euh (1.4) ça parle (..) de quelqu'un**
P: oui forcément [((rire bref))]
Wal: **[oui] et: donc (2.3) on (.) on suit (..) l'histoire (..) de cet petit enfant**
P: mhm
Wal: **et: (2.5) l'histoire sociale c'est le mi (.) c'est le mi (.) c'est le milieu donc (.) (où) il se trouve**
P: mhm
Wal: **c'est un milieu plutôt (...) mineur (disons) (.) [(d'un milieu)] euh social (..) bas**
P: [mhm]
P: oui
Wal: **et on parle (.) le: la langue (.) de peuple (.) du peuple**
P: mhm (.) **ça on y viendra (.) le langage utilisé tout à l'heure (.) mais d'abord euh (..) l'intention donc**
Wal: euh
P: mhm (7.8) **il y a donc dans la tête de zola n'est-ce pas une espèce euh: (..) d'idée (4.1) qu'est-ce qui détermine donc l'homme? (.) qu'est-ce qui fait qu'un homme est comme ceci et pas comme cela?**
Wal: ah oui ((rire bref))
P: c'est
Wal: euh ce sont les: les gènes
P: oui
Wal: euh
P: **la génétique d'une part (.) hein?**
Wal: oui
P: **mhm (.) et de l'autre?**
Wal: euh (...) le caractère
(1.0)
P: **le caractère c'est le résultat en quelque sorte. (7.8) le caractère il est déterminé d'une part par euh la nature par euh l'hérédité (.) hein? (..) et de l'autre?**
Wal: le le le milieu
P: le milieu (.) oui (.) **et quelle est l- quelle est la science qui s'occupe du: du milieu.**
Wal: ça: milieu
(3.7)
P: la théorie qui s'occupe du milieu.
(1.6)
Wal: crée le carac- euh (.) forme le caractère
P: mhm mhm

```
55  Wal:  quand on est (.) quand on est né comme (.) ouvrier on reste
56        toujours un ouvrier
57        (1.0)
58  P:    hm (...) en tout cas il est difficile de changer de condition
59        (.) oui (..) à cette époque-là encore plus. (3.9) mais (.) vous
60        n'avez pas répondu à ma question=
61  Wal:  =°(oui)°
62  P:    ((rit doucement: 2.5)) le côté nature est expliqué par une
63        science qui s'appelle (.) la science de l'hérédité (.) hein?
64        (..) aujourd'hui ça serait la génétique. (3.5) et le côté social
65        (.) parce que ça serait l'autre aspect (.) est expliqué par la
66        (...) ben (.) social soc- s- s- +sociologie ((en articulant
67        chaque syllabe))+ hein? (.) oui (...) vous voyez (.) les
68        sciences naturelles d'une part (.) les sciences sociales de
69        l'autre. hein? (...) mhm
70  Wal:  ((rire bref)) näggschty mol
71  P:    oui (..) mhm (.) et (.) le troisième terme qui apparaît dans:
72        votre titre (..) euh concerne l'époque (...) n'est-ce pas? (...)
73        vous nous rappelez le: (...) l'époque à laquelle donc ça se
74        passe?
```

Cet extrait, qui apparait au tout début d'une leçon consacrée à trois romans de Zola, s'ouvre sur une demande d'explication de l'enseignant ('alors essayez d'expliquer un petit peu ce que cela signifie', l.7-8) portant sur le sous-titre de la série de romans *Les Rougon-Macquart*: "histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second Empire". L'enseignant mentionne avant sa demande (hors-extrait) que la signification du sous-titre a déjà été discutée avec un petit groupe d'élèves, dont fait partie Walther, qui va intervenir dans la suite de l'extrait. Il présente donc sa demande comme visant à équilibrer les connaissances entre les participants. Suite à la demande de l'enseignant, Walther s'engage dans une explication de discours dont une première partie peut être délimitée des lignes 9 à 25. Dans cette partie, Walther organise son explication de manière relativement autonome, l'enseignant intervenant uniquement au moyen de continuateurs ('mhm', l.11, 17, 20, 23, 24, 26) qui invitent l'élève à poursuivre (c.-à-d. qui indiquent que l'enseignant 'passe' la possibilité ou décline l'invitation de prendre la parole, cf. Schegloff, 1981). L'explication de l'élève porte uniquement sur la distinction entre 'histoire naturelle' (l.12) et 'histoire sociale' (l.18) et n'aborde pas la seconde partie du sous-titre ('sous le second empire'). L'élève a recours à l'exploitation du contexte pour expliquer: il fait référence à un des personnages du roman qu'il a lu en utilisant un déictique ('cet petit enfant', l.16; cf. aussi 'où il se trouve', l.19) et au milieu social décrit dans le roman ('un milieu social bas', l.22, 'et on parle la langue du peuple', l.25), alors que le sous-titre est relatif à une série de vingt romans et non à un roman en particulier. Après la mention par l'élève du thème de la 'langue du peuple', l'enseignant reprend la parole pour demander une réorganisation des thèmes: 'ça on y viendra (.) le langage utilisé tout à l'heure (.) mais d'abord euh (..) l'intention donc' (l.26-27). Par ce commentaire, l'enseignant intervient pour guider l'élève dans la structuration de l'explication, en lui donnant des indications sur la manière d'agencer les informations et en transformant l'*explanandum* (ce n'est plus le titre en soi qu'il demande d'expliquer, mais l'intention de l'auteur telle qu'on peut la déceler dans le titre). En outre, en demandant 'l'intention donc' (l.27), il signale qu'il considère que l'explication n'est pas encore terminée. L'enseignant participe donc à la structuration du noyau de l'explication sur le plan de la gestion des thèmes et du point de complétude de l'explication, repoussant la clôture de la séquence.

Dans la deuxième partie de la séquence (l.29-60), l'enseignant reformule sa demande en posant une question sur 'l'intention' de Zola: 'qu'est-ce qui détermine donc l'homme?' (l.30-31). L'élève propose deux éléments, 'les gènes' (l.35) puis 'le caractère' (l.41). L'enseignant procède à une évaluation négative ('le caractère c'est le résultat', l.43) puis réitère sa question ('et de l'autre', l.45, identique à l.40). L'élève propose alors 'le milieu' comme deuxième élément déterminant (l.46). Dans cette partie, on remarque un changement radical des comportements communicatifs des deux participants. Alors que dans la première partie, l'élève expliquait et l'enseignant n'intervenait que par des ratifications minimales, dans cette seconde partie les tours de l'enseignant sont plus longs que ceux de l'élève (un syntagme voire une proposition) et l'enchaînement des tours correspond à un enchaînement de questions-réponses. Lorsqu'il a énoncé 'les gènes' et 'le milieu', l'élève a, sur le plan du contenu, répondu à la question de l'enseignant concernant les deux éléments qui déterminent l'homme selon Zola. L'enseignant ne ratifie cependant que minimalement ce contenu et s'oriente vers la nécessité d'un développement supplémentaire en demandant le nom de 'la science qui s'occupe du milieu' (l.47-

48). On assiste donc à une nouvelle transformation de l'*explanandum*: il ne s'agit plus dès lors d'expliquer le titre ou l'intention de l'auteur, mais de nommer le nom d'une science.

Suite à la demande de l'enseignant concernant le nom de la science qui s'occupe du milieu, l'élève se montre hésitant, puis, après une reformulation partielle de l'enseignant ('la théorie qui s'occupe du milieu, l.51), propose une complétion ('forme le caractère', l.53). Il interprète donc la demande comme constituant un énoncé à compléter (*designedly incomplete utterance*, Koshik, 2002) et non comme la sollicitation d'un terme précis ('comment on appelle la science qui s'occupe du milieu'). Cette interprétation traduit un problème de compréhension (d'après la demande de l'enseignant aux l.47-48, c'est la dénomination de la science qui est attendue). Cependant, l'enseignant ne réagit que minimalement ('mhm mhm', l.54) et ne thématise pas la non-concordance entre sa demande et la réponse de l'élève. Le malentendu n'étant pas thématisé, l'élève propose alors une illustration de son propos ('quand on est né comme ouvrier...', l.55-56). L'enseignant ratifie ce nouveau tour, puis après une longue pause qui pourrait laisser présager une transition (l.58), affirme 'mais vous n'avez pas répondu à ma question' (l.59-60).

A nouveau, l'enseignant repousse donc la clôture de l'explication. Il se positionne explicitement non seulement comme guide dans l'organisation de l'explication par l'élève, mais comme évaluateur et organisateur de la séquence, décidant du moment de son ouverture mais également de sa clôture. En intervenant dans la séquence d'explication, l'enseignant en transforme donc les règles, et l'activité ressemble davantage à un échange destiné à vérifier la compréhension de l'élève et à le faire produire certaines formes plutôt qu'à une activité destinée à faire comprendre le sens du sous-titre au reste de la classe. La réorientation de la séquence et donc de la logique de l'activité par l'enseignant engendre une forme de malentendu voire de conflit entre les participants, l'élève cherchant à transmettre ses connaissances à ses camarades, tandis que l'enseignant se pose comme évaluateur et destinataire premier (voire unique) de l'explication.

L'enseignant finit par donner lui-même la réponse attendue ('sociologie', cf. l.62-69) avant de se tourner vers la seconde partie du sous-titre, maintenant sa position d'organisateur de la séquence. Suite à sa demande concernant l'époque (l.71-72) et faisant référence à la fin du sous-titre, à savoir 'sous le second empire', l'activité se poursuit sous la forme d'une suite de questions-réponses (hors extrait). L'élève ne sait visiblement pas à quelle période l'idée de 'second empire' fait référence, puisqu'il propose que cela se passe au dix-septième siècle, sous Louis Quatorze. L'activité prend alors la forme d'une sorte de jeu de devinette, dans lequel suite à de multiples questions de l'enseignant et à des réponses tâtonnantes de l'élève, l'enseignant finit par donner la réponse (Napoléon III, deuxième partie du XIXème), avant de passer à une autre activité, un résumé du début d'un des romans. Dans cette troisième partie, l'activité ne peut plus vraiment être considérée comme une explication de l'élève, puisque ce dernier n'a aucune idée de la période à laquelle réfère 'sous le second empire'. L'explication est presque intégralement prise en charge par l'enseignant, seul détenteur du savoir, qui ne se sert de l'élève que pour lui poser des questions extrêmement précises auxquelles ce dernier ne peut d'ailleurs pas répondre (p.ex. quand l'enseignant lui demande qui est le second empereur de France, il répond 'César').

Cet extrait permet d'illustrer une des manières dont élève et enseignant peuvent co-participer dans la réalisation et l'organisation d'une explication, ainsi que la façon dont l'*explanandum* et les formes de participation peuvent progressivement changer au sein d'une même séquence. Suite à une explication de l'élève considérée insatisfaisante, l'enseignant se réapproprie progressivement la gestion des contenus et de l'organisation de la séquence d'explication. L'élève et l'enseignant participent donc tous les deux à la construction de l'explication, quoique le partage des responsabilités soit de plus en plus inégal au fur et à mesure du déroulement de l'activité. A la fin de la séquence, l'explication n'est plus vraiment 'polygérée', l'élève étant uniquement placé dans la position du 'répondant' aux questions de l'enseignant.

Elaboration d'hypothèses interprétatives

Dans de nombreuses séquences d'explication de discours, l'enseignant prend le rôle d'évaluateur des explications des élèves et en gère l'organisation, guidant les élèves en direction d'une réponse-cible. Il évalue négativement les réponses qui s'écartent de cette réponse-cible (cf. p.ex. séquence 14, présentée dans l'extrait 62, chapitre VII) et commente les interventions des élèves, leur signalant s'ils sont 'assez proches' (extrait 116 ci-dessous). Dans le cas où plusieurs élèves prennent la parole au sein du noyau, l'enseignant assure la structuration interdiscursive en donnant la parole aux élèves qui lèvent la main, en faisant la synthèse de ce qui a été dit, en demandant ajouts et développement. La

gestion de la séquence est alors en partie semblable à celle décrite dans la section sur les explications de vocabulaire: plusieurs participants proposent des explications possibles du segment de discours, chaque intervention pouvant être analysée comme un noyau à part entière. Cependant, alors que les explications polygérées de vocabulaire consistent à élaborer collectivement un panorama de significations (cf. séquence 220, extrait 93 sur la réhabilitation), dans les explications de discours c'est souvent une seule des explications proposées, celle qui est considérée par l'enseignant comme la 'réponse-cible', qui est retenue à la fin de la séquence. L'extrait suivant permet d'illustrer ce déroulement:

116) SPD L2-secII-11 / séquence 05 (audio 14m58s)

P: alors on va regarder certaines (.) lignes (..) par exemple (.) ligne (..) six et sept (.) et huit +dans les villes en flammes sans nom (.) sans âme (.) épuisé de larmes ((lisant))+ (..) cet enfant marche (..) euh: pourquoi (.) un enfant sans nom et sans âme. (1.8) (vous comprenez)
(1.5)
F1: **il a (.) tout euh (..) verloren**
P: perdu
F1: **perdu (.) et (.) il a- il a rien peut-être il est trop petit pour (..) pour euh: savoir qu'est-ce (.) que son nom est (..) oui**
P: quel est son nom.
F1: oui
P: mhm=
F1: **=et il (.) a pleuré (.) et il est épuisé de (..) de larmes**
P: mhm
F2: **euh (.) peut-être sans nom parce que un- une personne est comme l'autre (.) tout le monde est: gleich**
P: est^égal
F2: égal
(0.8)
P: alors il faut expliquer encore. (.) tout le monde est égal. (3.0) dans quel sens. (.) je suis d'accord avec vous mais: il faut encore expliquer (..) dans quel sens tout le monde est égal
F2: **dans la guerre tout le monde veut (.) veut se (..) veut survivre (..) survivre**
P: mhm oui? (lisa)
F3: **euh (..) je voulais dire la même °chose°=**
P: =la même chose. (1.5) oui (.) je reviens sur la question pourquoi est-ce que cet enfant ne (.) porte pas de nom (...) nous avons entendu qu'il est peut-être trop jeune pour se souvenir se souvenir de son nom. (..) autre hypothèse. oui
F4: **peut-être il a: perdu ses parents**
P: mhm
F4: alors (x)
P: oui
F5: **c'est pas un enfant spécial (..) peut-être**
(3.1)
P: ça peut être (..) n'importe quel enfant (..) ah (.) maintenant vous êtes assez proches hein (.) vous comprenez? (..) sans nom (.) tout le monde est égal (.) dans le sens que ça peut être n'importe quel enfant. oui
F6: **ou peut-être euh (.) il a perdu (.) son nom parce que (..) euh maintenant personne (.) euh l'appelle**
P: mhm juste (.) tout à fait
F7: **personne ne s'intéresse pour lui il est (.) euh: seulement un enfant (.) qui ne veut pas euh (.) mourir [et euh] (..) euh&**
P: [mhm]
F7: **&c'est égal (.) euh si (..) c'est (..) ce n'est (2.8) ce n'est pas important (quel) (..) que (.) quel est son nom.**
P: mhm
F8: **il y a beaucoup d'enfants qui sont dans la même situation**
P: oui (.) c'est ça donc (.) cet enfant? (..) c'est un cas exemplaire (.) hein? (...) un exemple pour beaucoup d'autres enfants. (..) dans cette ville (..) oui? (.) euh (..) u- une autre (.) ligne que j'aimerais (.) que vous expliquiez

Huit élèves interviennent à tour de rôle dans cette séquence d'explication et proposent différentes interprétations du segment de discours à expliquer ('dans les villes en flammes / sans nom sans âme / épuisé de larmes', l.2-3). L'enseignant prend la parole pour apporter des traductions (verloren – perdu, l.7-8, est gleich – est égal, l.18-19) et procéder à des corrections de formes (qu'est-ce que son nom

est – quel est son nom, l.10-12). Il produit des continuateurs qui ont fonction de ratification minimale non terminative, se positionnant ainsi comme récepteur des explications mais laissant le *floor* aux élèves ('mhm', l.14, 16, 27, 34, 45, 48, 51). Il participe à la gestion des thèmes développés par les élèves en demandant des précisions, comme par exemple lors de sa demande d'explication enchâssée à l'intérieur même de la séquence, 'il faut expliquer dans quel sens tout le monde est égal' (l.22-24). Il assure également la structuration interdiscursive de la séquence en recentrant la discussion ('je reviens sur la question pourquoi est-ce que cet enfant ne porte pas de nom', l.29-30), en faisant la synthèse des hypothèses interprétatives ('nous avons entendu qu'il est peut-être trop jeune', l.31-32), en procédant à des reformulations ('c'est enfant c'est un cas exemplaire', l.53-54) et en demandant à entendre des hypothèses différentes ('autre hypothèse', l.32). Enfin, il cherche à s'assurer de la compréhension des élèves au moyen de *comprehension checks* ('vous comprenez?', l.40, 'hein?', l.54, 'oui?', l.55), quoique les élèves ne réagissent pas, du moins verbalement, à ces questions (l'enregistrement étant uniquement audio, il n'est pas possible de voir si les élèves réagissent par des signes d'approbation non-verbaux, comme des hochements de tête). Ces types d'intervention de l'enseignant sont identiques à ceux observés dans les explications de vocabulaire polygérées visant à élaborer un panorama de significations. Cependant, contrairement aux explications de vocabulaire, on remarque ici une orientation de plus en plus marquée de l'enseignant envers une réponse-cible. Au début de la séquence, l'enseignant ne ratifie que minimalement l'interprétation proposée par la première élève, sans en évaluer explicitement le contenu, laissant ainsi le terrain de la parole ouvert pour d'autres interventions. Suite à l'intervention de la deuxième élève, il affirme 'je suis d'accord avec vous' (l.23), évaluant positivement le contenu interprétatif (cf. aussi 'juste', l.45). Plus loin dans la séquence, il s'oriente plus explicitement envers l'existence d'une réponse-cible ('maintenant vous êtes assez proches', l.39-40). La séquence d'explication se clôt lorsque l'enseignant estime les réponses des élèves satisfaisantes. Après avoir évalué positivement les dernières interventions ('c'est ça', l.53), il procède à une synthèse et, après un *comprehension check*, s'oriente vers l'ouverture d'une nouvelle séquence d'explication ('une autre ligne...', l.56).

L'enseignant procède également à des reformulations des tours de parole des élèves qui donnent en quelque sorte des exemples de formulations synthétiques d'hypothèses dans la langue seconde. Cela est observable notamment dans la formulation 'sans nom (.) tout le monde est égal (.) dans le sens que ça peut être n'importe quel enfant' (l.40-41), au moyen de laquelle l'enseignant fait le lien entre le thème de l'absence de nom, au moyen d'une citation du texte reprise déjà par F2 ('sans nom', l.17), l'hypothèse proposée par F2 selon laquelle 'tout le monde est égal', et l'hypothèse de F5 selon laquelle 'c'est pas un enfant spécial' (l.37). Le lien entre ces éléments est effectué au moyen de la connexion 'dans le sens que', qui fait écho à la question antérieure dans l'enseignant ('*dans quel sens* tout le monde est égal', l.24). Un autre exemple d'une reformulation similaire se trouve à la fin de la séquence ('donc cet enfant c'est un cas exemplaire... un exemple pour beaucoup d'autres enfants dans cette ville', l.53-55).

§

Dans ce type d'explication, les élèves participent en proposant des hypothèses qui viennent s'ajouter les unes aux autres. L'enseignant quant à lui s'occupe de les agencer, de les articuler, d'en faire la synthèse. Il semble donc que les élèves ne s'occupent pas (cela ne leur est pas demandé) d'organiser la séquence d'explication dans sa globalité mais uniquement de construire leur propre tour de parole. Cependant, une analyse plus fine de cet extrait permet de remarquer que tel n'est pas le cas. En effet, les élèves tendent à construire leurs tours de parole en exploitant ce qui a été dit précédemment, participant ainsi à l'élaboration collective des hypothèses explicatives. Le caractère co-élaboré du noyau de la séquence d'explication n'est pas visible dès le début de la séquence. En effet, les hypothèses explicatives proposées par la première et la seconde élève (respectivement: 'il a tout perdu... il est trop petit', l.5-8, et 'tout le monde est gleich', l.16) n'entretiennent pas de lien ni sur le plan du contenu ni sur le plan des formes: il s'agit de deux hypothèses distinctes, simplement apposées l'une à la suite de l'autre. La troisième élève, quant à elle, fait référence à l'hypothèse énoncée par l'élève la précédant mais uniquement pour s'y aligner, sans ajouter de contenu ('je voulais dire la même chose', l.28). On observe un changement dans la manière dont les élèves interviennent dans la deuxième moitié de la séquence. En effet, l'intervention de F4 reprend le thème de la perte, énoncé par F1: alors que F1 proposait 'il a tout perdu' (l.7), F4 propose 'il a perdu ses parents' (l.33). Tant sur le plan thématique que sur celui des formes (reprise de 'il a perdu' accompagné d'un complément), l'intervention de F4 fait donc écho à celle de F1, venant 'alimenter' l'hypothèse de la perte en spécifiant ce qui est 'perdu'. Plus loin, F6 reprend également le thème de la perte ('il a perdu son nom, l.43-44), le mettant cette fois explicitement en lien avec le segment de discours à expliquer, dont elle reprend le thème du 'nom' (cf. le segment à expliquer, '*sans nom* sans

âme'). L'intervention de F6 vient apporter un élément nouveau à l'hypothèse introduite par F1 sous la forme d'une relation causale ('il a perdu son nom parce que maintenant personne l'appelle', l.43-44). L'idée d'un enfant que personne n'appelle peut également être mise en relation avec celle de la perte des parents proposée par F4. On peut résumer le cheminement de cette première hypothèse de la manière suivante:

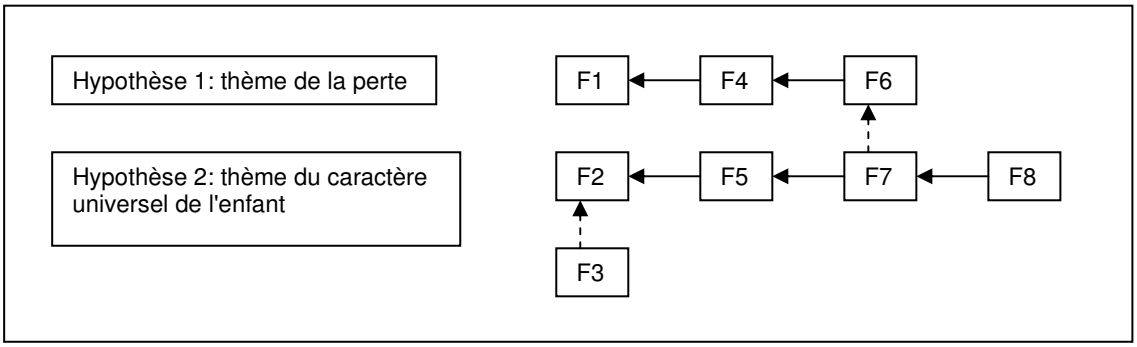
Tableau 39: structuration de la première hypothèse dans la séquence 05

F1: il a tout perdu / il est trop petit pour savoir quel est son nom	Introduction du thème de la perte. L'objet est vague. Le lien avec l'*explanandum* ('sans nom') est lié à l'âge de l'enfant et pas explicitement à l'idée de perte (les deux idées sont simplement apposées).
F4: il a perdu ses parents	Spécification d'un objet potentiel de la perte.
F6: il a perdu son nom parce que maintenant personne l'appelle	Spécification d'un objet potentiel de la perte relatif à l'*explanandum* ('sans nom') → resserrement du lien entre *explanans* et *explanandum*; Proposition d'un lien de cause à effet qui peut être une référence indirecte à l'idée de la perte des parents et du jeune âge de l'enfant → articulation des contenus interprétatifs de F1 et F4.

Il apparait donc que bien qu'aucune référence explicite aux interventions précédentes ne soit visible dans les tours de parole de ces trois élèves, leurs contributions respectives permettent de construire progressivement une hypothèse de plus en plus élaborée et complexe. La reprise de la structure 'il a (*X*) perdu (*X*)' peut être une manière de manifester la relation thématique entre les tours et ainsi d'assurer minimalement la cohérence interdiscursive. On peut donc bel et bien parler d'organisation co-élaborée de la séquence d'explication (ce que Cicurel, 2001: 208 appelle 'interaction indirecte', c'est-à-dire qu'"un locuteur ne montre pas qu'il a entendu un énoncé précédent, mais l'intègre dans sa propre énonciation").

La deuxième hypothèse qui apparait dans la séquence, celle introduite par F2 selon laquelle 'sans nom parce que... tout le monde est... égal' (l.17-18), fait également l'objet d'une élaboration par trois élèves, F5, F7 et F8. L'intervention de F5, 'c'est pas un enfant spécial', est proche sur le plan thématique de l'hypothèse introduite par F2, en ce qu'elle renvoie également à l'idée de non-particularité de l'enfant, au fait que son sort est celui de beaucoup d'enfants dans une situation de guerre (cf. 'dans la guerre tout le monde veut survivre', l.25-26). Comme dans le cas du développement de la première hypothèse, on remarque ici un resserrement sur le plan du sens: alors que F2 parle de 'tout le monde' (l.18), F5 parle plus spécifiquement de l'enfant dont il est question dans le texte, son intervention permettant de rapprocher l'*explanans* et l'*explanandum*. Sur le plan formel cependant, on ne remarque pas de similitude entre les deux interventions (si ce n'est la présence d'un 'peut-être'). Le tour de parole de F7 est quant à lui plus long et plus élaboré: il contient une reformulation qui fait écho à F2 ('ne veut pas mourir', l.47, cf. 'veut survivre', l.25-26). L'adjectif 'égal' apparait également, mais inséré dans une structure syntaxico-sémantique différente ('c'est égal', l.49) de l'emploi qu'en avait fait F2 ('tout le monde est... égal', l.18-20). L'intervention de F7 fait donc référence, tant sur le plan thématique que sur le plan formel, à celle de F2. Cependant, le début du tour de F7 semble quant à lui enchaîner sur le tour précédent, celui de F6, qui quant à elle s'attache à développer la première hypothèse. En effet, le début du tour F7 ('*personne* ne s'intéresse pour lui', l.46) ressemble beaucoup, tant sur le plan de la forme que du contenu, à la fin de celui de F6 ('*personne* l'appelle', l.44). Il apparait donc que l'intervention de F7 permet d'articuler des éléments des deux hypothèses, enchaînant séquentiellement sur la première mais élaborant davantage sur la seconde. Enfin, l'intervention de F8, comme celle de F5, est proche sur le plan thématique mais ne reprend pas d'éléments formels des interventions précédentes ('il y a beaucoup d'enfants dans la même situation', l.52). On notera que ce dernier tour de parole est énoncé sans hésitations ni pauses, contrairement aux précédents, ce qui peut suggérer que lorsque les élèves construisent leur tour sur la base de ce qui a été dit précédemment, l'expression peut devenir plus fluide. Cette huitième élève ayant bénéficié de l'élaboration progressive des hypothèses de sept camarades, elle est mieux à même d'en proposer une formulation synthétique et sans hésitation que la première élève à prendre la parole. Schématiquement, on peut donc représenter la structuration des différentes interventions des élèves ainsi:

Figure 4: Représentation du noyau de l'explication dans la séquence 05



On a vu que l'enseignant guide peu à peu les élèves en direction d'une réponse-cible, en leur donnant des indices de leur position par rapport à cette réponse ('vous êtes assez proches', l.40). A l'accroissement progressif des indices fournis par l'enseignant correspond parallèlement un resserrement progressif de l'interprétation chez les élèves (la seconde hypothèse étant peu à peu privilégiée par rapport à la première) et une construction de plus en plus élaborée des interprétations.

§

Dans les données, les autres séquences d'explication de discours consistant en l'élaboration d'hypothèses interprétatives de textes littéraires se déroulent de la même manière et possèdent les mêmes caractéristiques que l'extrait 116. Les références explicites à des discours antérieurs sont très rares, utilisées uniquement pour s'aligner avec un locuteur précédent, sans développement (type 'je voulais dire la même chose'). Par contre, on observe de nombreuses reprises non introduites, notamment des répétitions ou du 'recyclage' de structures. Alors que la répétition permet de s'aligner à un tour précédent sur le plan thématique, le recyclage de structures sert à l'élève de base pour construire son propre tour. On observe de tels procédés de 'recyclage' dans l'extrait suivant:

117) SPD L2-secII-11 / séquence 07 (audio 20m47s)

P: +c'est l'histoire d'un enfant qui joue avec des armes avec des cailloux (..) inconscience. ((lisant))+ (3.9) maintenant ce mot inconscience qu'est-ce que ça veut dire (.) dans ce: contexte (1.3) oui?

F1: **euh: l'enfant sait: (.) euh pas encore (.) qu'est-ce qu'il- (.) qu'est-ce qu'il fait? (...) par exemple (que:) l'enfant est trop jeune?**

P: mhm

F2: **peut-être il ne sait- sait pas pourquoi il le fait? (..) il le fait parce qu'il ne sait pas quoi faire?**

P: mhm (.) lena vous vouliez dire

Len: (oui) la même chose=

F3: **=euh par exemple (.) euh: l'enfant fait ça (.) parce que c'est (.) dans une guerre? et dans une guerre tout est (..) différent de la vie (.) normale**

P: mhm

F4: **((se racle la gorge)) euh peut-être il (.) il veut seulement (.) euh survivre et il ne pense pas (.) il (..) il euh: <u>fait</u> seule[ment]**

P: [oui] (..) automatiquement.

F4: oui

P: (fabienne)

Fab: **(et;euh) il ne connaît (.) aussi pas: les autres choses (.) euh pour jouer**

(1.4)

P: pourquoi est-ce qu'il joue avec des armes oui? (.) tiffany

Tif: **euh je voulais dire que: parce que euh (.) peut-être il il (.) le fait seulement (.) euh: euh (..) pour imiter les: les adultes**

P: mhm (.) bien (.) bonne idée.

On assiste dans cet extrait à plusieurs étapes de recyclage d'une structure employant le verbe 'faire' à la troisième personne du singulier. La première élève à prendre la parole dans la séquence utilise dans son tour le verbe principal 'savoir', conjugué à la troisième personne du singulier, ainsi que le verbe 'faire', également à la troisième personne du singulier, qui apparait dans une proposition interrogative (l'enfant sait pas encore qu'est-ce qu'il fait', l.6-7). La seconde élève à intervenir, quoiqu'elle propose une interprétation différente de sa camarade sur le plan thématique, emploie également les verbes 'savoir' et 'faire' à la troisième personne du singulier du présent ('il ne sait pas pourquoi il le fait', l.9). D'autre part, elle a également recours à deux constructions interrogatives ('pourquoi il le fait', l.9, 'quoi faire', l.10). Un élément nouveau apparaissant dans cette deuxième intervention est le connecteur *parce que* ('il le fait parce qu'il ne sait pas quoi faire', l.9-10). L'hypothèse proposée par F1 contenait elle aussi l'énonciation d'une cause possible ('l'enfant est trop jeune', l.7-8) qui était cependant introduite par l'expression 'par exemple', ne permettant pas d'expliciter la relation entre les deux constituants du tour. Le verbe 'faire' et le connecteur 'parce que' sont repris plus loin par F3, qui propose une autre raison au fait que l'enfant joue avec des armes ('parce que c'est dans une guerre...', l.14-15). La partie du tour introduite par *parce que* se subdivise en deux constituants liés par 'et' ('c'est dans une guerre et dans une guerre tour est différent...', l.13-15). On assiste donc à une complexification progressive de la construction des tours de parole sur le plan discursif: dans la deuxième intervention apparait le marqueur 'parce que', qui permet d'expliciter la relation entre les constituants, tandis que dans celle de F3, un constituant supplémentaire est ajouté, trois constituants étant articulés de manière complexe au sein du même tour, ce qui est rare dans les données. Cette méthode de construction du tour est exploitée également plus en avant dans la séquence: F4 utilise à son tour la proposition 'il fait', cette fois sans complément mais avec un accent emphatique ('il fait seulement', l.18-19). Plus loin, Tiffany réexploite la même structure, c'est-à-dire le verbe 'faire' et l'adverbe 'seulement', qu'elle fait suivre d'un complément prépositionnel et présentant ainsi un nouvel aspect de l'interprétation, concernant la finalité du comportement de l'enfant ('il le fait seulement pour imiter les adultes', l.27-28).

Ainsi, bien que toutes ces élèves réutilisent des éléments présents dans les tours précédents, chacune d'entre elles apporte un élément nouveau à la séquence d'explication. La reprise de structures a donc simultanément deux fonctions (Kasper & Ross, 2003; Vion, 1992) dans les tours des élèves: elle est utilisée comme référence interdiscursive implicite ainsi que comme point d'ancrage pour la construction du tour et 'tremplin' pour l'introduction d'un élément de contenu nouveau à l'explication en cours. Elle permet ainsi d'accomplir la *cohérence interdiscursive* de la séquence: "repetition not only ties parts of discourse to other parts, but it bonds participants to the discourse and to each other, linking individual speakers in a conversation and in relationships[108]" (Tannen, 1989: 51-52; cf. aussi Duff, 2000, pour une analyse des reprises dans l'accomplissement de la construction conjointe d'un 'historique' de l'interaction).

§

Les extraits 116 et 117 montrent que si, en apparence, chaque intervention d'élève semble constituer une explication en soi, une hypothèse relativement autonome par rapport à celles qui la précèdent, en réalité, et malgré l'absence de références explicites, la plupart des interventions contribuent à l'élaboration progressive d'une, voire deux hypothèses. En ce sens, contrairement à ce qui a été proposé pour les explications de vocabulaire, on ne peut effectuer de distinction entre explications de discours donnant lieu à un panorama de significations possibles et explications de discours donnant lieu à une articulation négociée entre les différentes interventions (cf. point 1.4). Au contraire, les séquences d'explication de discours commencent en général comme présentant un panorama de significations, mais donnent lieu ensuite à un resserrement progressif du sens en vue de parvenir à une interprétation co-construite de la signification. La co-construction négociée des explications de discours reste implicite et ne passe pas par l'expression de désaccords entre élèves (et rarement d'accords explicites), contrairement à ce qu'on a vu à propos des explications de vocabulaire (cf. extrait 94, 'le chiffrage'). Cette caractéristique est liée aux orientations des participants dans les séquences d'explication de discours: a) soit l'enseignant guide les élèves vers une réponse-cible, auquel cas il se pose comme détenteur du savoir et évaluateur des réponses: il est alors inutile pour les élèves de marquer un éventuel désaccord avec certaines interprétations, l'enseignant s'occupant de 'faire le tri' entre les bonnes et les mauvaises réponses; b) soit l'interprétation du segment de discours est laissée ouverte par l'enseignant, de sorte que les participants s'orientent vers la

[108] Traduction: la répétition ne fait pas seulement attacher des parties de discours à d'autres parties, mais elle lie les participants au discours et les uns aux autres, mettant en relation les individus dans la conversation et dans la relation sociale.

coexistence possible de plusieurs interprétations distinctes: il n'est pas nécessaire de faire un choix parmi ces hypothèses, et argumenter en faveur d'une hypothèse explicative plutôt qu'une autre contreviendrait alors au but de la séquence.

Explication et débat émergent

Si la co-construction des interprétations dans les noyaux d'explication de discours ne donne pas lieu à des désaccords explicites, certaines séquences peuvent se transformer progressivement en débats d'idées, dans lesquels on observe alors des désaccords. C'est le cas dans l'extrait suivant, tiré d'une leçon dans laquelle l'enseignant demande aux élèves de poser des questions sur un texte (texte non identifié portant sur le camp d'extermination de Majdanek):

118) SPD L2-secII-22 / séquence 73 (audio 21m07s + 35m26s)[109]

Fab: moi je voulais demander (..) **j'ai pas (.) compris (...) la dernière phrase** là-bas vous n'êtes pas morts pour rien (..) je me demande (.) pourquoi sont-ils morts (alors)
(2.4)
P: là-bas vous n'êtes pas morts pour rien (.) votre question pourquoi sont-ils morts. (.) alors (..) s'ils ne sont pas (.) morts pour rien
Fab: oui
P: oui (4.3) est-ce que vous trouvez une réponse dans le contenu (.) du texte?
(1.3)
Fab: **moi je crois qu'ils sont morts pour rien**
[…]
P: +je veux pouvoir leur dire là-bas (.) vous n'êtes pas morts pour rien. ((lisant))+ (..) à quelle condition pourrait-il le dire ça c'est la question euh: qui qui résulte n'est-ce pas? (.) à quelle condition (.) pourrait-il dire (.) ils ne sont pas morts (.) pour rien (..) **je ne demande pas fabienne pour vous c'est: (.) cette idée n'a pas de sens** (..) il y a trop de distance euh chris il l'a dit aussi (.) trop de (.) trop d'années qui sont passées depuis. (.) mais est-ce qu'il faut vraiment (.) le: récu- le considérer seulement de du cette de cette façon chronologique? (.) il y a un avant (.) il y a un après (..) et entre les deux il ne peut rien- il ne peut y av- (..) il ne peut pas (..) y avoir (2.4) de rapports? (..) est-ce que nous sommes tellement (.) coupés (.) par notre date de naissance (..) de ce qui s'est passé là? (2.4) oui?
F1: si: nous aurions (.) appris (.) quelque chose (.) (enseignement) (1.7) si quelque chose comme ça (.) ne serait: jamais possible
P: oui=
F1: =de nouveau
P: si (.) ce (.) n'était pas (..) si ce n'était (.) plus jamais possible=
F1: =mhm (..) alors on pourrait dire qu'ils ne sont pas (.) morts pour rien
P: oui (..) vous n'êtes pas d'accord chris? (.) vous ne (.) vous faites [de l'histoire]
Chr: **[je] (.) je comprends [son i- son idée]&**
P: [oui (.) oui]
Chr: &mais: je n'aime pas cette expression (.) euh: mourir pour quelque chose (..) parce que pour moi c'est (..) ils sont: morts pour rien (.) et maintenant euh (..) on se souvient de: de ce temps-là et: (.) on le prend (.) pour un exemple (...) oui mais: (..) ils ne sont (.) pas morts pour quelque chose (..) c'est pas ça et (.) je n'aime pas [cette (réadaptation)] (.) pas l'idée
P: [oui]

Au début de cet extrait, Fabienne pose une question sur le texte. Elle introduit sa question en la présentant comme résultant d'un problème de compréhension ('je n'ai pas compris la dernière phrase', l.1-2). Ce faisant, elle présente la demande qui suit ('pourquoi sont-ils morts', l.3), comme une demande d'explication. Cependant, alors que l'enseignant lui demande si la réponse se trouve dans le texte (l.9-10: le but de l'activité est d'élaborer des questions sur le texte, que la réponse se trouve dans le contenu lui-même ou non), l'élève ne répond pas directement mais énonce une opinion personnelle ('moi je crois qu'ils sont morts pour rien', l.12) qui s'oppose à celle présentée dans le texte ('vous n'êtes pas morts pour rien', l.2). L'enjeu de la demande de l'élève semble alors moins reposer sur un problème de compréhension du texte lui-même (sur ce que signifie 'vous n'êtes pas morts pour rien') que sur une difficulté à saisir l'idéologie qu'il véhicule (sur l'affirmation selon laquelle les personnes mortes les camps d'extermination ne sont 'pas mort[e]s pour rien'). Suite à cette

[109] Un extrait plus large tiré de la même activité a déjà fait l'objet d'une analyse, dans une autre perspective, dans Pekarek *et al.* (1996) et Pekarek Doehler (2005).

affirmation, l'enseignant propose de retourner à l'exercice qui consiste à poser des questions (partie non retranscrite ici). Une fois l'exercice terminé, il revient à la demande de Fabienne, ce qui donne lieu à une longue discussion dont seule une partie est reproduite ici (dès la l.13). La discussion porte alors bien sur la signification (cf. 'cette idée n'a pas de *sens*', l.18) de la dernière ligne du texte, c'est-à-dire sur la signification que l'auteur pourrait attribuer à 'vous n'êtes pas morts pour rien'. Cependant, on observe un va-et-vient dans l'activité entre une orientation vers la construction du sens, l'explication du discours (cf. la tentative de F1, 'si nous aurions appris quelque chose...', l.27-34) et une orientation vers un débat portant sur l'idéologie véhiculée par le texte: ainsi, Chris rejette l'idée de l'auteur, bien qu'il affirme la comprendre ('je comprends son idée mais...', l.37-44). En affirmant sa compréhension, Chris se pose donc comme n'ayant pas besoin d'*explication* et s'oriente envers un enjeu différent de la discussion, plus proche du débat idéologique, en insistant sur son opinion personnelle ('je n'aime pas', l.39 et 44, 'pour moi', l.40). Dans la suite de l'activité, le thème ouvert par Chris d'une 'réadaptation' (l.44) *a posteriori* du génocide fait l'objet d'un long développement auquel participent plusieurs élèves.

L'activité se transforme donc progressivement, ne portant plus tant sur la signification de 'vous n'êtes pas morts pour rien' dans son contexte d'apparition, que sur la question de l'acceptabilité ou de la non-acceptabilité de l'idéologie véhiculée par le texte. C'est cette question qui fait l'objet d'une négociation et non le sens du texte lui-même. Ce n'est donc pas l'explication en soi qui donne lieu à une négociation, comme c'était le cas pour la séquence d'explication de vocabulaire 'le chiffrage' (extrait 94): la séquence d'explication se transforme en une autre activité, un débat sur l'idéologie du texte. C'est néanmoins bien le travail d'explication de la signification qui est à l'origine de l'émergence de cette séquence de débat. Cette analyse des différentes manières d'aborder l'objet 'ils ne sont pas morts pour rien' rejoint la description proposée par Bonnefoy (2006) des interactions en classe de langue seconde portant sur des textes littéraires. Selon Bonnefoy (2006), ces interactions peuvent se dérouler sur deux niveaux: un niveau 'interne' au texte, par le biais du travail négocié sur la signification globale du 'message', et un niveau 'externe', qui renvoie au rapport du lecteur au texte à travers son expérience personnelle et son univers culturel.

2.4 Comparaison avec la L1

Les séquences d'explication de discours recensées dans le corpus L1 sont similaires à celles du corpus L2 tant sur le plan de l'organisation globale des séquences que sur celui des ressources mobilisées par les élèves. On trouve dans le corpus 10 séquences d'explication de discours dont le noyau est monogéré par un élève, 8 séquences polygérées et 1 séquence dont le noyau est monogéré par l'enseignant. Certaines séquences portent sur un segment de discours oral (apparaissant dans un tour de parole d'élève) tandis que d'autres portent sur un segment de discours écrit. Certaines séquences portant sur un discours écrit sont des séquences didactisées visant à l'interprétation de segments de textes littéraires. Ces séquences se situent souvent à l'intérieur d'activités dites d'*explication de texte*, qui portent sur un texte littéraire dans son intégralité (et ne sont pas constituées en séquences, cf. discussion du chapitre VI, point 7.).

Sur le plan des méthodes auxquelles les élèves ont recours pour expliquer, on retrouve également, comme en L2, des reformulations et des exploitations du contexte:

119) CODI L1-secII-EO-4 / séquence 256 (vidéo 27m08s)

```
01   P:    +il est seul au milieu d'une nature humide froide (.) pas des
02         plus jolie:s? (..) il est réduit à boire (une) liqueur (.) de
03         plante. (..) dans une auberge (c'est le) contraire (..) il
04         serait une mauvaise enseigne. ((lisant au tableau))+
05   Val:  c'est-à-dire que (.) il est pas (..) s- (..) s'il devait (.)
06         euh: attirer des clients en: disant ce que lui il fait dans la
07         nature ça attirerait pas les gens
08         [(parce que les gens veulent aller)] dans une auberge (..)&
09   Sév:  [les gens viendraient pas]
10   Val:  &dans quelque chose de confortable de chaud
11   P:    d'accord. (1.5) les deux derniers vers?
```

120) CODI L1-secII-EO-5 / séquence 264 (vidéo 38m12s)

```
01   Cam:  +ramuz invente l'écriture parlée depuis zola violemment critiqué
02         pour cela la langue orale et populaire est entrée dans le roman.
03         elle n'y figure cependant que sous la forme de citations entre
04         guillemets distinctes de la voix narrative qui elle continue
05         d'être (xx). ((lisant))+
06   P:    ça veut dire quoi
07         (1.9)
08   Cam:  de quoi
09         (1.9)
10   Luc:  (mais c'est) un narrateur c'est un langage soutenu: et pis ben:
11         une bonne syntaxe et puis les personnages eux ils peuvent parler
12         comme ils veulent (tant que c'est entre guillemets)
13   P:    voilà
```

Dans l'activité précédant l'extrait 119, l'enseignant a demandé aux élèves de noter au tableau noir des éléments d'analyse d'un poème (*Larme*, Rimbaud). Il lit ensuite certains des commentaires notés au tableau par les élèves et demande des explications. Les commentaires écrits sont donc appréhendés de la même manière que les segments de discours oraux qui sont repris de tours de parole antérieurs. Dans l'extrait, après lecture par l'enseignant d'un commentaire rédigé par Valentine ('il est seul au milieu d'une nature...', l.1-4), celle-ci propose une explication qu'on peut décrire à la fois comme une reformulation et comme une exploitation du contexte, le sujet du segment de discours cité étant le même que celui de l'explication ('il' référant au sujet s'exprimant à la première personne dans le poème). Dans l'extrait 120, l'explication porte sur un segment de texte lu à haute voix par une élève et tiré d'un article sur Ramuz ('ramuz invente l'écriture parlée...', l.1-5). L'explication de Lucilia (l.10-12) consiste également en une sorte de reformulation du discours, quoi que la délimitation du discours qui est reformulé, et donc de l'*explanandum*, ne soit pas tout à fait claire – l'explication peut porter sur l'intégralité du segment lu par Camille, sur le syntagme 'l'écriture parlée' ou encore sur la fin du discours lu, à partir de 'sous la forme de citations...' (l.3-5). Ces deux exemples d'explication de discours en L1 permettent d'ébaucher un comparatif avec les caractéristiques des explications en L2:

- On retrouve en L1, comme en L2, certaines ressources récurrentes dans les explications. Dans l'extrait 119, on remarque la présence du pronom 'il' (l.5), référant au personnage principal du texte, au tout début de l'explication (comme en L2, cf. point 2.2). Certains éléments du discours à expliquer sont repris dans l'explication, comme dans les interactions en classes de L2 ('nature', l.7, 'auberge', l.8, cf. aussi 'entre guillemets' dans l'extrait 120, l.12; cf. point 2.2). Enfin, comme en L2, on trouve dans l'explication des termes génériques et vagues, comme 'les gens', l.8 ou 'quelque chose', l.10 (cf. point 2.1). En conséquence, aucune de ces ressources ne peut être considérée comme propre aux apprenants de L2. De même, la difficulté à attribuer un référent à certains pronoms dans les explications des élèves de L2 se retrouve aussi chez les élèves de L1. Dans l'extrait 120, par exemple, on ne peut déterminer avec certitude à quoi réfère l'élève en utilisant le 'c'est' (l.10), qui peut référer à l'intégralité du segment de texte lu, à l'expression 'langage oral', ou à la description 'citations entre guillemets distinctes de la voix narrative'. Ces similitudes invitent donc à ne pas conclure trop vite que certaines manières d'expliquer sont caractéristiques des apprenants du français langue seconde.
- Sur le plan de l'agencement des constituants à l'intérieur du noyau de l'explication, on observe à la fois des ressemblances et des différences entre les élèves de L1 et de L2. Premièrement, la taille moyenne des noyaux d'explication en L1 est similaire à celle des explications dans les classes de langue seconde. Deuxièmement, les constituants tendent à être articulés de manière similaire en L1 et en L2. Par exemple, dans l'explication produite par Lucilia (extrait 120), les deux constituants se suivent sans être liés par un connecteur (construction paratactique, 'c'est un narrateur c'est un langage soutenu', l.10). Les autres constituants sont reliés par le connecteur *et* ('un langage soutenu *et* pis ben une bonne syntaxe *et* puis les personnages...' l.10-11). Cette explication ressemble donc à de nombreuses séquences du corpus L2, dans lesquelles le connecteur *et* est répété dans le tour de parole, tandis qu'on remarque l'absence d'autres marqueurs de structuration discursive. D'autres relations entre constituants observées à la fois dans le corpus L1 et L2 sont les relations d'opposition (p.ex. 'avant X alors que là Y', séquence 248, 'quand X, alors que quand Y', séquence 251) et les relations d'effet à cause, structurées au moyen du connecteur 'parce que' (cf. extrait 119 ci-dessus). On retrouve également dans les deux corpus la construction *quand X, Y*. Par contre, la construction hypothétique *si X, Y*, utilisée par Valentine dans l'extrait 119 ('s'il devait attirer des

clients... ça attirerait...', l.5-6), est absente des séquences d'explication du corpus L2. On avait déjà constaté la présence de cette structure dans les explications de vocabulaire en L1 et son absence en L2 (cf. point 1.5). Un autre élément présent dans les séquences d'explication de discours du corpus L1 mais absent du corpus L2 est le marqueur *donc* comme introducteur de conclusion.

- Sur le plan de l'énonciation, on observe de manière non surprenante que le débit des élèves de L1 est plus fluide que celui des élèves de L2 (pauses moins longues, peu de pauses à l'intérieur des TCU). Cependant, il est intéressant de noter que dans l'extrait 119 on observe des pauses et des reformulations au début du tour ("il est pas (..) s- (..) s'il devait (.) euh:", l.5-6). Ces *'broken starts'* (Gardner, 2007) ou 'faux départs' sont beaucoup moins fréquents aux débuts des explications en langue première qu'en langue seconde mais ils existent néanmoins dans les deux corpus et ne peuvent donc être vus comme une caractéristique absolue des apprenants de langue seconde.

En conclusion, on n'observe pas de différences majeures entre les explications de discours des élèves en classe de L1 et de L2. Les différences entre les deux corpus sont de l'ordre de la proportion (tours tendanciellement plus fluides en L1) et de la variété des ressources utilisées, les manières d'agencer les constituants de l'explication étant plus variées en L1 qu'en L2 (plus grande variété de connecteurs et de relations, p.ex. constructions hypothétiques et présence de conclusions). De plus, si dans les deux ensembles de données les tours de parole dans les noyaux d'explication de discours ont une longueur moyenne de 2-3 constituants, on trouve plusieurs tours particulièrement longs en L1, alors que c'est un phénomène rare en L2. L'extrait suivant donne un exemple de long tour en L1:

121) CODI L1-secII-EO-3 / séquence 250 (vidéo 09m28s)

Sev: euh: (pour) moi être adulte c'est qu'on est accompli (.) **c'est-à-dire** que quand on est à l'adolescence on cherche toujours qui on est (.) on se cherche tout le temps on se cherche on se cherche (.) mais sinon c'est de savoir qui euh (.) par exemple par rapport euh aussi nos avis nos opinions de savoir où est-ce qu'on se met: euh au niveau politique au niveau euh de tous ces projets (.) je pense que quand on est adulte on a déjà ces fondements ces principes qui sont en nous (.) on évolue on se dit (.) ouais (.) on remet toujours en question (.) mais on a toujours nos fondements qui sont là alors que quand on est adolescent (.) on essaie de construire justement. ces fondements. (.) on les a pas encore tout à fait (.) ils peuvent euh (s'éloigner un moment) et pis reprendre un autre reconstruire (.) alors que quand on est adulte (normalement) ces fondements ils sont mis en place et pis on peut comme ça évoluer (.) on peut comme ça évoluer et être quelqu'un (.) mais: moi je pense (..) qu'être adulte c'est justement être quelqu'un (vraiment) en soi. pas: euh (..) ouais se reconstruire tout le temps évoluer mais toujours sur le même principe.

Dans cet extrait, on assiste à une explication auto-initiée par Séverine d'un segment de son propre tour de parole, '(être adulte c'est qu')on est accompli' (l.1). L'explication est introduite par le marqueur 'c'est-à-dire' et est particulièrement longue. Elle est organisée autour de l'opposition entre l'adolescence et l'âge adulte: "quand on est à l'adolescence" (l.2), "quand on est adulte" (l.7), "alors que quand on est adolescent" (l.10-11), "alors que quand on est adulte" (l.14). L'idée de stabilisation des 'principes' à l'âge adulte est nuancée par l'élève qui insiste sur l'évolution constante de l'individu, nuance qui apparait après chacune des deux oppositions ('on évolue... mais on a toujours nos fondements', l.8-10, 'tout le temps évoluer mais toujours sur le même principe', l.19-20). La structure interne du tour peut donc être analysée comme contenant trois formulations d'une même opposition et peut être schématisée de la façon suivante:

Figure 5: structure du noyau de Séverine de l'explication dans la séquence 250

"être adulte c'est qu'on est accompli
c'est-à-dire

[1ème formulation de l'opposition]

quand on est à l'adolescence	on se cherche tout le temps on se cherche on se cherche
quand on est adulte	on a déjà **ces fondements** ces principes qui sont en nous
on évolue... on se remet toujours en question mais on a toujours **nos fondements** qui sont là	

[2ème formulation de l'opposition]

alors que quand on est adolescent	on essaie de construire justement **ces fondements** on les a pas encore tout à fait...
alors que quand on est adulte	normalement **ces fondements** ils sont mis en place et pis on peut comme ça évoluer on peut comme ça évoluer et être quelqu'un

[3ème formulation: synthèse]

moi je pense qu'*être adulte*	c'est justement être quelqu'un vraiment en soi pas se reconstruire tout le temps
évoluer mais	toujours sur le même principe"

Ce schéma permet d'observer que si le tour de Séverine est particulièrement long, il n'apporte pas pour autant un nombre d'informations particulièrement important. La longueur du tour est due aux multiples reformulations de l'opposition entre adolescence et âge adulte. Ces reformulations, qui ne sont pas de simples répétitions, permettent la construction progressive du contenu et de son agencement. Si on compare la première et la seconde formulation par exemple, on observe l'apparition du terme 'fondements' (l.8 et 10) dans la seconde partie de la première formulation. Dans la seconde formulation, le terme 'fondements' est repris deux fois, dans les deux parties de l'opposition (l.12 et 15), ce qui permet de la systématiser en clarifiant le point précis sur lequel adolescents et adultes ne sont pas égaux (fondements en construction *vs* mis en place, cf. 'construire', l.11, 'pas se reconstruire', l.18). De plus, dans la deuxième formulation, les deux parties sont opposées explicitement au moyen du marqueur 'alors que' (l.14); dans la première formulation, l'opposition était moins explicite, en l'absence de marqueur d'opposition (et en raison de la présence de multiples marques de structuration s'additionnant de manière peu claire, cf. 'mais sinon c'est de savoir qui euh (.) par exemple par rapport euh aussi nos avis nos opinions de savoir où est-ce qu'on se met:', l.4-6). Enfin, ces deux formulations servent d'ancrage à la troisième, qui a fonction de synthèse, introduite par une structure de définition 'moi je pense qu'être adulte c'est' (l.17) qui fait écho au début du tour ('pour moi être adulte c'est', l.1) et ce faisant annonce la fin de l'explication et celle du tour de parole. L'intérêt de cet extrait est qu'il permet d'observer la construction progressive d'une explication en plusieurs étapes de formulations intermédiaires. Cette manière de construire l'explication permet à l'élève de ne pas devoir gérer simultanément toutes les dimensions de l'explication mais d'en agencer progressivement le contenu de manière de plus en plus explicite et synthétique (les formulations successives peuvent en outre avoir un effet rhétorique). Cette manière de procéder extrêmement intéressante sur le plan de l'apprentissage n'est pas observable dans le corpus de langue seconde et gagnerait peut-être à être davantage valorisée en classe (cf. la discussion du chapitre IX).

§

Dans les classes de L1, les élèves participent aux noyaux des séquences polygérées d'explication de discours d'une manière différente de celle des élèves des classes de L2. En effet, les élèves de L1

tendent à s'autosélectionner et à construire l'explication de manière collective au moyen de marques explicites d'enchaînement discursif, comme l'illustre l'extrait suivant:

122) CODI L1-secII-EO-1 / séquence 245 (vidéo 37m28s + 38m04s)

```
01   Ari:  elle se dévoile? (1.4) elle pète un plomb
           […]
02   P:    elle pète un plomb?
03   ?:    [((rit: 1.3))]
04   Ari:  [dans le sens-] dans le sens qu'elle est toujours la petite
05         fille sage (..) et que: (.) elle laisse son- elle laisse euh
06         (..) (xx) s'exprimer euh: ce qu'elle pense euh ce qu'elle a
07         vraiment envie de faire? (.) donc euh [elle en veut:] (.)&
08   Luc:                                       [mais c'est parce que-]
09   Ari:  &parce que ça s'est accumulé pis là elle lui en veut
10         terriblement (.) encore plus qu'avant et pis elle voit que (.)
11         qu'elle a perdu que:
12   Luc:  c'est parce qu'elle commence à comprendre que elle a aucun moyen
13         vraiment de se cacher tant qu'elle- y avait un encore un espoir
14         (..) elle gardait toujours sa façade et puis euh: (..) là elle
15         l'a compris elle aussi presque juste après garcin elle a compris
16         aussi (.) que: elle pourra pas (.) maintenant on sait et puis ce
17         qui est là est là et puis euh: (.) c'est pour ça que du coup
18         elle se laisse aller elle a plus rien à perdre
```

Cet extrait apparait dans une activité de travail sur un texte littéraire (*Huis-Clos*, Sartre). Alors que les élèves et l'enseignant discutent du comportement d'un personnage à un moment donné de la pièce, Ariane propose que le personnage 'pète un plomb' (l.1). D'autres élèves prennent ensuite la parole en s'auto-sélectionnant pour décrire le comportement du personnage. Lorsque le terrain de la parole est de nouveau disponible, l'enseignant répète le segment 'elle pète un plomb' (l.2) avec intonation montante, ce qui peut signaler une demande d'explication de discours ou une demande de reformulation (étant donné le registre familier de l'expression). Ariane reprend alors la parole et s'oriente vers le tour de l'enseignant comme étant une demande d'explication, ce dont témoigne le début de son tour de parole (cf. 'dans le sens qu'elle...', l.4). Durant l'explication d'Ariane, une autre élève, Lucilia, tente d'obtenir la parole puis prend le tour (l.8 et 12), non pour compléter l'explication sous l'angle de la signification de l'expression 'elle pète un plomb', mais pour proposer des raisons au comportement du personnage. L'élève s'auto-sélectionne et manifeste qu'elle cherche à obtenir la parole le plus rapidement possible, signalant ainsi que sa propre intervention est étroitement liée à celle d'Ariane. De plus, en commençant son tour par 'c'est parce que' (l.12), elle manifeste explicitement que son intervention s'inscrit dans la continuité de celle de sa camarade. L'explication est ainsi co-construite par les deux élèves qui élaborent collectivement le noyau. Dans d'autres séquences, les tours de parole reliés à des interventions précédentes sont introduits par 'et aussi' ou 'justement'. Les élèves apprenants du français langue seconde, quant à eux, ne procèdent pas à des explications de discours co-élaborées de manière collective au moyen de marques d'enchaînement explicites.

Un autre procédé discursif présent dans les noyaux polygérés d'explication de discours en L1 mais quasiment absent en L2 consiste à produire une référence explicite à un tour de parole antérieur. On a vu qu'en L2 de telles références sont extrêmement rares et n'apparaissent que dans le cas où un élève s'aligne au contenu de l'élève précédent sans poursuivre son propre tour (type 'je voulais dire la même chose'). En revanche, en L1, les références explicites à des tours antérieurs sont fréquentes et variées. L'extrait suivant permet d'observer de telles références:

123) CODI L1-secII-EO-3 / séquence 250 (vidéo 01m48s + 03m07s + 03m42s + 05m35s + 07m22s)

01 Ari: je sais pas euh: (...) savoir prendre des responsabilités et: y
02 a tellement de différences enfin (.) différents genres d'adultes
03 euh (1.4) pour moi un adulte doit garder toujours un: (..) un
04 côté euh: (..) euhm un côté d'enfant euh (.) savoir (.) encore
05 rire jouer
[…]
06 Cat: euh moi **je pense aussi** y a:: (..) que: un adulte est capable de
07 prendre des responsabilités et d'en assumer les conséquences?
[…]
08 Ais: euhm (.) moi euh: pour moi être adulte **ce serait plutôt** de:
09 ((raclement de gorge)) regarder euhm (...) vers l'avenir
[…]
10 Can: euh: pour moi être adulte c'est- (.) réfléchir avant d'agir
11 parce que: quand on est adolescent ben- on a tendance à (foncer
12 tête baissée) (..) donc euh: ouais justement c'est (.) prendre
13 conscience qu'on peut pas toujours faire ce qu'on veut pis euhm
14 (...) suivre certaines (règles de conduite)
15 (6.4)
16 Luc: **ben: pour moi aussi justement c'est** de pouvoir (...) savoir déjà
17 gérer et puis: mener sa vie euh soi-même? (..) **pis justement**
18 **comme elle dit** on peut pas faire tout ce qu'on veut mais c'est
19 de savoir aussi l'accepter?
[…]
20 et pis ben: être adulte **c'est justement comme disait ariane**
21 c'est pas forcément de: (.) plus jouer plus rire et tout ça

Cet extrait est tiré d'une activité dans laquelle les élèves doivent prendre la parole l'un après l'autre ('tour de table') pour dire ce que signifie pour eux 'être adulte'. Le fait que l'activité porte sur les représentations personnelles sans être orientée vers une réponse-cible et que chaque élève doive prendre la parole à tour de rôle encourage en quelque sorte les références interdiscursives. En effet, bien que virtuellement chaque représentation d'élève puisse être différente de toutes les autres, dans les faits lorsque vingt personnes prennent la parole à tour de rôle pour s'exprimer sur le même sujet, on peut s'attendre à ce que plusieurs d'entre elles partagent la même opinion et le manifestent, ou fassent référence d'une autre manière à une intervention antérieure (pour la nuancer, pour s'en distancer, etc.). Comme le montre cet extrait, dès le tout début de l'activité (Ariane est la première à prendre la parole, l.1-5), les élèves manifestent en quoi leur propre intervention s'aligne ou ne s'aligne pas avec la précédente. Catherine (2ème intervenante dans la discussion, l.6-7) et Aishé (3ème intervenante dans la discussion, l.8-9) ont toutes les deux recours à des adverbes, Catherine pour s'aligner avec le tour précédent ('je pense *aussi* […] que', l.6), Ariane pour marquer l'absence d'alignement, c'est-à-dire une représentation conceptuelle de 'être adulte' différente de celle de ses camarades ('pour moi être adulte *ce serait plutôt*...', l.9). Plus loin dans l'activité, les références interdiscursives tendent à devenir plus explicites, ce qu'on observe dans le tour de parole de Lucilia (6ème intervenante dans la discussion, l.16-21). Cette dernière commence par s'aligner à l'élève la précédant au moyen d'adverbes ('pour moi *aussi justement*', l.16). Plus loin dans son tour, elle réfère à sa camarade de manière plus explicite en utilisant l'expression 'comme elle dit' (l.18) suivie d'une reformulation de ses propos. Ce type de référence explicite à un *dire* antérieur a l'avantage de pointer un participant en particulier. C'est ce que fait également Lucilia plus loin dans son tour, lorsqu'elle réfère à Ariane, la première élève à avoir pris la parole ('c'est justement comme disait ariane' + reformulation, l.20). En classe de L1, les élèves utilisent donc des références interdiscursives explicites pour marquer leur alignement ou au contraire leur absence d'alignement avec le locuteur immédiatement précédent, mais également pour faire référence à des tours de parole antérieurs relativement éloignés dans l'interaction. Par contraste, les élèves de L2 ont recours à des références interdiscursives explicites uniquement pour s'aligner avec le locuteur immédiatement précédent et pour se retirer du terrain de la parole ('je voulais dire la même chose'). On a vu néanmoins que les reprises et recyclage de structures leur permettent de réaliser implicitement des références à des interventions antérieures.

2.5 Synthèse

Les élèves apprenants du français langue seconde ont recours à des paraphrases explicatives ainsi qu'à l'exploitation du contexte pour construire leurs explications de discours. L'utilisation de ces méthodes montre que les élèves sont capables de faire la différence entre explications de vocabulaire (générales, décontextualisées) et explications de discours (contextualisées) et d'adapter leur manière d'expliquer en conséquence.

On a vu que les explications de vocabulaire donnent lieu à des structures relativement figées, alors que ce n'est pas le cas des explications de discours. Un enjeu particulier à gérer dans l'élaboration d'une explication de discours consiste alors à marquer la fin de l'explication. En effet, alors que les structures des explications de vocabulaire projettent d'elles-mêmes une fin (p.ex. dans la structure c'est + hyperonyme + qui + spécification, la fin est projetée après l'énonciation de la spécification), ce n'est pas le cas des explications de discours, surtout lorsqu'elles sont construites par ajouts successifs. Les élèves apprenants du français L2 se montrent capables de marquer la fin de leur explication (ou la fin de leur intervention dans les séquences polygérées) en reprenant en fin de tour un segment de discours énoncé en ouverture, ou en utilisant un syntagme vague et général (parfois inséré dans une liste à trois items).

Les élèves apprenants du français L2 utilisent des marqueurs de structuration peu variés et peu nombreux dans leurs explications (principalement *et* et *parce que*). La faible variété de connecteurs influence la manière dont les constituants (unités de tours) sont articulés, les relations pouvant être explicitées au moyen de *et* et *parce que* étant limitées. Lorsque la taille de l'explication augmente et dépasse trois unités de tours, les explications tendent à être construites par ajouts successifs non hiérarchisés (agencés de manière paratactique ou liés par *et*).

Dans les séquences polygérées, les élèves apprenants de langue seconde ne procèdent pas à des références interdiscursives explicites pour situer leur intervention par rapport aux interventions antérieures d'autres élèves (cf. Kaneman-Pougatch, 1996; Kaneman-Pougatch & Rossari, 1996, pour une observation similaire dans le cadre de débats entre natifs et apprenants du français). Cependant, les explications polygérées donnent lieu à des 'résonances' entre les tours des élèves, qui accomplissent la cohérence interdiscursive au moyen de reprises, reformulations et recyclage de structures syntaxiques. La reprise et le 'recyclage' permettent aux élèves d'inscrire leur intervention dans l''historique' de la séquence. Ces ressources leur servent également de fondements pour construire leurs propres tours de parole.

Dans les classes de français L1, les élèves ont recours à un inventaire de marqueurs variés pour structurer leurs tours de parole (dans les noyaux monogérés) et le déroulement des séquences (dans les noyaux polygérés). Ils accomplissent des constructions hypothétique, des mouvements de synthèse et de conclusion, ce que ne font pas les élèves apprenants du français L2. Dans les noyaux polygérés, les élèves des classes de L1 procèdent également à des références explicites à des tours de parole antérieurs. Les différences entre la manière dont les élèves de L1 et de L2 construisent et organisent les explications de discours peuvent être dues en partie au fait que le niveau de compétence d'interaction des élèves de L2 n'est pas égal à celui des élèves de L1, mais également au fait que les formes d'interaction dans lesquelles prennent place les séquences d'explication de discours sont différentes en L1 et en L2 (auto *vs* hétéro-sélection, 'retrait' *vs* 'guidage' de l'enseignant, etc.). La question du lien entre forme d'interaction et manière d'expliquer sera développée dans le chapitre IX.

3. Explications de situation

Les séquences d'explication de situation en classe de langue seconde sont au nombre de 50. Les élèves participent activement et de manière audible dans le noyau de 45 séquences (25 polygérés, 20 monogérés par un élève). Les séquences d'explication de situation ne portent pas sur un objet de nature langagière ou discursive, contrairement aux explications de vocabulaire et aux explications de discours. Néanmoins, certaines explications de situation peuvent être rapprochées des explications de discours, quand les informations permettant de résoudre le problème sont à chercher dans un support écrit (article de journal, œuvre littéraire). La différence réside alors dans le fait que les explications de situation se focalisent sur le texte en tant que *contenu*, source d'informations, tandis que les explications de discours se focalisent sur le texte en tant que *discours*. Ces focalisations s'ancrent dans le contexte local de l'interaction et sont sujettes à des reconfigurations, de sorte que certaines séquences peuvent être vues comme des 'hybrides' (cf. discussion du chapitre VII, point 5.4).

Les explications de situation constituent rarement des séquences latérales. La plupart du temps, elles sont intégrées à une activité et contribuent à la faire avancer (à alimenter la discussion, à travailler sur un texte, etc.). Les participants s'orientent vers une situation comme posant un problème de compréhension du fait de son caractère surprenant, bizarre, a-normal (cf. chapitre VI, point 4. et chapitre VII, point 5.3). Le but de l'explication est alors de 'faire sens' de la situation, soit en donnant des éléments quant à son origine, soit en précisant sa teneur (ce qui s'y passe). La situation peut être réelle ou fictive, lorsqu'il s'agit d'une situation décrite dans un roman par exemple. Les mêmes méthodes pour expliquer sont utilisées dans les deux cas. On distinguera dans cette section entre les explications qui consistent à donner des raisons et celles qui consistent à décrire les enjeux d'une situation.

3.1 Donner des raisons

Une manière d'expliquer une situation présentée comme bizarre ou surprenante est de donner des informations qui constituent un réseau autour de l'*explanandum* afin qu'il n'apparaisse plus comme bizarre, mais comme la conséquence logique d'une suite d'événements. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant:

124) SPD L2-secII-31 / séquence 115 (audio 10m51s)

```
01          ((une élève entre))
02   P:     oho (xxx) (...) bonjour (..) ça va?
03   F1:    oui oui
04   P:     pourquoi ce retard
05   F1:    j'ai pris mon vélo et puis
06          ((rires: 4.9))
07   P:     [qu'est-ce qui s'est passé?]
08   F1:    [et il avait:] (..) platte
09   P:     ah: (xxx) pneu crevé c'est terrible (2.1) tu as su le réparer?
```

Dans cette séquence, l'événement surprenant est créé par l'arrivée d'une élève plus de dix minutes après le début de la période scolaire (l.1). Après de brèves salutations (l.2-3), l'enseignant s'oriente immédiatement vers la nécessité d'expliquer la situation inhabituelle et demande une explication à l'élève ('pourquoi ce retard', l.4). L'élève procède alors à l'explication demandée en initiant une narration de la suite d'événements dont la situation est le 'résultat'. Elle énonce deux éléments d'informations liés par le connecteur *et*, un événement ('j'ai pris mon vélo', l.5) et un état de fait ('il avait platte', l.8). L'enseignant marque alors sa compréhension du lien entre ces deux éléments d'information et le retard de l'élève ('ah', l.9), rendant ainsi manifeste la 'normalisation' de la situation. On remarque dans cet extrait que l'enseignant procède à deux formulations de sa demande d'explication, la seconde apparaissant après que des rires aient interrompu l'élève ('qu'est-ce qui s'est passé', l.7). Le fait que l'enseignant ait recours à une question en 'pourquoi' (l.4) et une autre en 'qu'est-ce qui se passe' (l.7) montre que ces deux types de questions sont proches sur le plan du type d'explication qu'elles visent à obtenir: on peut 'normaliser' une situation en donnant sa source ou en la décrivant de manière à la clarifier (cf. chapitre VII, point 5.3, extrait 74 pour une analyse plus détaillée de l'organisation de cette séquence).

L'explication apparaissant dans cet extrait se caractérise par sa brièveté, l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, ainsi que par l'utilisation du connecteur *et* pour lier les deux constituants. Ces caractéristiques se retrouvent de manière récurrente dans les explications de situation où les participants s'attachent à 'donner des raisons' permettant de normaliser un comportement qui leur est attribué (ce sont en quelque sorte des 'auto-explications'): l'explication répond à une question en 'pourquoi', n'est composée que d'une proposition ('phrase' SVO), dont le sujet est à la première personne ('je' ou 'nous') et le verbe au passé composé (cf. p.ex. 'j'ai montré ces images...', séquence 75; 'j'ai entendu tout le texte...', séquence 93; 'j'ai confondu les dates', séquence 125, 'nous avons entendu que tu es rentrée très tard', séquence 127).

§

Les explications de situation consistant à 'donner des raisons' peuvent porter sur un événement unique, sur un événement qui se répète ou sur un comportement se déployant dans la durée. Dans l'extrait 124, la demande d'explication porte sur un événement unique, le retard de l'élève dans une leçon donnée. C'est ce qui le rend surprenant: si elle était tout le temps en retard, l'enseignant ne lui en demanderait sans doute pas la raison à chaque fois (cf. également p.ex. séquences 15, 36, 37, 38, 41, 44, 46, 74, 75, etc.). Dans la séquence 90, l'enseignante demande à un élève pourquoi il dit aller

en Suisse romande mais pas à Genève: la demande porte donc sur une action répétée, ou plutôt l'absence répétée d'une action (cf. également p.ex. séquences 40, 60, 117, 169, etc.). Dans la séquence 174, l'enseignant demande pourquoi selon une élève 'beaucoup de personnes pensent qu'on pourrait envoyer Blocher sur la lune': la demande porte alors sur une 'action' mentale (le fait de penser) présentée comme constante ou du moins se déployant sur un laps de temps non-borné (cf. également p.ex. séquences 10, 12, 13, 33, 34, 52, etc.). Lorsque l'événement sur lequel porte l'explication est un événement unique, l'explication tend à être énoncée au passé et prend la forme d'une sorte de narration (*storied account*, Antaki, 1994; cf. extrait 124 ci-dessus). Lorsque l'explication porte sur un événement répétitif ou s'étendant sur une durée indéterminée, l'explication est accomplie au présent et s'apparente plus à un discours descriptif. Dans tous les cas, les explications tendent à être brèves (1-2 unités de construction de tour) voire elliptiques (p.ex. séquence 90: 'trop long le voyage'). Les unités de tours sont liées au moyen du connecteur *et* (cf. p.ex. extrait 124 ci-dessus), de *parce que* ou plus rarement de *mais*, ou encore sont agencées de manière paratactique. La manière dont sont construites les explications est donc très semblable sur le plan discursif à la celle des explications de discours (cf. point 2.2 *supra*). On observe d'ailleurs une tendance similaire dans les explications de situation et les explications de discours: lorsque l'explication est constituée de plus de deux unités de tours, au moins deux unités sont liées au moyen de *et* (cf. p.ex. séquences 10, 12, etc.).

Dans l'extrait 124, la demande d'explication porte sur une situation du monde 'réel', apparaissant dans l'environnement immédiat des participants (le retard d'une élève). Dans d'autres cas, il s'agit d'expliquer une situation du monde 'réel' n'ayant pas de rapport immédiat avec la situation d'interaction (p.ex. pourquoi des personnes immigrent illégalement, séquence 169) ou une situation dans apparaissant dans une fiction (p.ex. pourquoi un personnage de roman cherche une mère chez les prostituées, séquence 12). L'explication peut constituer en l'énonciation d'un point de vue personnel (sa propre interprétation d'une situation) ou en l'interprétation d'un point de vue de quelqu'un d'autre (celui des immigrants illégaux, celui du personnage de roman, etc.). Les explications consistant à donner les raisons de son propre comportement (p.ex. l'extrait 124, où l'élève donne les raisons de son propre retard) sont celles qui se rapprochent le plus des *accounts* tels qu'ils ont été décrits en analyse conversationnelle (cf. chapitre II, point 6.): l'explication sert à 'normaliser' la situation en la faisant comprendre mais également, dans certains cas, à justifier un comportement présenté comme potentiellement sanctionnable. Cependant, ces explications ne sont pas associées à des actions 'non-préférées' au sens où l'entend l'analyse conversationnelle (p.ex. deuxième partie de paire adjacente non-préférée) mais plus largement à des actions considérées comme s'écartant des normes relatives à une situation (p.ex. 'arriver en retard en classe', extrait 124; cf. également 'dire qu'une discussion est ennuyeuse', séquence 37, etc.). Ces explications sont particulièrement intéressantes car elles donnent parfois lieu à des tours de parole relativement longs. C'est le cas lorsque la légitimité d'un comportement ou d'une affirmation est remise en cause à travers la demande d'explication. L'enjeu de l'explication est alors non seulement de 'faire comprendre' mais également de présenter le comportement ou l'affirmation comme acceptable, justifiable, légitime. L'extrait suivant présente une de ces séquences (cf. également séquences 33, 34, 38, etc.):

125) SPD L2-secII-23 / séquence 74 (audio 33m22s)

Pet: pourquoi avez (vous) euh besoin de ces caricatures. (.) il s'agit ici de l'avion et pas de monsieur villiger
(1.4)
Mar: **monsieur villiger c'est: euh [c'est un homme] qui**
Pet: [c'est (xxx)]
((rires et murmures: 5.3))
Mar: **qui est: qui est pour l'avion (.) et c'est le: c'est le (5.8) c'est le coeur (.) de: de cette groupe qui est pour l'armée l'avion**
Pet: lui seulement
Mar: **non (.) pas lui seulement (.) mais (.) si tu savais (.) euh: la suisse (où) il y a: un groupe euh villiger (c'est le chef) (.) qui: qui fait les: (..) qui**
(7.7)
Uel: **monsieur villiger (..) il est aussi (xxx) (.) alors si tu as: une usine (.) alors tu parles seulement (.) du directeur (.) qui: (..) (xxx) va dehors (.) pour communiquer. (.) et monsieur villiger c'est le la personne qui est: en communication avec le peuple (.) de: la parti (...) (de l'avion)**
Pet: je pense monsieur villiger donne beaucoup de tolérance (.) avec les: les initiateurs.

Note: Au moment de l'enregistrement, Kaspar Villiger était le conseiller fédéral s'occupant du département de la défense.

Cet extrait prend place dans une activité d'exposé interactif sur le thème de l'achat d'avions de combat par l'armée suisse. Ueli et Marco sont les deux élèves en charge de l'exposé. Tous deux sont contre l'achat d'avions. Ils ont amené des caricatures pour illustrer leurs propos. Au début de l'extrait, un élève, Peter, demande à Ueli et Marco une explication concernant la pertinence des caricatures ('pourquoi avez-vous besoin de ces caricatures', l.1). Il fait suivre sa demande de la thématisation de la situation comme étant 'bizarre' ('il s'agit ici de l'avion et pas de monsieur villiger', l.1-2). Sur le plan formel, l'ouverture de la séquence est donc en tout point similaire à celle d'une demande d'explication 'classique'. Cependant, Peter se pose à plusieurs reprises dans l'activité en faveur de l'achat des avions, et dans le débat il est donc dans le camp opposé à Marco et Ueli. Dans ce contexte, sa demande peut également être vue comme une remise en cause de la pertinence des caricatures. A la fin de la séquence, Peter fait d'ailleurs l'éloge de Kaspar Villiger (l.20-21), et plus loin dans la leçon il critique les caricatures comme donnant une image peu objective et peu pertinente du sujet. Pour Ueli et Marco, répondre à la demande d'explication de Peter implique donc de faire comprendre leur choix des caricatures mais également de le présenter comme légitime.

Le premier mouvement explicatif de Marco est construit avec une structure récurrente dans les explications de vocabulaire (cf. point 1.2 *supra*), à savoir 'c'est + hyperonyme + qui + spécification'. Cette structure est utilisée deux fois dans le tour de parole ('c'est un homme qui est pour l'avion', l.4-7, 'c'est le cœur de cette groupe qui est pour l'armée l'avion', l.7-9). L'exploitation de cette structure typique des explications de vocabulaire permet à Marco de 'catégoriser' Kaspar Villiger, d'en donner une sorte de 'définition' à portée générale qui légitime l'utilisation de son image pour illustrer le débat. La première structure est construite avec un déterminant indéfini ('un homme', l.4), la seconde avec un déterminant défini ('le cœur de ce groupe', l.8). La seconde proposition permet donc de renforcer la première, en posant que Villiger n'est pas seulement *une* personne parmi d'autre mais *la* personne la mieux placée pour illustrer le thème de la discussion. A noter qu'Ueli a dans un second temps également recours à une construction en 'c'est + hyperonyme + qui + spécification' ('monsieur villiger c'est la personne qui est en communication avec le peuple', l.18-19).

Suite à une question de clarification de Peter ('lui seulement', l.10), qui à nouveau fonctionne comme une remise en question de la pertinence de l'utilisation de caricatures pour illustrer le débat, Marco reprend la parole et initie un second mouvement explicatif. La structure de ce second mouvement est peu claire, mais il semble que l'élève initie à nouveau une structure similaire ('villiger c'est le chef qui fait...', l.12-13). La structure est cependant interrompue. Suite à une longue pause, Ueli reprend la parole et propose à son tour une explication (l.15-19), dont malheureusement certaines parties sont peu audibles. On observe dans le tour de Ueli une structure en 'si X alors Y' ('si tu as une usine alors tu parles seulement du directeur...', l.15-18). On a observé la présence de cette construction chez les élèves de français langue première mais son absence chez les élèves de langue seconde dans les

explications de vocabulaire et de discours (cf. points 1. et 2. de ce chapitre). On voit donc dans cette séquence que les élèves ont recours à des moyens créatifs et peu courants pour expliquer, ce qui témoigne d'un engagement accru dans l'interaction. Il semble dès lors que lorsque l'explication a un enjeu réel et important, qu'il s'agit non seulement de faire comprendre mais de *légitimer* son propre comportement, les tours des élèves sont particulièrement longs et complexes (cf. également séquence 34 pour une séquence permet d'aboutir à une conclusion similaire).

§

En résumé, une manière pour les élèves d'expliquer des situations est de donner des raisons qui permettent de comprendre l'origine de la situation, sa source, ce dont elle est la conséquence. Cette manière d'expliquer est privilégiée dans les séquences ouvertes au moyen d'une question en 'pourquoi', qui projette l'énonciation de 'raisons'. Les explications peuvent s'apparenter à de petits épisodes narratifs ou descriptifs, qui sont souvent courts. Sur le plan discursif, les explications sont construites avec une seule unité de tour, voire deux ou trois. Les unités sont articulées en général au moyen du connecteur *et*, plus rarement de *parce que*, et ressemblent en cela aux explications de discours. Dans certains cas, lorsque la demande d'explication remet indirectement en cause la légitimité d'une action, on assiste à des explications longues et complexes, dans lesquelles les élèves ont recours à des ressources linguistiques et discursives absentes des explications plus 'simples' (p.ex. structure en *si X alors Y*, exploitation de la construction *c'est X qui Y* typique des explications de vocabulaire).

3.2 Entre explication et description, dire 'ce qui se passe'

Les explications de situation peuvent consister à donner des raisons ou à clarifier la situation 'en train de se passer' en donnant des éléments descriptifs. Un même objet peut être expliqué de ces deux manières: face à une situation inhabituelle, surprenante, on peut 1) chercher à en connaître l'origine (p.ex. 'mais pourquoi tu fais *X*?') ou 2) se focaliser sur la situation elle-même afin de dégager des éléments qui permettent de mieux la comprendre (p.ex. 'mais qu'est-ce qui se passe, ici?'). Dans les données, les demandes d'explication construites avec la question 'qu'est-ce qui se passe' sont toujours des questions *display* de l'enseignant, portant sur une situation accessible par le biais d'un texte écrit (roman, article de journal, etc.). Ces questions ont pour fonction de vérifier que les élèves ont bien compris un texte qui vient d'être lu, et se situent à la limite de l'explication et de la description (ou du résumé). L'extrait suivant en donne une illustration:

126) CODI L2-secII-DK-B-3 / séquence 170 (vidéo 10m57s)

```
01   P:    nadège qu'est-ce qui est:: qu'est-ce qui se passe qu'est-ce qui
02         s'est passé pour euh (.) euh abdellah boujraf? (2.1) que que::
03         que lui est-il arrivé (et) pourquoi?
04   Nad:  euh (2.1) qu'est-ce que?
05   P:    euh qu- euh:: qu'est- qu- qu- qu'est qu- qu'est-ce qui s'est
06         passé euh (.) concernant abdellah boujraf?
07   Nad:  mm
08         (6.2)
09   P:    est-ce que tu peux:: expliquer ce: paragraphe que: (1.4) rita
10         vient de lire (2.5) euh *on va deman- oui euh oui?
     %mel                          *lève la main
11   Mel:  ehm il a été expulsé parce que: ehm c'est une nouveau
12   ?:    +(xx) ((en chuchotant))+
13   Mel:  c'est la lutte (..) de la politique contre l'immigration
14   P:    voilà=
15   Mel:  =et (1.6) il était un des premiers
16   P:    voilà il a été un des premiers à avoir été euh expulsé euh (..)
17         concernant cette politique de lutte contre l'immigration euh
18         clandestine en fait euh illégale
```

Cette séquence prend place suite à la lecture à haute voix d'une partie d'un article de journal. L'enseignant demande à une élève d'expliquer le 'paragraphe que rita vient de lire' (l.9-10). Les formes 'pourquoi' (l.3) et 'qu'est-ce qui s'est passé' (l.5-6) apparaissent toutes les deux dans la question de l'enseignant (comme dans l'extrait 124). La demande a un caractère *display*, ne reposant pas sur la thématisation d'une situation comme bizarre ou surprenante, mais sur l'éventualité d'un problème de compréhension du texte par les élèves. Le fait que l'enseignant demande d'expliquer le

'paragraphe' (donc une unité de texte plutôt qu'un contenu) rapproche la demande d'une demande d'explication de discours.

L'élève sélectionnée par l'enseignant semble incapable de répondre (cf. 'qu'est-ce que', l.4, et la longue pause, l.8) et c'est une autre élève qui demande alors la parole (Mélissa, l.10). L'élève propose une explication qui prend la forme d'un résumé contenant un événement ('il a été expulsé', l.11), la cause de l'événement ('c'est la lutte de la politique contre l'immigration', l.13), ainsi que la particularité de l'événement ('il était un des premiers', l.15). L'explication fait ensuite l'objet d'une évaluation par l'enseignant ('voilà', l.14 et 16), typique des explications initiées par une question *display*, qui s'accompagne d'une reformulation par l'enseignant de l'explication de l'élève. Cette explication peut être rapprochée d'une explication de discours de type 'reformulation', en ce qu'elle est très proche du texte lu, dont certains éléments sont repris par l'élève: "*Le 7 juillet 2006, Abdellah Boujraf a été expulsé de France pour le Maroc, son pays natal. Ce lycéen de 19 ans, scolarisé à Paris, a été l'un des premiers concernés par la politique de lutte contre l'immigration clandestine menée par le ministre de l'intérieur, Nicolas Sarkozy. Abdellah ne remplissait pas les critères de la circulaire Sarkozy du 13 juin 2006 qui détermine les conditions de régularisation des familles*" (les termes soulignés sont ceux repris dans l'explication de l'élève). On remarque également que l'explication de l'élève est structurée de manière similaire à certaines explications de discours, comprenant trois propositions dont deux sont liées par le connecteur *parce que*, et deux par le connecteur *et* ('il a été expulsé *parce que*... c'est la lutte de la politique contre l'immigration... *et* il était un des premiers', cf. p.ex. séquence 07).

Les caractéristiques de l'explication présentée dans l'extrait 126 se retrouvent également dans d'autres séquences d'explication de situation apparaissant dans des activités de compréhension de texte (article de journal, texte littéraire ou texte inventé par les élèves), également dans des séquences qui ne se situent pas à l'intersection entre explications de situation et explications de discours: l'explication est réalisée au passé composé et à l'imparfait, comporte de 1 à 3 propositions, qui sont liées au moyen des connecteurs *et* et *parce que* (cf. p.ex. séquence 15, 77, 180). Dans certains cas, lorsque la demande de l'enseignant est effectuée au présent, l'explication de l'élève est également au présent plutôt qu'au passé, sans que la forme ne change fondamentalement (cf. p.ex. séquence 99, 100, 232, etc.).

§

Si les séquences ouvertes au moyen d'une question 'qu'est-ce qui se passe' sont toujours, dans les données, des questions *display* portant sur un texte écrit et donnant lieu à des explications qui s'apparentent à des résumés, on trouve également dans les données quelques séquences portant sur une situation à décrire qui ne sont pas ouvertes au moyen d'une question *display* et ne portent pas sur des textes. Ces séquences, dans lesquelles l'explication a un enjeu 'réel', se caractérisent par leur rareté mais aussi par leur longueur, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant:

127) CODI L2-secII-DK-B-3 / séquence 171 (vidéo 20m48s)

```
01  P:    alors expliquez-moi en suisse euh (.) euh concernant le le: le
02        vote qu'il y a eu le: fin septembre (..) euh concernant euh:
03        l'immigration euh: fabrice euh quel était ce vote? (3.5) alors
04        est-ce que tu as voté toi?
05  Fab:  euh ouais mais je (.) je me souviens plus (..) ehm
06  P:    alors en- en- en allemand c'était euh: a- a- asilgesetz und a:-=
07  Fab:  =ah ouais (.) ouais ça c'est m:=
08  P:    =auslandergesetz
09  Fab:  ehm (...) ouais c'est comme (..) c'est c'est: (..) on veut (.)
10        fai- faire plus difficile d'entrer (..) en suisse et: (...) pour
11        les s- euh pour les z- euh ceux qui z- euh veulent de l'asile et
12        (..) pour les étrangers euh (...) qui n'ont pas de union
13        européenne ((se racle la gorge)) ce (.) il sera plus difficile
14        parce que (..) il doit avoir une euh bon for- bon formation (..)
15        et pour (..) un (...) pour la: (...) le permis de- de vivre l-
16        (..) ici (...) et (..) ouais mais s- (...) si on si les gens
17        viennent de:: l'u-e ce n'est pas problème. (.) c'est comme
18        toujours (..) euh (..) c'est comme aujourd'hui (.) [°(voilà)°]
19  P:                                                    [ah ouais] ça
20        n'a pas changé euh=
21  Fab:  =ouais
22  P:    d'accord. (..) oké? (.) donc ça serait surtout pour les gens qui
23        viennent euh: hors de l'europe
```

Dans cet extrait, l'enseignant demande aux élèves sur quoi a porté une votation ayant eu lieu deux mois auparavant (l.1-4). L'enseignant, de nationalité française, n'a pas le droit de vote et ne semble pas très au courant de la politique suisse (ce qui s'observe à d'autres endroits dans les données). La demande d'explication est donc probablement une 'vraie' question, et non une question *display* (cf. également la réception sous forme d'*acknowledgement token* 'ah ouais' plutôt que d'évaluation). L'explication de Fabrice (l.9-18) se caractérise par sa longueur, par de multiples hésitations ainsi qu'un débit 'haché'. Le début du tour comporte de nombreuses marques d'hésitation et *gap fillers* ('ehm (...) ouais c'est comme (..) c'est c'est:', l.9). Cette manière de commencer le tour semble caractéristique des réponses aux questions de l'enseignant qui requièrent un assez long développement, comme le remarque Gardner (2007). Cependant, contrairement à ce qu'observe Gardner dans ses données, ici le *'broken start'* du début du tour ne contraste pas vraiment avec une suite de tour plus fluide: le débit est 'haché' dans la totalité du tour. On observe pourtant que la distribution des pauses n'est pas aléatoire. Dans la première partie du tour, les pauses apparaissent tendanciellement après l'énonciation d'un connecteur (même si on trouve également des pauses à d'autres endroits), c'est-à-dire non aux points de transition entre deux unités de tour mais après que la seconde unité ait été amorcée ou du moins annoncée par le connecteur:

- `faire plus difficile d'entrer (..) en suisse et: (...)` (l.10)
- `pour les z- euh ceux qui z- euh veulent de l'asile et (..)` (l.11)
- `il sera plus difficile parce que (..)` (l.13-14)

Ainsi, bien que le caractère 'haché' et hésitant du tour n'apparaisse pas uniquement dans le début du tour mais dans sa totalité, la distribution des pauses dans cette première moitié de tour est systématique et correspond à ce que décrit Gardner (2007) à propos des *broken starts*:

> If we consider that most of these turns by second language speakers with broken starts become much more fluent once they are underway, then we can see that the vulnerability to incursion by another speaker is reduced. Thus designing a turn so that it is hearably launched (with a turn-holding uhm and/or an initial lexical element), then pausing at a point of maximum grammatical control (sometimes massively so), but not allowing silences to grow beyond about one second, and then launching the rest of the turn relatively fluently, the chances of losing the turn to an incoming speaker are greatly reduced.[110] (Gardner, 2007: 65-66)

[110] Traduction: Si on considère que la plupart des tours d'apprenants de langue seconde comportant un départ haché (*broken start*) deviennent beaucoup plus fluides une fois qu'ils sont lancés, on peut voir que la vulnérabilité à l'incursion [c.-à-d. au 'vol' du *floor*] par un autre locuteur est réduite. Ainsi, en construisant un tour de sorte qu'il soit amorcé de manière audible (avec un élément servant à garder le *floor* comme

Dans le début de l'explication, le fait que Fabrice ne fasse pas de pauses aux points de transition potentiels mais au contraire à un point de contrôle maximum, c'est-à-dire après avoir amorcé la prochaine unité de tour, lui permet de garder le tour et de montrer que l'explication n'est pas terminée, en projetant une suite à venir. L'explication ne prend pas place ici dans un contexte de compétition pour le *floor*, et cette manière de procéder semble donc être utilisée par l'élève moins pour garder le terrain de la parole que pour gérer son long tour et rendre visible la manière dont s'organise l'explication, malgré le caractère 'haché' du débit. Dans la seconde partie du tour, on remarque que contrairement à ce qui se passe dans la première partie, les pauses apparaissent aux points de transition potentiels (*transition relevant place*), entre les unités de tour:

- `il doit avoir une euh bon for- bon formation (..)` (l.14)
- `si on si les gens viennent de:: l'u-e ce n'est pas problème. (.)` (l.16-17)
- `c'est comme toujours (..)` (l.17-18)
- `c'est comme aujourd'hui (.)` (l.18)

Les éléments de contenu apparaissant après la ligne 14 (après 'il doit avoir une bon formation') ne font plus partie du cœur de l'explication. Ils consistent en un ajout ('et pour le permis de vivre ici', l.15-16) et une précision sous forme de restriction ('si les gens viennent de l'u-e ce n'est pas un problème', l.16-17) qui mènent vers une clôture. Ainsi, à partir du moment où l'essentiel du contenu de l'explication a été énoncé, l'élève cesse d'effectuer des pauses aux points de contrôle maximum. Il prend donc le 'risque' que l'enseignant reprenne la parole, ce qui indique que son explication s'achemine vers une clôture. Les deux propositions courtes 'c'est comme toujours' (l.17-18) et 'c'est comme aujourd'hui' (l.18), dont la seconde constitue peut-être une forme d'autoréparation de la première, n'apportent pas de contenu nouveau. Le parallélisme entre ces deux structures annonce la clôture justement de par l'absence de contenu nouveau et de structure nouvelle (de la même manière que les syntagmes généraux comme 'et tout ça', qui n'apportent rien de nouveau sur le plan du contenu). L'enseignant reprend le tour aussitôt après cette reformulation en 'c'est', marquant ainsi sa reconnaissance de la fin de l'explication, au moment où l'élève propose l'adverbe de clôture 'voilà' énoncé à voix très basse (effet de *fade-out*). Ainsi, malgré l'apparence 'hachée' du tour de parole, une attention fine à la place des pauses dans le tour permet d'observer que leur distribution change entre le début et la fin du tour et contribue à structurer l'explication.

Sur le plan discursif, les constituants de l'explication sont agencés de la même manière que dans les autres séquences d'explication de discours et de situation: on remarque l'utilisation récurrente du connecteur *et* (l.10, 11, 15, 16), la présence de *parce que* (l.14) et l'absence d'autres marqueurs. Plus intéressante est la présence d'une construction 'si *X*, *Y*' ('si les gens viennent de l'u-e ce n'est pas problème', l.16-17). La présence de cette construction se retrouve également dans plusieurs autres séquences d'explication de situation (cf. extrait 125, séquence 74, ainsi que séquences 34, 40 et 117) ayant un enjeu réel. Il est difficile de dégager exactement la raison pour laquelle cette construction est présente dans les explications de situation mais absente dans les explications de vocabulaire et les explications de discours. On remarque cependant que la construction apparait toujours dans des séquences qui donnent lieu à des tours de parole longs et dans lesquelles l'enjeu de l'explication est réel. Il se peut donc que lorsque l'enjeu est réel, les élèves s'impliquent plus dans l'activité et mettent en œuvre des ressources discursives plus complexes et plus variées. Cette possibilité sera discutée plus en détails dans le chapitre suivant (chapitre IX).

§

L'hypothèse selon laquelle des ressources particulièrement complexes sont mobilisées par les élèves lorsque l'enjeu de l'explication est réel est renforcée lorsqu'on observe l'extrait suivant:

'euh' et/ou un élément lexical), puis en faisant une pause à un point de contrôle maximum sur le plan grammatical mais sans faire durer la pause plus d'une seconde environ, et en délivrant ensuite le reste du tour de manière relativement fluide, les risques de perdre le tour [le terrain de la parole] au profit d'un autre locuteur sont réduits de beaucoup.

128) SPD L2-secII-17 / séquence 46 (audio 22m06s)

P: vous bloquez tout (.) par votre euh: en insistant sur votre pessimisme absolu parce que (.) euh: on dit bon (.) on est d'accord ou on est pas d'accord c'est (..) purement dogmatique oui (.) mais y a- (.) faut- maintenant je réfléchis sur euh: sur un modèle. (.) franchement. (..) mais qu'est-ce que ça me sert. (.) un modèle que je ne peux même pas m'imaginer c'est ça le problème (.) moi je peux pas (.) franchement (..) avec toute mon imagination et vous savez que moi je: que j'en ai beaucoup hein (.) avec toute mon imagi (.) je réussis pas à m'imaginer (.) un monde où il n'y est qu'un pessimisme noir ou tout- tout le monde est là comme ça. (..) à attendre la mort il n'y a même pas de vie possible (...) [il n'y aurait] (.)&

And: [non je]

P: &il n'y aurait pas de naissances parce que les gens ne feront même plus l'amour? (.) hein même pas ça (..) [c'est dégoûtant]

And: **[non mais] (..) je pense que: je n'ai pas: (..) dit clairement (.) ce que je voulais dire. (...) j'ai seulement (.) c'était seulement (.) une partie de: de ce que (1.7) de mon modèle ou: quoi. je- je sais qu'il n'y a pas de: pessimisme absolu (.) c'était seulement une (.) seule question (.) dans: (..) dans mon travail. (...) et maintenant j'essaie de: il y aura (.) toujours quelques (.) quelques gens qui sont (toujours euh:) des pessimistes. (..) (et) je pense que: tout le monde se: est d'accord avec moi on a dit qu'il y a des (.) des gens qui sont des pessimistes. (...) et maintenant j'essaie de: (1.7) de: voir (.) la conséquence pour (.) ces hommes. (...) ce n'est plus (.) euh: l'idée que: la monde est (...) euh le monde (..) que (.) le monde est plein (.) de euh: des pessimistes (...) c'était seulement (..) euh au début de mon: (...) oui en début de: mon travail (..) maintenant je (.) parle (1.4) de quelque chose euh (.) réaliste.**

Cet extrait prend place dans une activité d'exposé interactif portant sur le thème du pessimisme et menée par André. Dans cette activité, André commence par demander la définition du pessimisme puis demande à ses camarades quelle serait la conséquence si tout le monde était d'un pessimisme absolu. Plusieurs élèves rejettent la possibilité de discuter d'une telle hypothèse, trop peu réaliste selon eux. André insiste néanmoins sur la notion de pessimisme absolu jusqu'à ce que l'enseignant prenne la parole, au début de l'extrait ci-dessus. L'accusation de l'enseignant est ici très forte: en disant 'vous bloquez tout' (l.1) alors même que la tâche de l'élève est de mener la discussion, il affirme que l'élève va à l'encontre de ce qui lui est demandé. L'enseignant laisse également entendre que la discussion sur un modèle abstrait est inutile et peu intéressante ('mais qu'est-ce que ça me sert', l.5), ce qui est une menace forte pour la face de l'élève. L'élève essaie puis parvient à reprendre la parole en initiant son tour en chevauchement avec celui de l'enseignant (l.13 et 16). Lorsqu'il parvient à accéder au *floor*, il s'oriente immédiatement vers l'idée d'un malentendu entre lui et les autres participants: 'je pense que je n'ai pas dit clairement ce que je voulais dire' (l.16-18). La thématisation du malentendu est suivie de l'ouverture d'une explication, laquelle se situe à l'intersection entre une explication de discours et une explication de situation: le début du tour de l'élève ('je n'ai pas dit clairement') traduit une orientation envers un *discours* problématique (→ explication de discours). Cependant, le discours auquel l'élève fait référence ici n'est pas clairement identifiable, et l'explication vise à 'normaliser' une *situation* problématique en déconstruisant l'accusation de l'enseignant (→ explication de situation).

L'élève explique pourquoi il a insisté sur le pessimisme 'absolu' et en quoi cela n'est pas l'objet de tout son exposé. S'orienter vers un problème de l'ordre de la compréhension est un moyen pour l'élève de prendre acte de la critique sans l'accepter telle quelle (oui je bloque tout), ce qui conduirait à lui faire perdre la face, mais sans non plus la rejeter frontalement (non je ne bloque rien / pas tout), ce qui menacerait la face de l'enseignant. L'élève accepte sa responsabilité quant à la tournure de la discussion mais l'attribue à un problème de clarté, beaucoup plus facile à assumer que d'admettre 'bloquer tout'. En outre, la thématisation d'un problème de compréhension, d'un malentendu, lui permet d'ouvrir une séquence d'explication en vue de clarifier et de justifier son choix thématique du pessimisme absolu, de le légitimer, tout en insistant sur la convergence entre ses idées et le souhait

des participants de parler du pessimisme de façon réaliste ('et maintenant j'essaie... je pense que tout le monde est d'accord avec moi', l.22 et suivantes).

Sur le plan de son architecture discursive, l'explication est construite avec plusieurs auto-reformulations et répétitions de structures d'opposition (cf. 'c'était seulement une partie de mon modèle', l.18-19, 'c'était seulement une seule question dans mon travail', l.20-21, 'c'était seulement au début de mon travail', l.29-30; cf. également 'et maintenant j'essaie de', l.21-22, 'et maintenant j'essaie de voir', l.26. 'maintenant je parle', l.30-31). Au milieu de son tour, l'élève s'adresse indirectement au groupe ('je pense que tout est le monde est d'accord avec moi', l.24) et fait référence de manière explicite à ce qui a été dit antérieurement dans l'interaction ('on a dit qu'il y a des gens qui sont des pessimistes', l.24-25). Cette référence est une des seules références explicites à un 'dire' antérieur qu'on trouve dans la collection des explications en langue seconde et la seule référence effectuée à distance. Toutes les autres références explicites apparaissent immédiatement après le tour de parole auxquelles elles réfèrent et sont utilisées par les élèves pour décliner une invitation à prendre la parole ('je voulais dire la même chose', cf. point 2.3). Les autres références sont toujours accomplies de manière implicite en reprenant des thèmes ou en recyclant des structures syntaxiques (*ibid.*). Il apparait donc que dans les séquences d'explication visant à légitimer un objet autant qu'à le faire comprendre, on observe la mise en œuvre de ressources discursives rares et complexes, ce qui amène à envisager ces séquences comme des lieux propices à un *pushed output* (Swain, 1985, 2000) (cf. également séquences 211 et 219 pour d'autres séquences d'explication / légitimation à l'intersection d'une explication de discours et d'une explication de situation).

§

En résumé, les explications de situation consistant à décrire 'ce qui se passe' dans une certaine situation plutôt qu'à donner l'origine de cette situation (bien que ces deux orientations ne soient pas vraiment opposées ni mutuellement exclusives) donnent lieu à deux formes de réalisation. Dans certains cas, les séquences sont ouvertes au moyen d'une question *display* de l'enseignant qui vise à vérifier la compréhension d'un segment de texte par les élèves. Les explications s'apparentent alors à des résumés descriptifs au passé ou au présent: elles sont construites avec une à trois unités de tours et se caractérisent par la reprise d'éléments du texte-source, comme certaines explications de discours. Plus rarement, les séquences d'explication ont un enjeu réel et ne portent pas sur un texte écrit. Les explications se caractérisent alors non seulement par la longueur des tours mais également par la complexité des ressources mises en œuvre par les élèves (constructions en *si*, référence explicite à un discours antérieur, pauses finement distribuées dans le tour, etc.). Ainsi, comme on la déjà remarqué à propos des explications consistant à 'donner des raisons', la complexité et la créativité des explications s'accroît lorsque l'enjeu de l'explication est réel et 'fort', c'est-à-dire lorsque l'explication répond à un vrai problème de compréhension et/ou permet également au participant de légitimer son propre comportement.

3.3 Co-élaboration d'explications

Les explications de situation polygérées ne donnent pas lieu à des processus de co-construction aussi élaborés que les explications de vocabulaire et de discours. Bien que les explications de situation soient plus souvent polygérées que monogérées (25 séquences polygérées contre 20 monogérées), les interventions des élèves tendent à être construites comme des noyaux d'explication autonomes, sans référence explicite ou implicite à des tours de parole antérieurs. Une des raisons de cette absence de co-élaboration réside dans l'organisation globale des séquences. En effet, il arrive qu'une demande d'explication de situation soit adressée par l'enseignant à la classe en tant qu'ensemble, mais que chaque élève soit invité à donner une explication à titre individuel. C'est par exemple le cas dans une séquence où l'enseignante, qui constate que plusieurs élèves n'ont apparemment pas effectué la lecture demandée comme devoir à domicile ('vous n'avez pas lu'), demande ensuite aux élèves d'expliquer pourquoi ils n'ont pas effectué ce devoir (séquence 226). Les quatre élèves qui prennent alors la parole à tour de rôle proposent des explications qui sont indépendantes les unes des autres, puisque chaque élève répond à la demande de l'enseignante à titre personnel, en expliquant pourquoi il ou elle n'a pas effectué la lecture demandée. En conséquence, les interventions ne sont pas articulées les unes aux autres, ni de manière explicite ni de manière implicite.

Même lorsque les élèves construisent collectivement un seul noyau d'explication (et non un noyau par individu), les références interdiscursives tendent à être absentes. C'est notamment le cas dans les explications-résumés portant sur un texte de fiction et ouvertes au moyen d'une question *display* de l'enseignant (cf. point 3.2 *supra*; cf. p.ex. séquences 40, 41, 158, etc.).

On trouve deux occurrences de co-élaborations explicites dans les séquences d'explication de situation, ce qui est peu par rapport aux explications de vocabulaire et de discours. Dans les deux cas, il s'agit de coénonciations (Jeanneret, 1999) réalisées en utilisant le connecteur *et* en début de tour. L'extrait suivant permet d'observer ce phénomène:

129) SPD L2-secII-31 / séquence 117 (audio 47m45s)[111]

```
01   En:   euh quand- (.) quand on quand on vous pose une question et vous
02         ne comprenez pas (2.2) vous êtes tout simplement silencieux (..)
03         et silencieuses (...) et euh (..) oui?
04   F1:   on: on ne demande (.) on ne demande pas le professeur mais (..)
05         quelqu'un d'autre (..) ceux: de table ou (..) parce qu'on (2.3)
06         si on (..) on demande le professeur (..) on est: celle celle ou
07         celui qui: qui doit (..) répondre aux questions
08         (2.2)
09   En:   et pourquoi vous ne voulez pas répondre aux questions?
10   F1:   euh: parce que ce n'est pas facile ((rit: 1.3))
11         (1.6)
12   G2:   et quand on veut s'exprimer et (..) on n'a pas les mots (..)
13         alors on reste calme
```

Cet extrait apparait dans une activité gérée par l'enquêtrice (cf. note de bas de page 91 pour une description). Au début de la séquence, l'enquêtrice demande aux élèves d'expliquer pourquoi ils ne se manifestent pas toujours lorsqu'ils rencontrent un problème de compréhension (l.1-3). Une élève propose qu'elle ne pose pas de questions pour éviter que l'enseignant lui demande d'y répondre elle-même (peut-être au moyen d'une contre-question) (l.4-7). L'enquêtrice lui demande alors de clarifier pourquoi elle ne veut pas répondre aux questions (l.8): cette demande de clarification n'est donc pas adressée à toute la classe, au contraire de la première demande de l'enquêtrice, mais à F1 en particulier. L'élève propose une réponse sous forme de proposition introduite par *parce que* ('parce que ce n'est pas facile', l.10). L'enquêtrice ne ratifie pas (du moins pas verbalement) la proposition de l'élève. La clôture de la séquence n'est donc pas accomplie explicitement et il s'ensuit une pause (l.11) qui rend le *floor* accessible aux autres participants. Un élève prend alors la parole ('et quand on veut s'exprimer et on n'a pas les mots alors on reste calme', l.12-13). Le contenu de son intervention est rattaché à la demande d'explication initiale de l'enseignante (pourquoi les élèves ne manifestent pas toujours des problèmes de compréhension) plutôt qu'à la demande de clarification adressée à F1 (l'élève ne dit pas qu'il ne 'veut pas répondre aux questions' mais thématise au contraire l'idée qu'il 'veut s'exprimer', l.12). Cependant, son tour de parole enchaîne sur l'intervention de F1 au moyen d'un 'et' en début de tour (l.12) et se présente donc également comme un ajout aux propos de F1, avec lequel il entretient un lien thématique (cf. 'ce n'est pas facile', l.10, et 'on n'a pas les mots', l.12). En commençant son tour de parole par 'et', l'élève marque donc la pertinence de son intervention à l'intérieur même de la clarification ouverte par l'enseignante et adressée à F1: le connecteur permet l'enchaînement sur le plan interactionnel et 'idéationnel' à la fois sur F1 et sur la demande initiale de l'enseignante (cf. Schiffrin, 1987: 152 pour un extrait similaire; cf. séquence 12 pour l'autre complétion introduite par *et*).

3.4 Comparaison avec la L1

La collection des séquences d'explication en classe de langue première contient 7 séquences d'explication de situation, dont 4 sont polygérées, 2 monogérées par un élève et 1 monogérée par l'enseignant. 5 séquences sont ouvertes au moyen d'une question en *pourquoi*, 1 au moyen de l'affirmation d'un problème de compréhension (séquence 260) et 1 par une élève qui s'oriente vers un problème de compréhension potentiel de l'enseignant (séquence 278). Les explications en 'qu'est-ce qui se passe' sont absentes. Les explications sont parfois brèves, constituées d'une seule proposition ('parce que les gouvernements les laissent passer', séquence 266; 'parce que le soleil se lève à l'est', séquence 268). On trouve des tours comprenant deux propositions articulées au moyen du marqueur de succession *et*, qui peuvent donc être décrits comme de petites narrations ('parce qu'ils ont quand même filmé une heure quasiment et puis ils ont passé une minute', 'dans la classe ils étaient trois quarts d'heure et puis ils ont passé deux secondes', séquence 265).

Les explications de situation monogérées ne se déroulent donc pas de manière fondamentalement différente en classe de langue première et en classe de langue seconde. En revanche, on observe

[111] Cet extrait s'insère dans une activité de discussion plus large, présentée dans Pekarek (1999: 32).

une différence importante dans les explications polygérées. En effet, dans les séquences polygérées en classes de L1, les élèves s'auto-sélectionnent et contribuent à la co-construction du noyau plus fréquemment que dans les classes de langue seconde, même lorsque le noyau ne nécessite pas *a priori* d'être polygéré. C'est par exemple le cas dans une séquence (séquence 278) où une élève, suite à l'énonciation de son opinion personnelle et à la réaction de l'enseignant ('il faudrait... que les gens aient les mêmes attitudes') s'oriente vers un malentendu de l'enseignant et propose une clarification, qui se situe donc à l'intersection entre explication de situation et explication de discours ('c'est pas une question d'attitude c'est une question de... fonctionnement... parce que...'). Alors que les séquences ouvertes suite à une orientation envers un malentendu sont en général monogérées, dans cette séquence une autre élève s'auto-sélectionne et propose une complétion, de telle sorte que le noyau de l'explication est co-énoncé. L'extrait suivant présente un autre exemple de séquence d'explication polygérée dans laquelle les élèves s'auto-sélectionnent:

130) CODI L1-secII-EO-2 / séquence 249 (vidéo 36m10s)[112]

```
01   Sév:  elles prient dieu (elles vont à l'église elles lui) donnent un
02         gros sou donc en fait euh c'est une consternation aussi face à
03         l'homme (.) face à: (.) à l'homme qui change pas face aux
04         éléments qui sont devant lui?
05         *(1.5)
     %ais  *lève les yeux de sa feuille et regarde P
06   Ais:  mais pourquoi elles lui donnent *un gros sou?
     %cat                                 *regarde aishé
07         *(2.6) ((rires discrets de deux E))
     %cat  *regarde P
08   Ari:  *ben c'est comme si tu *le pries tu sais qu'il va rien faire&
     %cat  *regarde ariane
     %ais                        *regarde ariane
09   Ari:  &mais tu lui donne *un gros sou (parce que) ça va rien faire
10         *mais c'est par con[science]
     %ari  *regarde aishé
11   Ais:                   *[mais c'est] peut-être comme les grecs là&
     %cat                   *regarde aishé
12   Ais:  &qui qui mettent des petits sous sur les yeux? pour le:=
13   Ben:  *[non mais c'est (xx)]
14   Cat:  *[=non (.) non=non c'est c'est pas] ça (.) c'est: c'est (..)&
     %ari  *regarde P
     %ais  *regarde catherine
15   P:     [(benoît)?]
16   Cat:  &[c'est] pour donner de l'argent à l'église
17   P:    [(hein)]
18   Ais:  [°ah:°]
19   Sév:  [pour] que: *(il vienne les aider en fait)
     %ais              *regarde séverine
20   Ais:  ah oké
```

Cet extrait est tiré d'une activité d'explication de texte (cf. chapitre VI, point 7., pour une discussion de cette notion) portant sur le poème *Le Mal* (Rimbaud). Au début de l'extrait, Séverine propose une interprétation (l.1-4) d'un aspect du poème qui fait implicitement référence à la dernière strophe du quatrain: "*Et [Dieu] se réveille, quand des mères, ramassées / Dans l'angoisse, et pleurant sous leur vieux bonnet noir, / Lui donnent un gros sou lié dans leur mouchoir!*" Malgré la présence d'une intonation montante à la fin du tour de Séverine (l.4), l'enseignant ne reprend pas la parole immédiatement, ce qui génère une pause (l.5). Cette absence de prise de parole rend le *floor* disponible pour un autre participant. Il s'avère que dans ce type d'activité cet enseignant ne soit pas prompt à ratifier ou évaluer les interventions des élèves, laissant souvent un 'espace' disponible qui donne la possibilité aux élèves d'enchaîner sur leurs pairs. Durant la pause, une élève, Aishé, lève les yeux de sa feuille et regarde l'enseignant, avant de s'autosélectionner. Son tour de parole enchaîne thématiquement sur celui de Séverine, reprenant le thème du 'gros sou', et constitue une demande d'explication de la situation décrite dans le poème, le fait qu'en situation de guerre des 'mères' donnent un 'gros sou' à Dieu ('mais pourquoi elles lui donnent un gros sou?', l.6). Une nouvelle pause suit la demande d'Aishé (l.7): bien que la demande d'Aishé projette une seconde partie de paire de

[112] Cet extrait fait l'objet d'une analyse plus détaillée dans Fasel Lauzon *et al*. (2008).

type 'explication' et que l'élève soit orientée physiquement vers l'enseignant, ce dernier ne prend pas le tour. Cette absence notable de prise de tour laisse à nouveau le *floor* disponible pour d'autres participants. C'est alors Ariane qui prend la parole et initie une explication ('ça va rien faire mais c'est par conscience', l.8-10). Ariane commence l'explication en étant tournée vers l'enseignant puis s'oriente vers Aishé, établissant un contact visuel avec elle. Vers la fin de l'explication d'Ariane, et suite à une proposition interprétative d'Aishé elle-même ('c'est peut-être comme les grecs...', l.11-12), deux autres élèves cherchent à prendre la parole pour poursuivre l'explication (Benoit: 'non mais c'est', l.13, Catherine: 'non non c'est c'est pas ça', l.14). Le *floor* est à ce moment particulièrement compétitif, puisque Benoit et Catherine prennent le tour simultanément. Or, bien que l'enseignant intervienne en faveur de Benoit ('benoit?', l.15), ce dernier ne reprend pas la parole. Par contre, Catherine continue son tour ('c'est pour donner de l'argent à l'église', l.16). Il apparait donc à ce moment que l'enseignant n'a plus le contrôle sur la distribution des tours de parole. L'explication d'Ariane ayant fait émerger un cadre interactionnel entre pairs par l'intermédiaire de l'échange de regards, c'est Catherine, vers laquelle se tourne Aishé dès le début du tour (l.14), qui bénéficie de l'attention de sa camarade et garde donc le *floor* au détriment de Benoit, qui, assis deux rangs derrière Aishé, ne peut croiser son regard. A la fin de l'extrait, Séverine, qui est assise juste à côté de Catherine et est donc également dans l'angle de vision d'Aishé, reprend la parole et apporte une complétion à l'explication de Catherine ('pour que il vienne les aider en fait', l.19). Aishé marque sa réception à la fois de l'intervention de Catherine (l.18) et de celle de Séverine (l.20), indiquant la possibilité de clore la séquence.

Cet extrait permet d'observer une coordination fine entre les participants sur le plan multimodal. Au début de la séquence, les participants sont tous orientés vers l'enseignant, mais l'absence de prise de tour de l'enseignant contribue à l'émergence d'une explication polygérée entre élèves. L'explication prend place dans un cadre de participation entre pairs qui est construit sur le plan verbal mais également sur le plan 'spatial', à travers les échanges de regard entre les participants. Ainsi, lorsque l'enseignant intervient pour sélectionner un élève (Benoît), cette hétéro-sélection ne 'marche' pas, les rôles des participants dans l'explication étant reconfigurés au profit de l'interaction entre Aishé, Catherine et Séverine. On n'observe pas de séquence se déroulant de manière similaire dans les classes de L2, où les séquences entre élèves sont rares et peu spontanées. Même lorsque l'explication est en théorie adressée d'élève à élève, l'échange tend à se dérouler entre élève(s) et enseignant (p.ex. séquence 150, où l'enseignant demande à une élève d'expliquer 'ce dont on est en train de parler' à deux élèves retardataires mais se pose ensuite en récepteur-évaluateur de l'explication). Dans le chapitre suivant (chapitre IX), on mènera une réflexion sur l'intérêt et la manière de promouvoir les explications entre pairs en classe de langue seconde.

3.5 Synthèse

En classe de langue seconde, les élèves participent à la construction des noyaux d'explication de situation en 'donnant des raisons' ou des éléments de description. La construction des explications ressemble sur plusieurs points à celle des explications de discours: les interventions des élèves tendent à être constituées d'un syntagme ou d'une proposition, voire deux ou trois, mais rarement plus. Les propositions sont liées de manière paratactique ou au moyen du connecteur *et*. Comme dans les explications de discours, on assiste parfois, dans les explications se basant sur des événements présentés dans un texte écrit (article de journal ou texte de fiction), à des reprises de segments du texte-source, qui constituent une base sur laquelle les élèves organisent leur discours. La proximité entre explications de discours et explications de situation provient du fait qu'un même objet peut dans certains cas être abordé en tant que discours ou en tant que situation.

On observe dans certaines séquences une organisation extrêmement subtile des constituants (p.ex. dans le déploiement des unités de tours et dans la distribution des pauses, cf. extrait 127, séquence 171). Les explications de situation les plus complexes apparaissent toujours lorsque l'enjeu de l'explication est réel, voire lorsque l'explication vise autant à faire comprendre un objet qu'à le légitimer dans l'interaction. On assiste alors à une complexification sur le plan discursif, par exemple à l'apparition de structures hypothétiques en *si*, absentes des autres séquences, ou à l'exploitation de la structure 'c'est + hyperonyme + qui + spécifiant', empruntée aux explications de vocabulaire (cf. extraits 125 et 128).

Les explications de situation sont réalisées de manière similaire en L1 et en L2. Cependant, les explications polygérées sont organisées de manière plus complexe sur le plan interactionnel en L1 qu'en L2. En L2, la polygestion de l'explication se déroule en général sous le contrôle de l'enseignant et donne lieu à peu de marques de références interdiscursives. En L1, on assiste à des noyaux

d'explication polygérés entièrement pris en charge par les élèves. Ces noyaux ne sont pas particulièrement complexes sur le plan de la structuration discursive mais donnent lieu à une coordination fine sur le plan interactionnel, notamment non-verbal.

Résumé du chapitre

- Les ressources mobilisées de manière récurrente par les élèves pour expliquer des items de vocabulaire sont la traduction (de la L2 à la L1), la mise en relation d'équivalence (au moyen d'un item présenté comme synonyme ou de la structure *c'est + hyperonyme + qui + spécification*), la mise en situation (introduite par *c'est quand*). Les explications de vocabulaire se caractérisent par la décontextualisation de l'objet à expliquer et par leur portée générale. La décontextualisation est elle-même un processus contextualisé (cf. 1.1 à 1.3).
- Les ressources mobilisées de manière récurrente par les élèves pour expliquer des segments de discours contextualisés sont la reformulation et l'exploitation du contexte. Contrairement aux explications de vocabulaire, les explications de discours sont toujours contextualisées. Elles ne sont pas construites sur la base de *patterns* syntaxiques récurrents, mais donnent néanmoins lieu à la mobilisation répétée de certaines ressources discursives qui permettent aux élèves d'agencer les constituants dans leurs tours de parole ou encore de marquer la clôture de l'explication (cf. 2.1 et 2.2).
- Les ressources mobilisées de manière récurrente pour expliquer des situations peuvent être rapprochées de certaines ressources mobilisées dans les explications de discours. Elles consistent à donner des raisons ou à fournir des éléments descriptifs permettant de clarifier la situation (cf. 3.1 et 3.2).
- Les ressources mobilisées pour expliquer dépendent du type d'explication, de l'objet à expliquer et du contexte dans lequel apparait la séquence. Par exemple, la traduction tend à être acceptée dans les explications de vocabulaire mais pas dans les explications de discours. Même à l'intérieur des explications de vocabulaire, la traduction peut être acceptée ou rejetée, dépendamment de l'objet à expliquer (cf. 1.1 et 2.). Plus généralement, dans les séquences latérales d'explication, les participants s'orientent vers une exigence d''économie' et l'explication tend à être brève. En revanche, lorsque l'explication vise en même temps à résoudre un éventuel problème de compréhension et à légitimer l'objet sur lequel elle porte, c'est-à-dire lorsque les participants s'orientent vers l'explication comme ayant un enjeu réel et important, l'explication tend à être longue et complexe (cf. 2.3 et 3.2).
- Les explications polygérées donnent lieu à plusieurs types de réalisation. La macrostructure du noyau peut être prise en charge par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes. Les interventions des élèves peuvent parfois être décrites comme des noyaux autonomes les uns par rapport aux autres, et parfois comme contribuant à la construction collective et négociée (voire co-énoncée) d'un seul noyau. Les ressources mobilisées dans les séquences polygérées ne sont pas foncièrement différentes des ressources mobilisées dans les séquences monogérées. Cependant, les séquences polygérées se caractérisent souvent par leur richesse discursive et/ou interactionnelle (cf. 1.4, 2.3, 3.3).
- Les explications se déroulent souvent de manière similaire dans les classes de langue seconde et dans les classes de langue première. Aucune ressource pour expliquer n'est propre aux élèves de langue seconde ou aux élèves de langue première. On remarque cependant certaines différences entre les deux groupes. Par exemple, les élèves de langue seconde procèdent parfois à des explications par ajouts successifs, chaque ajout n'étant constitué que d'une seule unité de tour. Ils ne procèdent pas à des références interdiscursives explicites, contrairement aux élèves de langue première. On observe également plus d'explications longues se déroulant entre pairs chez les élèves de langue première, de même que davantage de séquences polygérées où les élèves prennent la parole de manière auto-initiée (cf. 1.5, 2.4, 3.4).

Chapitre IX

Les opportunités pour l'apprentissage

Les séquences d'explication en classe de langue sont organisées de manière systématique: on peut dégager dans chacune des séquences une ouverture, thématisant un problème de compréhension, un noyau, visant à résoudre le problème, et une clôture (cf. chapitre VII). Cependant, les ressources mobilisées par les participants pour accomplir cette organisation et pour construire le noyau de l'explication sont variées (cf. chapitre VIII). A ce stade se pose la question des relations entre séquences d'explication et opportunités d'apprentissage en classes de langue. On a proposé au début de ce travail (chapitre III, point 3.) que le lien entre explication et apprentissage est double: on peut apprendre en expliquant et apprendre à expliquer. En conséquence, la participation à une séquence d'explication peut potentiellement amener à l'apprentissage de contenus (ceux-là mêmes qui sont expliqués dans la séquence), mais peut également permettre de mettre en œuvre et de développer des ressources relatives à la compétence d'explication. Le présent chapitre propose une réflexion sur les opportunités des séquences d'explication relativement à l'apprentissage de 'contenus' (notamment de contenus relatifs au langage, puisque la majorité des séquences d'explication porte sur des objets langagiers) et au développement de la compétence d'explication. Cette réflexion mènera, dans un second temps, à se pencher sur les implications didactiques des résultats de la présente recherche, et à formuler quelques propositions destinées aux didacticiens et aux enseignants pour optimiser les opportunités d'apprentissage en classe.

Dans un contexte d'interaction orienté vers des objectifs didactiques comme celui de la classe de langue, la description des opportunités d'apprentissage ne peut être effectuée qu'au regard des objectifs didactiques des activités (Seedhouse, 1994, 2004, 2005a; Walsh, 2006). Aucune activité ou forme d'interaction en classe n'est *en soi* meilleure qu'une autre, et des activités ayant des buts didactiques différents ne peuvent être évaluées selon les mêmes critères. Autrement dit, il n'est pas pertinent de critiquer une activité *X* comme donnant lieu à peu d'opportunités pour l'apprentissage de l'objet *Y* si *Y* ne fait pas partie des objectifs didactiques de l'activité *X*. Seedhouse (2004) propose que les objectifs didactiques peuvent être dégagés de l'analyse 1) des instructions et indications de l'enseignant, qui apparaissent notamment au début des leçons et des activités, et 2) de certains documents recueillis en dehors des enregistrements de leçons proprement dits, notamment des entretiens menés avec les enseignants. Les objectifs didactiques ainsi identifiés peuvent ensuite être confrontés aux interactions étudiées dans le détail de leur déroulement, au moyen d'analyses focalisées sur les orientations des participants. De cette manière, on peut observer et analyser l'écart éventuel entre les objectifs visés et les activités localement implémentées (autrement dit entre *intended pedagogy* et *actual pedagogy,* ou entre *task-as-workplan* et *task-in-process*).

Les séquences d'explication en classe de langue peuvent être analysées sous trois angles: on peut réfléchir à la finalité des séquences *per se*, à leur finalité au regard des activités dans lesquelles elles s'insèrent, et, à un niveau plus macro, à leur finalité par rapport aux leçons dans lesquelles elles prennent place:

1) **Finalité de la séquence**: Les séquences d'explication sont ouvertes en vue de gérer un éventuel problème de compréhension, que ce problème soit effectif ou potentiel (anticipation *vs* remédiation). La finalité de la séquence peut correspondre à un objectif didactique planifié, notamment dans le cas de séquences d'explication dites 'didactisées', mais ce n'est pas toujours le cas. En effet, nombre de séquences d'explication sont des séquences latérales 'émergentes' qui interrompent momentanément le cours principal d'une activité: la séquence est ouverte pour surmonter un problème de compréhension et a une visée pratique, immédiate, qui est de permettre la poursuite de l'activité. Lorsque le problème est anticipé, la séquence d'explication a généralement pour but de préparer une activité à venir, de prévenir d'éventuels problèmes afin que l'activité se déroule sans encombre. L'enjeu est alors de déterminer si, au moment de sa clôture, la séquence d'explication a permis de surmonter le problème thématisé dans son ouverture.

2) **Finalité de l'activité**: Les séquences d'explication prennent souvent place dans des activités organisées autour d'un support écrit (article de journal ou œuvre littéraire). Les séquences didactisées peuvent constituer des activités à part entière (voir p.ex. les activités sur les proverbes ou sur l'analyse de poèmes). Un des objectifs de ces activités est de comprendre les enjeux du texte, d'interpréter les propos de l'auteur, de débattre des thèses qui y sont présentées, et à travers la lecture du texte de sensibiliser les élèves à certains aspects des sociétés dans lesquelles la langue seconde est parlée (culture, politique, littérature, etc.). Les séquences d'explication sont donc des lieux pour l'apprentissage de *contenus* (c'est le *apprendre en expliquant*, cf. chapitre III, point 3.1). Le présent travail s'intéresse uniquement à l'apprentissage de contenus relatifs au langage, et n'abordera donc pas la question du développement de connaissances littéraires, culturelles, etc. Dans ce chapitre, on réfléchira aux opportunités des séquences d'explication pour le développement de connaissances liées au langage, notamment pour l'apprentissage du vocabulaire. L'apprentissage du vocabulaire n'est pas l'objectif didactique principal des séquences d'explication, qui sont subordonnées à d'autres activités (compréhension d'un texte, etc.). Néanmoins, on peut se demander si, en tant que séquences focalisées sur la forme, les explications de vocabulaire présentent des opportunités pour l'apprentissage.

3) **Finalité des leçons**: Lors de la constitution des données, tant du corpus SPD que du corpus CODI, les enquêtrices ont demandé aux enseignants de les inviter lorsqu'ils avaient l'intention de travailler l'expression orale et la communication (cf. chapitre V, point 4. pour plus de détails sur le recueil des données). Alors qu'en L1 les enseignants ont admis ne pas avoir l'habitude de ce genre de leçons, et ont parfois fini par élaborer des activités spécifiquement en vue des enregistrements, en L2 les enseignants n'ont pas eu de problème à répondre à cette demande, étant donné que le travail sur l'expression orale fait de toutes façons partie du programme habituel. Ainsi, les leçons enregistrées en classes de langue seconde sont toutes censées avoir pour objectif didactique de travailler au développement de la compétence d'interaction. Un des objectifs de ce chapitre est d'étudier les opportunités qui peuvent émerger des séquences d'explication pour la pratique et le développement des compétences à l'oral, et plus particulièrement de la compétence d'interaction, abordée à travers la 'sous'-compétence d'explication (cf. chapitre III, point 1.3).

1. Résoudre un problème de compréhension

L'objectif des séquences d'explication est de gérer des problèmes de compréhension (potentiels ou effectifs). La résolution du problème peut être considérée comme un pré-requis pour l'apprentissage: pour apprendre, il faut d'abord comprendre. En outre, dans les approches sociointeractionnistes où l'usage et l'apprentissage du langage ne sont pas envisagés comme deux phénomènes distincts (notamment dans l'approche *CA-for-SLA*, cf. chapitre II, point 2.2), la démonstration de la résolution d'un problème de compréhension peut être appréhendée comme la mise en scène (*display*) d'un apprentissage (Firth & Wagner, 2007; Markee & Seo, 2009). La question se pose donc de savoir si les séquences d'explication apparaissant dans les données permettent bel et bien de résoudre le problème de compréhension qui a déclenché leur ouverture.

Il n'est souvent pas aisé de déterminer si un problème de compréhension est *véritablement résolu* au moment de la clôture de la séquence:

- Un problème peut ne pas être *résolu*. Par exemple, lorsque la séquence est ouverte pour *anticiper* un problème *potentiel*, il est possible que le problème thématisé n'ait de caractère *effectif* pour aucun des participants. Même lorsque les participants s'orientent vers la nécessité de *remédier* à un problème, on ne peut pas toujours savoir si le problème en question est 'réel' ou feint (le problème est avant tout 'mis en scène'; cf. p.ex. le cas des demandes d'explication apparaissant après une première partie de paire de type 'question', chapitre VII, point 1.2.1).
- Que le problème soit effectif ou non au moment de l'ouverture de la séquence, la séquence d'explication est censée se clore sur l'absence de problème, soit parce que le problème 'n'existait pas' de manière effective, soit parce qu'il a été résolu. Cependant, un problème peut ne pas être *véritablement* résolu (auquel cas il subsisterait malgré la clôture de la séquence). La vérification de la résolution du problème (ou de sa 'non-existence', ou de sa 'non-résolution') est difficilement observable dans les données. Par exemple, la présence d'un *acknowledgement token* après un noyau d'explication n'est pas suffisant pour conclure que le problème est résolu: un tel marqueur ne fait que 'mettre en scène' (en anglais: *display*) la compréhension, et ne dit rien d'un éventuel changement cognitif. Le souhait de ne pas prolonger la séquence ou la gêne de réitérer une demande peuvent également être des raisons potentielles pour la 'mise en scène' de la résolution du problème (cf. Koole, 2008, pour une distinction entre *claim of understanding*, p.ex. au moyen d'un *acknowledgement token*, et *demonstration of understanding*). De plus, étant donné que les séquences d'explication en classe se déploient généralement 'publiquement', devant l'ensemble des participants, vérifier la résolution 'véritable' du problème impliquerait de déterminer si le problème est résolu pour l'ensemble des participants, également pour les participants restant silencieux pendant la séquence. Si des analyses des comportements non-verbaux, notamment des regards et des changements de positions, permettent de faire des hypothèses sur le degré d'attention des participants, rien ne permet de déterminer si au moment de l'ouverture de la séquence l'*explanandum* pose un problème de compréhension à ces participants silencieux, et si au moment de la clôture le problème est résolu.

La seule analyse de données empiriques est donc limitée pour juger de l'*efficacité* des séquences d'explication pour résoudre des problèmes de compréhension. L'évaluation de l'efficacité des séquences pourrait peut-être être effectuée plus finement à l'aide d'entretiens rétrospectifs, d'évaluations sommatives (type post-test) ou de journaux d'apprentissage. Néanmoins, l'analyse détaillée des séquences d'explication et de ce qui leur fait suite permet de dégager certains indices pour déterminer si problème de compréhension est ou non résolu. Par exemple, le fait qu'un élève soit capable de donner lui-même une explication (p.ex. suite à une demande *display* de l'enseignant) permet de conclure à sa compréhension: s'il n'avait pas compris, il ne pourrait pas expliquer. Un élève peut également 'démontrer' sa compréhension, à l'intérieur d'une séquence ou après sa clôture. Par exemple, pour Baker & Hacker (1980, interprétant Wittgenstein, 1961), le 'succès' d'une explication de vocabulaire peut-être observé à travers la réutilisation de l'item ayant fait l'objet de l'explication par l'apprenant, qui en démontre ainsi sa compréhension.

Dans les données, une manière dont les élèves démontrent leur compréhension d'un item lexical ayant fait l'objet d'une explication de vocabulaire est d'initier une traduction de la L2 à la L1, comme dans l'extrait suivant:

131) CODI L2-secII-DK-A-2 / séquence 130 (pas de vidéo; audio 00m14s)

```
01   P:    alors est-ce que vous: est-ce que vous savez ce que c'est qu'un
02         proverbe
03   Es:   +non ((2 Es simultanément))+
04   P:    proverbe c'est une expression (..) euh une expression dans
05         laquelle euh il y a une certaine moralité (.) avec une euh: une
06         morale
07   G1:   (x) (ein) sprichwort
08   P:    voilà tout à fait c'est ça sprichwort alors est-ce que vous avez
09         un exemple d'un::: d'un proverbe euh en français?
```

Dans cet extrait, des élèves répondent de manière négative (l.3) à une question oui/non de l'enseignant (l.1-2), affirmant ainsi ne pas comprendre la signification du lexème *proverbe*. L'enseignant fournit alors une explication au moyen d'une mise en relation d'équivalence ('c'est une

expression... dans laquelle il y a une certaine moralité...', l.4-6). Immédiatement après, un élève donne la traduction du terme en allemand ('sprichwort', l.7), montrant ainsi qu'il comprend la signification du mot. L'enseignant ratifie la traduction puis accomplit une transition et pose une autre question, ce qui contribue à clore la séquence d'explication. La traduction de l'élève démontre sa compréhension et peut également jouer le rôle de demande de confirmation. La ratification de l'enseignant confirme que la traduction est correcte. L'élève et l'enseignant se rendent donc mutuellement manifeste que le problème de compréhension est résolu (cf. également séquences 154, 186, 206, 234, 235, etc. pour des séquences similaires).

Un élève peut également montrer sa compréhension après la clôture de la séquence, en faisant référence au terme, au segment de discours ou à la situation ayant fait l'objet de l'explication:

132) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 155 (vidéo 24m41s + 33m10s)

```
01   P:    l'avortement vous comprenez?
02   Cat:  non
03   P:    l'avortement c'est quand une femme ne veut pas avoir euh:
04         l'enfant (..) qu'elle a dans son ventre=
05   Myr:  =ab(treiben)
06   Cat:  mm
07   Ju?:  ah
           […]
08   P:    un autre exemple de désobéissance civile dans le paragraphe?
09   Jan:  euh: (..) euh: (1.6) l'avortement
10         (1.3)
11   P:    voilà l'avortement donc à l'époque euh autrefois c'était
12         interdit (..) alors euh est-ce que tu es d'accord avec les
13         femmes qui avant euh lorsque c'était interdit euh (.)
14         commettaient cet acte de désobéissance civile euh
15   Jan:  alors je pense (...) euh (4.8) quelquefois on (.) doit faire un
16         avortement et (.) je pense (.) oui (...) là je suis d'accord
17         mais (...) ça dépend
```

Au début de cet extrait (l.1-7), on assiste à une séquence d'explication de vocabulaire prenant place suite à la lecture d'un article de journal par les élèves. L'enseignant propose une explication sous forme de mise en situation ('l'avortement c'est quand une femme ne veut pas avoir l'enfant qu'elle a dans son ventre', l.3-4), réalisée 'publiquement' devant l'ensemble de la classe, et qui fait l'objet d'une ratification par plusieurs élèves (l.5-7). Une des élèves propose d'ailleurs une traduction, comme dans l'extrait précédent, qui montre sa propre compréhension et peut également fonctionner comme une aide pour les autres élèves (l.5). Près de dix minutes après cette séquence, alors que les participants sont en train de discuter du contenu de l'article, Jana introduit le thème de l'avortement (l.9) puis donne son opinion sur ce thème ('quelquefois on doit faire un avortement...', l.15-17). L'utilisation du mot *avortement* par Jana (l.9 et 16) et le fait qu'elle parle de l'avortement en tant que thème présupposent que le terme ne lui pose pas de problème de compréhension. Dans la suite de l'activité (non-transcrite ici), Catherine prend également la parole pour donner son opinion sur l'avortement. Le fait que Catherine puisse intervenir sur le thème implique également que le terme *avortement* ne lui pose pas de problème de compréhension. Etant donné que Catherine avait répondu négativement à la question oui/non de l'enseignant au début de l'extrait (l.2), on peut en déduire que la séquence a été fructueuse, c'est-à-dire qu'elle a permis de résoudre le problème de compréhension de sorte que les élèves (ou du moins une partie d'entre eux) puissent ensuite participer activement à la discussion.

Si, dans les extraits 131 et 132, on peut observer des indices de l'efficacité des séquences d'explication pour la résolution de problèmes de compréhension, ces indices sont cependant relativement rares: souvent, le terme expliqué ne réapparait pas dans la suite de la leçon et les élèves ne *démontrent* leur compréhension d'aucune façon. En outre, dans certaines séquences, des indices laissent au contraire penser que le problème de compréhension n'est pas résolu pour tous les participants au moment de la clôture de la séquence. C'est notamment le cas dans l'extrait suivant:

133) CODI L2-secII-DK-B-1 / séquence 170 (vidéo 26m41s)

```
01   P:    alors euh: donc on va demander à::: à cora (..) euh quelle est
02         la::: quelle est la position de cet écrivain euh (..) oran
03         pamuk? (.) °pamouk°
04         (1.5)
05   Cor:  je ne le pas compris
06   P:    le paragraphe
07   Cor:  mhm
08   P:    alors
09         ((légers rires: 1.5))
10   P:    euh il il combat pour la reconnaissance (..) du génocide
11         arménien (...) euh: est-ce que tu comprends cette phrase
12   Cor:  +m-m ((avec signe de tête négatif))+
13   P:    alors il combat (..) il lutte il combat (..) er kämpft
14   Cor:  mhm ah
15   P:    alors pour la reconnaissance (1.2) du génocide arménien (...)
16         donc euh: pour que le génocide arménien soit reconnu (1.6) alors
17         à ton avis est-ce qu'il est plutôt euh (..) est-ce qu'il veut
18         que le génocide soit accepté reconnu ou alors est-ce qu'il est:
19         est-ce qu'il euh est-ce qu'il dit non non il n'y a pas eu de
20         génocide euh (1.3) quelle est sa position euh
21         (1.8)
22   Cor:  mm (4.3) °je ne sais pas°
23   P:    alors euh thomas
24         (1.0)
25   Tho:  oui il (..) est pour (..) la reconnaissance (2.0) du génocide
26         alors (1.4) (il) est pour (.) la reconnaissance
```

Dans cet extrait, on assiste à l'affirmation d'un problème de compréhension par une élève ('je ne le pas compris', l.5) suite à une question de l'enseignant. L'élève utilise un pronom ('je ne le pas compris', l.5) pour lequel l'enseignant propose un référent potentiel ('le paragraphe', l.6), ratifié par l'élève (l.7). L'explication prend la forme d'une séquence latérale qui s'insère entre les deux parties d'une paire adjacente (cf. chapitre VII, point 1.2.1 pour des séquences ouvertes entre deux parties de paires adjacentes). Suite à une traduction de l'enseignant ('il combat er kämpft', l.13), l'élève produit un *acknowledgement token* ('ah', l.14), qui peut être interprété comme une manifestation de compréhension. L'enseignant termine l'explication puis s'oriente vers une transition ('alors' l.16) et réitère sa question initiale (l.16-20, cf. 'quelle est la position de cet écrivain', l.2, 'quelle est sa position', l.20). Après de longues pauses, l'élève se déclare incapable de répondre ('je ne sais pas', l.22). La séquence latérale d'explication ne 'fonctionne' donc apparemment pas, dans le sens où elle ne permet pas à l'élève de répondre à la question. Il s'avère donc que l'explication de l'enseignant ne permet pas la poursuite 'sans encombre' de l'activité momentanément interrompue, et ce alors même que la réponse à la question se trouve dans les reformulations de l'enseignant (l.10-11 et 15-16), et devrait donc être directement 'accessible' à l'élève. Le fait que la séquence d'explication ne soit pas rouverte, en dépit de l'affirmation par Cora de son incapacité à répondre, peut avoir pour conséquence que le problème de compréhension subsiste pour l'élève dans la suite de l'interaction. Cependant, la réponse fournie par Thomas (l.24-25), constituant une reformulation du texte et de l'explication de l'enseignant, peut aider Cora à comprendre le paragraphe. Quoiqu'il en soit, en s'orientant vers la clôture de la séquence et la poursuite de l'activité, l'enseignant ne vérifie pas que le problème de compréhension est résolu (cf. aussi séquence 95 pour une séquence se déroulant de manière semblable). L'extrait suivant présente également une séquence close alors qu'un problème semble subsister, quoique la clôture soit réalisée de manière différente:

134) CODI L2-secII-DK-A-4 / séquence 148 (vidéo 01m16s + 02m24s)

```
01  P:    on parle de: (2.1) quelqu'un qui commet un un acte (..)
02        quelqu'un qui commet un acte de désobéissance civile ? (.)
03        qu'est-ce que ça peut être ouais=
04  Jer:  =oui peut-être martin luther king ou: [oui:] gandhi (..) nelson&
05  P:                                        [ouais alors]
06  Jer:  &mandela (.) peut-être (.) [ces personnes]
07  P:                               [alors est-] alors est-ce que tu peux
08        expliquer?
          […]
09  P:    c'est comme un (.) un acte de: de de de rébellion [euh] face à
10  Lio:                                                   [oui]
11  P:    &la- à une loi ou:
12  Lio:  mm sans violence (..) je pense
13  P:    euh:: ça dépend des cas euh: alors euh (..) là je vais vous: je
14        vais vous distribuer un texte où il y a des exemples de
15        désobéissance civile? (.) alors avez-vous un exemple de: (...)
16        de désobéissance civile (.) peut-être
17        +(9.6) ((quelques chuchotements entre élèves))+
18  P:    alors je vais vous distribuer un texte qui parle de: cela
19        justement
```

Cet extrait apparait dans la phase d'introduction d'une leçon portant sur le thème de la désobéissance civile. L'enseignant demande une explication possible du syntagme 'désobéissance civile' (l.1-3). L'élève qui prend la parole, Jérôme, ne donne pas d'explication à proprement parler, mais propose une liste de trois personnalités, qui semblent avoir le statut de représentants de personnes ayant accompli des actes de désobéissance civile (l.4-6). L'enseignant lui demande une explication de cette réponse ('alors est-ce que tu peux expliquer', l.7-8), qui constitue une sorte de relance de sa demande initiale. Jérôme propose alors que le point commun aux trois personnalités est de n'avoir pas respecté la loi (segment non retranscrit), sans donner de définition explicite du syntagme 'désobéissance civile'. L'enseignant finit par donner lui-même une explication au moyen d'une mise en relation d'équivalence ('c'est comme un acte de rébellion face à une loi...', l.9-.11). Un autre élève, Lionel, propose alors une spécification de l'explication de l'enseignant sous forme de complétion ('sans violence', l.12). Cette spécification peut être mise en relation avec les personnalités listées par Jérôme (Martin Luther King, Gandhi, Nelson Mandela), connues pour leurs actions pacifistes, les deux élèves associant donc la désobéissance civile à la non-violence. Après une brève pause, Lionel énonce un modalisateur ('je pense', l.12) qui présente son intervention comme incertaine et la soumet à la ratification de l'enseignant, un peu comme une demande de confirmation. L'enseignant réagit par une évaluation mitigée ('ça dépend des cas', l.13). Il s'oriente ensuite vers une transition ('alors là je vais vous distribuer un texte', l.13-14). La clôture de l'explication prend donc place alors même que les élèves proposent une représentation du concept de désobéissance civile qui visiblement ne correspond pas à celle de l'enseignant. Cette non-correspondance des représentations est problématique, car les séquences d'explication visent à construire des connaissances distribuées de manière équilibrée entre les participants (cf. chapitre VI, point 4.). La fin de la séquence semble témoigner de ce caractère problématique: alors que l'enseignant demande aux élèves un 'exemple de désobéissance civile' (l.15-16), aucun élève ne répond à la question de l'enseignant. Il s'ensuit une très longue pause (l.17), qui témoigne peut-être d'un problème de compréhension de la part des élèves, surtout étant donné que Jérôme a déjà proposé des exemples (de personnes). L'enseignant, plutôt que de demander aux élèves la raison de leur silence ou de les relancer, s'oriente ensuite vers la poursuite de l'activité et distribue le texte annoncé aux élèves.

Les extraits 133 et 134 partagent des traits caractéristiques: il s'agit d'explications dans lesquelles l'enseignant prend en charge la clôture de l'explication et la transition, malgré des indices qui laissent supposer que le problème de compréhension subsiste (incapacité de répondre, silence). L'accomplissement 'prématuré' de la clôture de la séquence alors que le problème n'est visiblement pas résolu peut avoir des conséquences sur les opportunités de participation et d'apprentissage des élèves: si le problème de compréhension subsiste, la séquence en soi ne permet pas d'apprentissage, et risque également de ne pas permettre à l'élève de participer de manière adéquate à la suite de l'interaction. La vérification par l'enseignant de la résolution des problèmes ou de la 'normalisation' de la situation avant la clôture pourrait permettre d'éviter de telles situations. Néanmoins, on a vu que les participants tendent à procéder à des explications à caractère 'économique' lorsque la séquence interrompt le cours principal d'une activité: dans ce cas, il n'est pas nécessairement souhaitable

qu'une explication vise une compréhension 'exhaustive' d'un concept. Une compréhension partielle de l'objet de l'explication n'est pas problématique pour autant que la séquence d'explication permette à la suite de l'interaction de se dérouler sans encombre.

2. Apprendre du vocabulaire

Les séquences d'explication de vocabulaire n'ont généralement pas de statut autonome (elles n'ont pas pour but premier d'apprendre de nouveaux termes en L2) mais sont au service du traitement de problèmes de compréhension émergeant dans l'interaction. Cette orientation s'observe notamment dans le caractère 'économique' de ces séquences, souvent brèves et closes aussitôt que le problème est considéré résolu, ce qui a également été observé par Markee (1994, 2000), qui s'intéresse aux explications de vocabulaire entre pairs (appelées *definition sequences*):

> A striking characteristic of definitions produced during student-student talk is that they are typically achieved as local solutions to local problems (even if they are initiated by the teacher / materials designer through comprehension questions […]). That is, learners prototypically do not treat definition sequences as opportunities for pedagogically oriented explorations of new vocabulary nor do they spend much time doing definitions. They usually move on to do other work as soon as they have enough information to get a general sense of what a word means.[113] (Markee, 2000: 123)

Cette orientation envers la résolution de problèmes immédiats est une caractéristique non seulement des séquences d'explication de vocabulaire entre pairs, mais plus généralement des séquences ouvertes par les élèves. Quant aux séquences ouvertes à l'initiative de l'enseignant, elles peuvent servir à vérifier la présence d'éventuels problèmes de compréhension des élèves, mais également à rendre saillants certains termes considérés comme des 'mots-clés' (cf. chapitre VIII):

135) SPD L2-secII-28 / séquence 93 (audio 27m25s)

```
01   P:    c'était un sacrilège (.) vous comprenez sacrilège (...) claudia
02         qu'est-ce que c'est qu'un sacrilège.
03         (3.3)
04   Cla:  mmm je ne sais pas
05   P:    ah pourquoi tu ne demandais pas
06   Cla:  parce que j'ai entendu le (...) tout le texte sans (...) savoir
07         ce:
08   P:    mais sacrilège c'est le mot-clé là (.) oui?
```

Dans l'activité dont est tiré cet extrait, les élèves ont lu un texte relatant un événement historique lors duquel l'empereur Inca Atahualpa aurait jeté une Bible par terre devant des conquistadors espagnols. L'enseignant demande aux élèves s'ils comprennent le mot *sacrilège*, tiré du texte (l.1). En l'absence de réponse, il enchaîne en demandant à une élève d'expliquer le terme ('qu'est-ce que c'est qu'un sacrilège', l.2), laquelle déclare ne pas en connaître la signification ('je ne sais pas', l.3). L'enseignant demande alors à l'élève de justifier le fait qu'elle n'ait pas demandé la signification du terme ('pourquoi tu ne demandais pas', l.5). La demande d'explication de l'enseignant n'a donc pas uniquement pour but de vérifier la compréhension du terme par les élèves, mais également de vérifier s'ils adoptent un 'comportement d'apprenant' adéquat, c'est-à-dire s'ils prennent l'initiative de demander la signification des mots qu'ils ne connaissent pas (ou du moins de répondre aux questions oui/non de l'enseignant). Claudia déclare alors avoir compris le texte sans avoir eu besoin de connaître la signification du mot *sacrilège* ('parce que j'ai entendu tout le texte sans savoir ce:', l.6-7). Ce faisant, elle fait référence à une norme implicite souvent en vigueur en classe, selon laquelle il est plus important de comprendre la signification globale d'un texte plutôt que de saisir le sens de chaque mot. En disant qu'elle a 'entendu tout le texte' (l.6), Claudia affirme donc l'absence d'un problème de compréhension qui aurait justifié une demande d'explication. Cette représentation entre en conflit avec celle de l'enseignant, pour qui une demande d'explication se justifie du fait que 'sacrilège c'est le mot-clé là' (l.8). Au-delà des paradoxes qu'on peut dégager de cette affirmation – comment savoir si un terme est un mot-clé sans en connaître la signification? peut-on qualifier de 'mot-clé' un terme dont il n'est pas nécessaire de connaître la signification pour comprendre un texte? – cet extrait est intéressant car il permet de

[113] Traduction: Une caractéristique frappante des définitions produites pendant les interactions entre pairs est qu'elles sont typiquement envisagées comme des solutions locales à des problèmes locaux (même si elles sont initiées par l'enseignant ou par le concepteur du matériel pédagogique à travers des questions de compréhension […]). Cela veut dire que prototypiquement les apprenants ne traitent pas les séquences de définition comme des opportunités pour l'exploration de nouveau vocabulaire, et qu'ils ne passent pas beaucoup de temps à l'élaboration de définitions. En général, ils passent à autre chose dès qu'ils ont assez d'informations pour avoir une idée générale de ce que le mot signifie.

contraster les représentations de l'élève et de l'enseignant quant à la fonction des explications de vocabulaire. Pour l'élève, les explications servent à résoudre des 'obstacles', tandis que pour l'enseignant, elles permettent à la fois de vérifier la compréhension des élèves, de vérifier qu'ils cherchent à obtenir la signification des mots inconnus (cf. aussi séquences 70 à 72) et de rendre saillants les termes considérés comme 'mots-clés'. Les séquences d'explication de vocabulaire en classe peuvent donc être orientées simultanément vers plusieurs buts, et il n'est pas toujours aisé d'en déterminer l'enjeu principal. Comme le font plus généralement remarquer Mondada & Py (1994) à propos de la bifocalisation, "la complexité des relations intervenant dans les séquences de bifocalisation en général ne permet pas toujours de distinguer volonté d'apprendre ou d'enseigner et volonté de surmonter un obstacle communicationnel" (Mondada & Py, 1994: 387). En raison des fonctions multiples et non mutuellement exclusives des séquences d'explication de vocabulaire, il est donc possible que les participants s'orientent vers la résolution d'un problème de compréhension mais aussi, de manière secondaire, vers l'apprentissage de mots de vocabulaire.

§

Outre leur caractère multifonctionnel, la parenté structurelle des séquences d'explications de vocabulaire et des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA, de Pietro *et al.,* 1989; cf. également Bozier, 2005, pour une étude récente) renforce l'intérêt de leur étude au regard des opportunités pour l'apprentissage du vocabulaire. Les SPA sont des séquences tripartites fréquentes dans les interactions exolingues (institutionnelles ou 'naturelles') où les participants concluent un *contrat didactique* et revêtent les rôles complémentaires d'expert(s) et d'apprenant(s). Les SPA sont constituées 1) d'une sollicitation de la part de l'apprenant, 2) d'une 'donnée' (*input*) de l'expert, et 3) d'une 'prise' (*intake*) de l'apprenant. La sollicitation de l'apprenant peut être plus ou moins directe et explicite: elle peut être réalisée au moyen d'une question, d'une demande de confirmation, d'une demande de désignation de la forme correcte parmi un ensemble de formes, ou encore être accomplie indirectement à travers une hésitation ou une auto-interruption. La sollicitation peut porter sur des formes lexicales, syntaxiques, sur la prononciation, etc.

Cette brève description permet d'établir un parallélisme entre les séquences latérales d'explication de vocabulaire ouvertes par les élèves et les SPA. Les deux types de séquences comportent une ouverture qui prend la forme d'une sollicitation de l'apprenant adressée à l'expert. Les demandes d'explication sont suivies d'une explication de la part de l'enseignant (sauf si l'enseignant procède à une contre-question), qui correspond à la 'donnée' des SPA. La troisième partie de la séquence est néanmoins différente: alors que dans les SPA la donnée est suivie d'une prise, en mention (répétition isolée de la donnée) ou en usage (répétition de la donnée intégrée dans la suite du discours), dans les séquences d'explication de vocabulaire l'explication n'est pas répétée mais fait simplement l'objet d'une marque de réception, typiquement un *acknowledgement token*. Cette différence est due au fait que les SPA visent à surmonter des problèmes liés à la *production* langagière, alors que les séquences d'explication visent à résoudre des problèmes liés à la *compréhension*. Ainsi, si les séquences d'explication de vocabulaire sont proches des SPA sur leur plan de leur ouverture, sur le plan de la clôture elles se rapprochent davantage des 'séquences analytiques' (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), qui quant à elles sont constituées de quatre parties: 1) un 'mouvement initial' de l'expert, par exemple une question, 2) une 'demande de bis' de la part de l'apprenant (qui, comme la sollicitation dans les SPA, peut être plus ou moins directe et explicite) 3) un 'bis' (répétition ou reformulation du mouvement initial) de l'expert et 4) une réaction de l'apprenant qui ratifie la clôture de la séquence et poursuit l'activité, par exemple en répondant à la question posée dans le mouvement initial. La structure des séquences analytiques peut être également rapprochée des explications de discours, car elles portent en général sur un segment de discours contextualisé (et non sur un item lexical décontextualisé) et sont souvent réalisées au moyen de reformulations (cf. chapitre VIII, point 2.1). Les séquences analytiques sont cependant également proches, sur le plan de leur placement séquentiel (entre deux paires de parties adjacentes), de certaines explications de vocabulaire.

Les SPA et les séquences analytiques font partie des méthodes interactives au moyen desquelles les participants collaborent, dans les interactions exolingues, pour rendre l'interaction favorable à l'apprentissage du 'partenaire faible' (méthodes regroupées sous le nom de *Second Language Acquisition Support System* ou SLASS, cf. entre autres Krafft & Dausendschön-Gay, 1994; Dausendschön-Gay, 2003). Par ses sollicitations, l'apprenant de langue seconde requiert l'expertise de son partenaire afin qu'il l'aide dans la construction locale de son discours, mais aussi dans son cheminement d'apprentissage. Ces méthodes interactives peuvent donc donner lieu à des échanges particulièrement propices au développement des savoirs et savoir-faire en langue seconde. Le

'potentiel acquisitionnel' des SPA réside dans le fait que la prise peut conduire à l'appropriation des données en vue de leur réutilisation (production 'autonome' du terme ayant fait l'objet de la SPA). Gajo *et al.* (1996), par exemple, ont observé la réapparition d'une forme ('les obus') faisant l'objet de deux SPA à 20 minutes d'intervalle, d'abord sous une forme phonologiquement approximative, puis sous une forme correcte. Cependant, la question d'un potentiel acquisitionnel intrinsèque aux SPA fait l'objet de réserves, étant donné que les SPA, comme les séquences latérales d'explication, visent avant tout à résoudre un problème d'ordre local. La prise, en mention ou en usage, n'implique pas nécessairement que l'apprenant sera capable de réutiliser la forme sollicitée dans un autre contexte (Porquier & Py, 2004). Les indices qui permettraient de confirmer ou d'infirmer qu'une prise donne lieu à un apprentissage (à court, moyen ou long terme) sont souvent rares (Vasseur, 2005; cf. également Lyster, 1998 et Duff, 2000, pour une argumentation similaire sur la répétition en classe). Dausendschön-Gay (1997), qui a étudié le développement de la langue seconde chez des apprenants du français L2 et de l'allemand L2, a constaté qu'une apprenante n'initiant jamais de SPA apprenait très rapidement, alors qu'une autre, bien qu'ayant souvent recours à des SPA, ne progressait quasiment pas. Il semble donc qu'il n'existe pas de rapport direct entre la participation à des SPA et l'apprentissage d'une langue seconde:

> La notion de potentiel d'acquisition, appliquée à une unité verbale qui fait l'objet d'une recherche lexicale ou d'une négociation de sens, peut être intéressante pour l'interprétation d'événements communicationnels en vue de la formation d'hypothèses; mais elle n'a aucune valeur pronostique à long terme pour l'intégration d'un savoir concret déterminé dans l'interlangue d'un candidat-apprenant, et encore moins pour la structure du processus de cette intégration dans le temps. (Dausendschön-Gay, 1997: 28)

La relative parenté structurelle entre SPA et séquences d'explication conduit à s'interroger sur un éventuel 'potentiel acquisitionnel' des explications de vocabulaire en classe de langue seconde. Plus précisément, il s'agit de déterminer 1) si certaines séquences d'explication semblent conduire à un apprentissage, et 2) le cas échéant, de décrire les caractéristiques des séquences qui semblent le plus propices à l'apprentissage.

§

Les séquences d'explication de vocabulaire sont très nombreuses dans les interactions en classe de langue seconde (on en recense plus de cent). Afin de déterminer si ces séquences sont ou non propices à l'apprentissage du vocabulaire, une possibilité est de dégager des observables pour analyser si une séquence donnée 1) permet à un ou plusieurs élèves de comprendre la signification de l'item lexical sur lequel elle porte, et éventuellement 2) permet à un ou plusieurs élèves de réutiliser l'item lexical après la clôture de la séquence d'explication. De tels observables constituent alors des indices d'un apprentissage en cours (cf. également Firth & Wagner, 2007; Markee, 2008), ou au contraire des indices d'un 'non-apprentissage'. Trois cas de figures sont alors possibles:

- Indices d'un apprentissage:
  - lorsque l'item ayant fait l'objet d'une explication réapparait plus tard dans la leçon ou dans une leçon subséquente, un (des) participant(s) 'démontre(nt)' qu'il(s) en comprend (comprennent) la signification; par exemple, si l'item réapparait dans une question de l'enseignant, un (des) élève(s) est (sont) capable(s) d'y répondre (→ indice d'un apprentissage sur la plan de la compréhension).

  et/ou
  - l'item ayant fait l'objet d'une explication est ensuite utilisé par un ou des élèves, plus tard dans la leçon ou dans une leçon subséquente (→ indice d'un apprentissage sur le plan de la compréhension et de la production).
- Indices d'un 'non-apprentissage': lorsque l'item ayant fait l'objet d'une explication réapparait plus tard dans la leçon ou dans une leçon subséquente, un (des) participant(s) manifeste(nt) qu'il lui (leur) pose un problème de compréhension.
- Absence d'indices: l'item ayant fait l'objet d'une explication ne réapparait pas dans la leçon ni dans une leçon subséquente.

Les indices pour l'observation d'un éventuel potentiel d'apprentissage sont en partie semblables à ceux utilisés pour analyser l'efficacité des séquences pour résoudre des problèmes de compréhension (cf. point 1. *supra*). En effet, il s'agit également d'observer si les participants manifestent leur compréhension (ou non-compréhension) dans la suite de l'interaction, et s'ils réutilisent l'item ayant fait l'objet de l'explication (comme dans l'extrait 132, où on assiste à une réutilisation du mot *avortement*). Le but est donc de déterminer si les séquences d'explication de vocabulaire permettent

sur le moyen terme l'apprentissage d'items sur le plan 'passif' de la compréhension et sur le plan 'actif' de la réutilisation dans la production langagière.

Tant les indices d'apprentissage que les indices de 'non-apprentissage' sont rares. Dans la plupart des cas, l'item ayant fait l'objet d'une explication de vocabulaire ne réapparait pas dans la leçon ni dans une leçon subséquente, de sorte qu'il n'est pas possible de déterminer un éventuel 'potentiel acquisitionnel' des séquences d'explication de vocabulaire. Des indices ne sont observables que dans 10% des séquences d'explication. Néanmoins, malgré leur faible quantité, ces indices permettent d'ébaucher une description des différentes réalisations possibles des séquences d'explication et de mettre en lien ces réalisations avec la présence d'un éventuel 'potentiel acquisitionnel'. Les deux extraits suivants, mis en perspective, permettent d'observer qu'un item lexical ayant fait l'objet d'une explication peut à nouveau poser problème lorsqu'il réapparait dans une autre activité (c'est donc un indice de 'non-apprentissage'):

136) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 183 (vidéo 2ème heure 39m50s)

```
01   P:    est-ce que (.) vous croyez que leur physique (...) ou leur leur
02         oui leur (.) leur physique est-ce qu'il y a une influence (...)
03         s:ur (..) leur position sur leur comportement.
04         (3.0)
05   Ka?:  °(non)°
06   Tan:  *°(was isch) comportement°
     %tan  *se tournant vers danielle et chuchotant
07   Dan:  *°(ich weiss nicht)°=
     %dan  *à tanja
08   Tan:  *=euh (..) qu'est-ce que c'est (.) comportement
     %tan  *se tournant vers P
09   P:    das benehmen verhalt[en]
10   Tan:                      [aha]
11         *(4.0)
     %mar  *lève la main
12   P:    oui marco
13   Mar:  oui je trouve (..) euhm saïd n'est pas très fort?
```

137) CODI L2-secII-JM-2 / séquence 197 (vidéo 2ème heure 28m28s)

```
01   P:    quand on regarde cette chanson donc qui est (.) qui est (.)
02         responsable du: (...) du comportement de petit frère. (...) à
03         qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap donne (...) la
04         responsabilité. (4.0) *oui
     %dan                        *lève la main
05   Dan:  qu'est-ce que c'est comportement
06   P:    das benehmen
07   Dan:  *ah
     %sil  *lève la main
08   P:    silvia
09   Sil:  les:: les médias
```

Ces deux extraits apparaissent dans la même classe, à une semaine d'intervalle. Ils contiennent tous les deux une séquence d'explication portant sur le mot *comportement*, et sont organisés de façon similaire. Dans les deux cas, l'item lexical *comportement* apparait en premier lieu dans une question de l'enseignante (extrait 136, l.3, extrait 137, l.2); la question est suivie d'une longue pause (extrait 136, l.4, extrait 137, l.4), qui peut être interprétée comme signalant l'émergence d'un problème de compréhension. Après la pause, une élève s'adresse à l'enseignante pour demander une explication de l'item lexical *comportement* (extrait 136, après une demande infructueuse auprès d'une camarade, l.8, extrait 137, l.5). La demande d'explication est construite avec la structure 'qu'est-ce que c'est *X*', typique des demandes d'explication de vocabulaire. L'explication est donnée par l'enseignante sous forme de traduction (extrait 136, l.9, extrait 137, l.6) et suivie d'un *acknowledgement token* de la part de l'élève ayant posé la question (extrait 136, l.10, extrait 137, l.7). L'élève à l'origine de la demande d'explication ne répond ensuite pas à la question initialement posée par l'enseignante: c'est un autre élève qui, levant la main, est sélectionné par l'enseignante pour répondre (extrait 136, l.12-13, extrait 137, l.8-9). Le fait que deux séquences organisées de manière identique et portant sur le même item lexical apparaissent à une semaine d'intervalle est un indice fort du 'non-apprentissage' de l'item par une élève, Danielle. Il est particulièrement intéressant d'observer que si les deux demandes

d'explication ne sont pas prises en charge par la même élève, Danielle est néanmoins impliquée dans les deux séquences. Dans la première séquence, Danielle et Tanja sont assises l'une à côté de l'autre, au premier rang. Tanja s'adresse en chuchotant à sa camarade pour obtenir la signification du mot ('°was isch comportement°', l.6), mais Danielle se déclare incapable de lui répondre ('°ich weiss nicht°', l.7). Etant donné que d'une part l'attention de Danielle a été attirée sur le terme par la question de sa camarade, et que d'autre part manifestement le terme lui pose un problème de compréhension, on peut supposer que la séquence d'explication qui est ensuite initiée par sa camarade lui sera particulièrement profitable. Dans la leçon ayant lieu une semaine plus tard, Danielle et Tanja sont à nouveau assises l'une à côté de l'autre, mais cette fois-ci au dernier rang, ce qui les rend moins visibles de l'enseignante. L'éloignement spatial est parfois propice à l'émergence de bavardages entre élèves. Cependant, Danielle, plutôt que de s'adresser à mi-voix à sa camarade, lève la main pour obtenir l'attention de l'enseignante et lui adresse directement sa demande d'explication. Il semble donc que la séquence d'explication présentée dans l'extrait 136 n'ait pas permis l'apprentissage à long terme de la signification du terme *comportement* par Danielle. Le fait qu'elle ne s'adresse pas à sa camarade, alors même que son éloignement de l'enseignante pourrait lui permettre de le faire discrètement, conduit à émettre l'hypothèse qu'elle ne se rappelle pas non plus de la séquence d'explication en tant qu'épisode, c'est-à-dire qu'elle ne se souvient pas que la même demande d'explication a été accomplie la semaine précédente par sa camarade, qui pourrait peut-être lui fournir l'explication demandée. La comparaison entre ces deux extraits amène à conclure que les séquences d'explication de vocabulaire, comme les SPA, n'ont pas toujours de 'potentiel acquisitionnel' à moyen ou long terme. D'ailleurs, dans nos données, les SPA (orientation vers un problème de production) et les séquences d'explication de vocabulaire (orientation vers un problème de compréhension) donnent lieu à des réalisations très similaires. Par exemple, dans l'extrait suivant, on remarque que deux SPA, portant sur le même item et structurées de manière identique, apparaissent à cinq minutes d'intervalle:

138) CODI L2-secII-JM-4 / séquence (vidéo 1ère heure 27m10s + 32m51s)

```
01   Tan:  je pense ici en suisse (.) on ne peut pas penser comme ça. parce
02         que (.) ehm (2.0) si: si euh: on a pas d'argent (..) on a (...)
03         gliich (..) trotzdem?
04   P:    ouais=
05   Tan:  =on a: ehm:
06   Ren:  °(x)°
07   P:    on a quand même?
08   Tan:  quand même (.) eh: assez pour vivre
09   P:    mhm (.) beauc- beaucoup de femmes aujourd'hui ont ça oui: ouais-
10         pas toutes mais: ouais tout à fait.
           […]
11   P:    vous êtes quand même- vous avez justement la raison aussi enfin:
12         vous êtes pas des animaux
13   Pas:  oui mais c'est (.) ehm (...) trotzdem
14   P:    quand même?
15   Pas:  quand même? c'est: c'est (..) dans (...) n- nos têtes
```

Au début de cet extrait, Tanja manifeste une difficulté d'ordre lexical (*word search*) qui s'observe notamment à travers des marques d'hésitation et un ralentissement du débit. L'item allemand *trotzdem*, énoncé avec une intonation montante (l.3), fonctionne comme une demande d'aide indirecte de la part d'un camarade ou de l'enseignante et constitue la première étape d'une SPA. L'enseignante propose alors une traduction ('on a quand même?', l.7), qui fait l'objet d'une prise 'en usage' ('quand même assez pour vivre', l.8). Cinq minutes plus tard, c'est un autre élève, Pascal, qui sollicite une traduction du mot *trotzdem* (l.13). L'enseignante propose alors la même traduction qu'auparavant ('quand même?', l.14), qui fait également l'objet d'une prise en usage ('quand même c'est dans nos têtes', l.15). Cet extrait ne donne pas d'indications quant à un éventuel apprentissage sur le plan individuel: en effet, peut-être que Tanja, suite à la SPA qu'elle a initiée, pourra réutiliser l'expression *quand même* dans un autre contexte d'interaction. Il peut en être de même pour Pascal à la fin de la deuxième SPA. Ce n'est cependant pas là l'enjeu principal des interactions en classes: en effet, si un item donné, pour être compris et appris par l'ensemble des élèves, devait faire l'objet d'autant de SPA ou de séquences d'explication qu'il y a d'élèves dans une classe, la perte de temps serait énorme et la pertinence même de leçons collectives serait discutable. En classe, comme dans toutes les situations d'apprentissage en groupes, les interactions sont censées être profitables pour l'ensemble des participants, de sorte qu'une explication ou une traduction demandée par un élève devrait bénéficier également aux autres participants. Dans ce sens, même si on pouvait prouver que les SPA et les

séquences d'explication ont un potentiel pour l'apprentissage sur le plan individuel (on a vu en comparant les extraits 136 et 137 que cela ne semble pas toujours être le cas), il faudrait encore pouvoir montrer que les séquences peuvent aussi être profitables aux participants en position d'auditeurs.

§

Si la séquence présentée dans l'extrait 136 ne semble pas conduire à un apprentissage (comme en témoigne la réapparition du problème dans l'extrait 137), d'autres séquences permettent au contraire de dégager des 'indices d'apprentissage' de l'item ayant fait l'objet de l'explication, au moins pour certains participants. La mise en relation des deux séquences suivantes, qui apparaissent dans la même classe à un jour d'intervalle, permet d'observer de tels indices:

139) SPD L2-secII-29 / séquence 108 (audio 35m22s)

```
01   P:    +au-dessus d'une paire de nichons ballotant et d'un format
02         inusité même chez les starlettes italiennes contenus comme ils
03         pouvaient dans un corsage malpropre une sale gueule était
04         plantée sans cou comme attachée directement sur ses épaules
05         massives (.) recouvertes d'une veste de fourrure mitée.
06         ((lisant))+ (...) maintenant (.) les nichons (.) qu'est-ce que
07         c'est (5.8) si bélita a des seins qui::: pointent
08         orgueilleusement la vieille gitane a des nichons (6.3) oui (3.7)
09         michel (12.1) tamara (3.2) +des nichons d'un format inusité
10         ((citant))+ (5.1) vous êtes pudiques? (2.6) oui (.) jérôme
11   Jer:  euh: +b-h ((lettres épelées avec prononciation allemande))+ (.)
12         °(oder)°
13   P:    oder plutôt le contenu
14   Jer:  mhm
15   P:    n'est-ce pas (.) donc
16         ((rires discrets: 1.7))
17   P:    elle est abondamment garnie d'une poitrine euh: donc qui: se
18         loge sur son devant un peu comme elle peut (.) n'est-ce pas?
```

Dans cet extrait, l'enseignant initie une demande d'explication *display* ('les nichons (.) qu'est-ce que c'est', l.6-7) après avoir lu un segment de texte écrit contenant le mot 'nichons' (l.1, tiré de *Brouillard au pont de Tolbiac*, Malet). La demande est suivie d'une longue pause (l.7) à la suite de laquelle l'enseignant reprend la parole et donne un indice concernant la signification du mot ('si bélita a des seins...', l.7-8) puis nomme successivement plusieurs élèves (l.8), qui restent silencieux. Les longs silences ponctués par les brèves interventions de l'enseignant peuvent être vus comme des indices d'un problème de compréhension des élèves. L'insistance de l'enseignant ainsi que son commentaire 'vous êtes pudiques?' (l.10) indiquent cependant que l'enseignant interprète ces silences comme symptomatiques non d'un problème de compréhension mais d'une gêne. Un élève, Jérôme, finit par prendre la parole et propose le terme allemand 'b-h' (prononcé *bé-ha*), abréviation de 'Büstenhalter', 'soutien-gorge' (l.11). Cette explication inexacte, quoique proche du sens, de même que les hésitations de Jérôme ('euh:' + oder, l.11-12) sont des indices que le terme *nichons* pose effectivement un problème de compréhension à l'élève. Il se peut que la signification proposée par Jérôme soit induite du contexte dans lequel apparait le terme. Suite à l'explication de Jérôme, l'enseignant produit une rectification sous forme de complétion ('oder plutôt le contenu', l.13), puis reformule le segment de texte où se trouve le mot 'nichons' ('elle est abondamment garnie d'une poitrine...', l.17-18). La ratification minimale de l'élève ('mhm', l.14), mais surtout les rires (l.16) sont des indices de la résolution du problème de compréhension. Le lendemain, alors que les participants sont engagés dans le même type d'activité que la veille, l'enseignant lit à nouveau un segment de texte dans lequel apparait le mot *nichons*:

140) SPD L2-secII-30 / séquence 111 (audio 07m18s)

```
01   P:    premier alinéa de la page quatre-vingt-sept (..) euh: burma (.)
02         sort victorieusement d'une lutte (...) euh corps à corps et il
03         lui dit (..) +ramasse tes nichons et fous-moi le camp dis-je
04         ((citant))+ (2.8) tobias tu pourrais traduire ça en allemand
05         ramasse tes nichons et fous-moi le camp. (9.3) faut pas vous
06         gêner
07         (5.8)
08   Tob:  euh (..) je ne sais pas
09         (1.4)
10   P:    je suis sûr que tu sais. (9.2) oui maurice
11   Mau:  was heisst nichons
12         ((rires: 2.3))
13         (3.5)
14   P:    jérôme?
15   Jer:  le contenu de
16         ((rires: 3.3))
17   P:    dis-le oui c'est quoi le contenu
18   Jer:  euh (..) du (..) ben du +b-h ((lettres épelées avec
19         prononciation allemande))+
20   P:    du soutien-gorge
21   Jer:  oui
22   P:    oui mais:
23   Jer:  les sennes je crois (ça veut dire)
24   P:    les seins oui
```

Après avoir lu le segment de texte, l'enseignant en demande la traduction à un élève. L'élève ne prend pas immédiatement le tour, ce qui conduit, comme dans le premier extrait, à de longues pauses (l.5 et 7) à la suite desquelles l'élève se déclare incapable de fournir la traduction demandée ('je ne sais pas', l.8). Comme dans l'extrait précédent, l'enseignant s'oriente vers la non-prise de tour puis vers l'affirmation d'incapacité de l'élève comme traduisant un sentiment de gêne plutôt qu'un problème de compréhension (cf. 'faut pas vous gêner', l.5-6, 'je suis sûr que tu sais', l.10). Malgré cela, aucun autre élève ne vient proposer de traduction, et c'est finalement Maurice qui prend la parole pour demander en allemand l'explication du mot *nichons* ('was heisst nichons', l.11). Suite à cette demande, on dénombre plusieurs indices que certains élèves se rappellent de la signification du terme ainsi que de la séquence d'explication en tant qu'épisode. En premier lieu, les rires qui suivent la demande de Maurice (l.12) et ceux qui suivent l'explication elliptique de Jérôme (l.16, suite à 'le contenu de', l.15) témoignent d'une connivence entre les élèves, qui se rendent mutuellement manifeste leur souvenir de la signification du mot (ils rient à la demande d'explication de ce mot qui appartient à un registre rarement employé en classe) et de l'épisode explicatif de la veille: l'explication de Jérôme, reposant sur une allusion à cet épisode ('le contenu de', l.15), n'est compréhensible que pour les participants ayant assisté à la leçon de la veille. Suite à cette allusion, l'enseignant demande une explicitation à Jérôme, qui donne alors le complément du mot 'contenu' ('ben du b-h', l.18). L'utilisation du ponctuant 'ben' avant l'énonciation du complément le présente comme étant déjà accessible aux autres participants, Jérôme ayant pu s'assurer de la compréhension de son allusion à travers les rires de ses camarades. A la fin de la séquence, Jérôme propose cette fois un synonyme du mot *nichons* dans un registre plus standard (l.23). L'utilisation d'une forme approximative ('les sennes', l.23) peut signaler une forme en cours d'apprentissage, encore instable.

La comparaison des extraits 139 et 140 permet d'observer qu'au moment de l'ouverture de la deuxième séquence d'explication, plusieurs élèves manifestent leur souvenir de la première séquence, ainsi que de la signification de *nichons*. Ce n'est cependant pas nécessairement le cas de tous les élèves. Le fait que Maurice demande la signification du mot *nichons* peut indiquer que cet item lui pose un problème de compréhension; il se peut également qu'en se présentant comme ne connaissant pas le terme, il s'évite d'être hétéro-sélectionné par l'enseignant pour effectuer la traduction (en demandant l'explication, il met en scène sa participation active sans produire la seconde partie de paire attendue, cf. chapitre VII, point 1.2.1). Comment rendre compte du fait qu'ici, des élèves se rappellent manifestement de l'épisode interactionnel et de la signification de l'item lexical d'une leçon à l'autre, alors que dans les extraits 136 et 137 cela n'était apparemment pas le cas? On remarque deux différences importantes entre ces paires d'extraits. En premier lieu, la nature de l'item lexical est différente: le mot *nichons*, du fait de son registre argotique et de sa signification (il appartient à une classe de termes à connotation sexuelle qui sont rarement utilisés en classe), est

sans doute plus saillant pour les élèves que le mot *comportement*, terme plus abstrait. En second lieu, alors que dans la première paire d'extraits, c'est l'enseignante qui donnait l'explication, dans la seconde paire c'est un élève, Jérôme, qui est chargé d'expliquer. Même si l'élève ne connait pas d'avance la signification du terme, il doit faire un effort pour formuler une hypothèse (ici: le 'b-h', l.11), sur laquelle s'ancre ensuite l'enseignant pour donner la réponse correcte ('le contenu', 12).

L'importance de la participation active des élèves (par opposition à une participation passive d'auditeur) a été soulignée dans d'autres recherches, par exemple par Boyd & Miller Maloof (2000): "comprehension and retention are enhanced when new information is related to personal experience, especially when students do this in their own words[114]" (Boyd & Miller Maloof, 2000: 166; cf. aussi Walsh, 2006: 78 pour une argumentation similaire). Ainsi, lorsque les apprenants formulent eux-mêmes l'explication, avec leurs propres mots, la compréhension et l'apprentissage semblent facilités. Ces propos entrent également en résonance avec les résultats d'études sur le *focus-on-form* et les *feedback* en classe de langue seconde, bien que ces dernières relèvent d'une approche différente (approche inspirée de l'hypothèse interactionniste de Long, procédant au codage de données authentiques ou semi-expérimentales ainsi qu'à leur interprétation quantitative). Ces études, bien qu'elles assument que "L2 learning is a complex and time-consuming process that cannot be reduced to a learner's immediate response to corrective feedback"[115](Lyster, 1998: 53), s'intéressent à déterminer quels sont les types de *feedback* les plus favorables à l'apprentissage de formes linguistiques et de règles grammaticales. Lyster (1998, 2004; cf. également Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002) montre que les techniques de *feedback* menant à une réparation accomplie par l'élève – appelées *prompts* et regroupant les demandes de clarification, l'indication de la présence d'un problème, la répétition d'un segment de discours avec une intonation montante – s'avèrent plus propices à l'apprentissage (du moins à court et moyen terme) que les corrections accomplies par l'enseignant, comme les *recasts* (corrections implicites, 'en passant') et les corrections explicites. Il propose plusieurs raisons pour rendre compte de cette différence, notamment 1) les *prompts* rendent l'objet plus saillant pour les élèves que les *recasts*, 2) les *prompts* poussent les élèves à résoudre le problème en mobilisant leurs propres ressources (*pushed output*, cf. Swain, 1985, 2000), 3) les *prompts* permettent ainsi à l'apprenant de réviser ses hypothèses et le conduisent à être l'acteur de son propre apprentissage. Ces travaux appuient donc l'hypothèse selon laquelle la participation active des élèves dans la négociation des formes et des significations est particulièrement propice à l'apprentissage. Dans le cadre de la présente recherche, on peut donc conclure que les séquences dans lesquelles un ou plusieurs élèves participent activement à la construction du noyau sont plus riches en opportunités d'apprentissage que celles dans lesquelles le noyau est monogéré par l'enseignant (cf. également séquence 215 + leçon suivante pour une autre séquence permettant d'aboutir à la même conclusion).

Si on poursuit cette hypothèse, plus les élèves sont encouragés à prendre une part active à la construction du noyau de l'explication, plus les opportunités pour l'apprentissage du vocabulaire devraient être importantes. Les noyaux d'explication polygérés devraient donc être particulièrement riches sur le plan des opportunités d'apprentissage. C'est effectivement ce qu'on peut dégager de l'analyse de l'extrait suivant:

---

114 Traduction: la compréhension et la rétention sont accrues quand l'information nouvelle est liée à l'expérience personnelle, et particulièrement quand les apprenants le font avec leurs propres mots.

115 Traduction: l'apprentissage de la L2 est un processus complexe qui prend du temps et ne peut être réduit à la réponse immédiate de l'apprenant suite à une correction de l'enseignant.

141) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 220 (vidéo 2ème heure 00m50s + 04m58s + 39m37s)

```
01   P:    bonjour (..) ehm (4.0) vous avez pour aujourd'hui vous avez lu
02         la première partie du texte que je vous ai donné et on commence
03         tout de suite? (3.0) réhabilitation (2.0) pour vous ça c'e:st
04         c'est quoi. (.) ça signifie quoi. (2.5) vous entendez ça. (4.0)
05         on va faire une sorte de: (.) remue-méninges mind map alors
06         réhabili- réhabilitation (...) ça vous rappelle quoi.
           […]
07   Sil:  la réhabilitation d'une société
08   P:    expliquez ce que vous entendez par là. (...) parce que je suis
09         d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais que
10         vous) expliquiez=
11   Sil:  =ehm (.) par exemple (..) quand il y a la guerre dans un pays
12   P:    °mhm°=
13   Sil:  =on détrui:t un village (.) o une société de (.) de de (créer
14         de- de-) de: groupes ethniques
15   P:    °mhm°
16   Sil:  il faut réhabi(.)liter (.) ehm (.) ces gens parce que (sans
17         cela) ils sont (...) qui ont pa:s (.) d'aide
18   P:    °mhm° (.) mh[m?]
19   Sil:              [°ouais] (je sais pas)°=
20   P:    =ouais (.) donc c'est pour vous une réhabilitation sociale et
21         politique (.) ou: une réhabilitation (..) territoriale.
22   Sil:  °mm° *(3.0) il faut aussi envoyer les enfants dans une école=
     %sil       *léger haussement d'épaules
23   P:    =°mhm°=
24   Sil:  =créer des (..) des écoles °(x)° [°oui°] JE CROIS qu'on on:&
25   P:                                    [donc]
26   Sil:  &(.) fait une réhabilitation territoriale (.) on réha(.)bilite
27         (...) [(victimes)] (..) (donc) aussi: (..) ehm (..) les&
28   P:          [(donc)]
29   Sil:  &(..) les gens
30   P:    °mhm (.) mhm.°
           […]
31   P:    l'autre question? (.) qui est une très bonne question pourquoi
32         (.) toujours (.) ex (...) il parle de chaque tour a un nom et
33         entre parenthèse c'est marqué ex gnagnagna. (..) alors ça veut
34         dire quoi qu'est-ce- qu'est-ce qu'ils ont fait (...) oui=
35   Chr:  =peut-être c'est la: réhabi- réha:bilitation
36   P:    c'est la réhabilitation du quartier. (.) hein ils ont changé les
37         noms et ils font une fête et ils ont invité un type (.) du (.)
38         des bronx (..) qui euh montre (.) (ou) qui on parle de (..) on
39         parle de d'intégration et y a des (xx) c'est ça. (..) donc est-
40         ce- voilà (..) c'est la (.) c'est: c'est pour ça qu'on a parlé
41         de réhabilitation. (..) voilà. (...) ouf (...) voilà.
```

La séquence dont certains segments sont présentés dans cet extrait apparait au tout début d'une période scolaire. Comme la première partie a déjà fait l'objet d'une analyse (chapitre VIII, point 1.4, extrait 93), elle n'est pas reproduite ici. La séquence est présentée comme une activité de 'remue-méninges' (l.5) destinée à élaborer un panorama de significations du terme *réhabilitation*. La capacité des apprenants à proposer différentes significations du terme provient sans doute du fait que le mot français *réhabilitation* est très proche de son correspondant allemand *Rehabilitierung*. Ainsi, même si les élèves n'ont jamais entendu le terme français, ce qui est probable, ils peuvent émettre des hypothèses quant à sa signification. Cependant, que ce soit en français ou en allemand, il ne s'agit pas d'un terme très fréquent dans les conversations de la vie quotidienne, et il est possible que les élèves n'en connaissent le sens que de manière approximative. En mettant les idées en commun, la séquence d'explication permet donc à chacun d'apporter ses connaissances et de contribuer à la construction collaborative du sens. Dans la première partie de l'extrait (non reproduite ici, cf. chapitre VIII), plusieurs élèves prennent la parole pour donner des possibilités de signification du mot *réhabilitation*. Certains élèves demandent également des explications de termes apparaissant dans les tours de parole de leurs camarades, ce qui ouvre des séquences latérales d'explication. Chaque

élève peut donc intervenir pour proposer une signification du terme *réhabilitation*, ce qui lui permet de tester ses propres connaissances, mais également pour résoudre des problèmes ponctuels de compréhension, ce qui semble extrêmement propice à l'apprentissage: les apprenants ont un rôle actif dans la construction du sens et se positionnent comme agents de leur propre apprentissage. De plus, le caractère polygéré du noyau encourage les élèves à écouter leurs pairs: l'activité n'est pas un simple échange de question-réponse entre l'enseignant et chaque élève à tour de rôle, mais une activité collective dans laquelle tous les participants sont impliqués. La construction collective du sens par les élèves, par opposition à un rôle de récepteurs passifs d'une explication de l'enseignant, devrait donc conduire à un potentiel d'apprentissage accru.

Dans l'échange entre Silvia et l'enseignante (l.7-30), Silvia utilise le substantif *réhabilitation* à deux reprises ('la réhabilitation d'une société', l.7, 'une réhabilitation territoriale', l.26) et le verbe *réhabiliter* également deux fois ('il faut réhabiliter ces gens', l.16, 'on réhabilite victimes', l.26). Comprendre la signification d'un mot n'implique pas nécessairement d'être capable de l'utiliser: on peut en avoir une connaissance passive sans pouvoir l'employer soi-même, ce qu'on pourrait appeler la connaissance 'active'. L'apparition des termes *réhabilitation* et *réhabiliter* dans les tours de parole de l'élève est donc révélatrice du potentiel de la séquence pour l'apprentissage du vocabulaire: la séquence ne permet pas seulement de construire le sens, mais donne également des conditions d'interaction propices et des ressources suffisantes (relatives à la signification du mot et à ses conditions d'emploi) pour que l'élève puisse employer elle-même le terme. On remarque que dans les deux occurrences où Silvia utilise le verbe *réhabiliter* (l.16 et 26), elle énonce le terme de manière peu fluide (micro-pause à l'intérieur du mot), indice que le mot sur le plan de sa production est 'en construction'. La séquence est donc propice à l'apprentissage en ce qu'elle donne l'opportunité d'utiliser le mot *réhabilitation*, de tester ses conditions d'emploi, et de s'exercer à le prononcer.

La fin de l'extrait (l.31-41) est également intéressante au regard du potentiel d'apprentissage de la séquence. Elle ne fait pas partie de la séquence d'explication elle-même mais apparait 30 minutes plus tard dans l'interaction. Les participants sont en train de travailler sur le texte que l'enseignante avait mentionné au début de la séquence d'explication. Alors que l'enseignante demande aux élèves pourquoi on trouve dans le texte une liste de bâtiments ayant changé de nom ('pourquoi toujours ex', l.31-34), un élève propose que cela fait partie de la 'réhabilitation' (l.35) du quartier. C'est la première fois que ce terme réapparait dans l'interaction depuis la clôture de la séquence d'explication. Le fait que le mot *réhabilitation* soit réintroduit par un élève dans une autre activité montre que cet élève a non seulement appris sa signification mais est également capable de le réutiliser, qu'il en a donc une connaissance 'active'. Cette réutilisation du terme dans une autre activité est donc un indice fort du 'potentiel' de la séquence d'explication pour l'apprentissage du vocabulaire.

§

On peut assister à l'utilisation (ou la réutilisation) par les élèves d'un item dans un autre cas de figure, lorsque l'item ayant fait l'objet de l'explication constitue par la suite un des thèmes centraux d'une activité. C'est le cas dans l'extrait 141, où la notion de *réhabilitation* est centrale dans le texte lu, mais également dans d'autres épisodes où la séquence d'explication est brève et parfois monogérée par l'enseignant (cf. p.ex. séquence 155; extrait 132, séquence 179; cf. séquence 277 pour une séquence en classe de L1). Il est particulièrement intéressant d'observer la manière dont le terme est d'abord utilisé massivement par l'enseignant avant que les élèves ne l'emploient à leur tour. On peut observer cette appropriation progressive à travers une analyse microgénétique de l'activité. Les extraits suivants permettent d'observer l'appropriation du terme *génocide* suite à une séquence d'explication, à travers quelques moments-clés:

142a) CODI L2-secII-DK-B-1 / séquence 161 (vidéo 00m51s)

```
01   P:    tout d'abord euh (..) euh j'aurais voulu savoir si quelqu'un
02         pouvait donner la définition euh:: d'un génocide qu'est-ce
03         qu'un: génocide (.) c'est pas très réjouissant euh: pour les
04         retrouvailles (...) qu'est-ce qu'un génocide? ((il écrit le mot
05         'génocide' au tableau: 7.6)) (2.0) alors euh (...) euh: tristan
06   Tri:  ouch je ne sais pas
07   P:    mais vous avez le même mot en allemand je pense euh
08   Tri:  (hein) (5.0) euh (.) oui
09   P:    alors christof euh: christof?
10   Chr:  je ne sais pas qu'est-ce que c'est
11         (1.5)
12   P:    ouais?
13   Tho:  je pense (..) c'est quand (on tue;tuer) (.) beaucoup de
14         personnes. (.) parce qu'ils sont un (.) euh (...) un certain
15         peuple
16   P:    euh ouais voilà c'est euh:: c'est tuer euh un groupe de
17         personnes une communauté euh (..) assez nombreuse euh::: ouais
18         c'est ça euh (..) soit d'un: d'un même état euh: ouais c'est ça
19         une communauté de (..) de gens qui ont un point commun euh (1.0)
20         ((se racle la gorge)) donc c'est le le massacre euh la: la
21         tuerie de (..) de nombreuses personnes un génocide et d'un
22         peuple en fait
```

L'extrait ci-dessus présente une séquence d'explication de vocabulaire prenant place au tout début d'une leçon. L'enseignant utilise trois fois le terme *génocide* dans sa demande d'explication (l.2, 3, 4) et l'inscrit également au tableau, ce qui le rend visible et en quelque sorte 'disponible' pour l'ensemble des élèves. Après que deux élèves affirment ne pas connaître la signification du mot (l.6 et 10), un troisième propose une explication sous forme de mise en situation ('c'est quand on tue beaucoup de personnes...', l.13-15). L'enseignant ratifie l'explication et propose plusieurs reformulations, réutilisant encore une fois le terme (l.21). Dans la suite de la leçon, l'enseignant réutilise encore 44 fois le terme *génocide*, parfois de manière très rapprochée[116]. Chez l'ensemble des élèves, le terme est énoncé 10 fois, dont 2 fois lors de lectures à haute voix du texte. Les 8 autres occurrences sont très intéressantes car elles témoignent d'une appropriation progressive du terme par les élèves.

[116] Par exemple: "les turcs ne veulent pas reconnaître euh ce **génocide** (..) ne veulent pas accepter euh: (.) euh ce **génocide** euh ils disent euh:: non il n'y a pas eu de **génocide** ils ne veulent pas euh (..) reconnaître anerkennen (..) reconnaître ce **génocide**. (1.8) donc la différence entre le: (..) le **génocide** euh arménien et le **génocide** euh juif c'est que le **génocide** juif bon il est officiel (..) il est reconnu mais le **génocide** arménien euh (.) c'est- ça- euh y a encore des polémiques"

142b) CODI L2-secII-DK-B-1 (vidéo 16m34s + 22m26s + 27m00s

Chr: +on décrète (.) une pénalisation (.) de la négation du
/ge/nocide arménien. ((lisant))+
P: ((se racle la gorge)) voilà donc euh:: (..) euh une pénalisation
de la négation (.) du **génocide** arménien (..) alors euh: (..) on
va demander à sandra euh:: en fait qu'est-ce qui se passe à
paris euh (..) qu'est-ce que font les: les hommes politiques euh
(.) (les) législateurs?
(10.9)
San: euh (.) oui on a fait une (..) un loi
P: u- une loi=
San: =une loi (.) c'est que (.) qu'on ne doit pas (.) nier (..) la
(..) le **/ge/nocide**
P: voilà le le on ne doit pas nier le **génocide** arménien tout à fait
[…]
P: à votre avis est-ce que la turquie doit absolument euh
reconnaître (.) anerkennen (.) ce **génocide** (..) est-ce que ça
doit être un des critères pour rentrer dans l'union européenne
ou alors est-ce que ça n'a rien à voir euh (...) c'est pas la
même affaire. (.) ou alors est-ce que: (2.5) euh::: judith
(2.0)
Jud: oui je trouve ((se racle la gorge)) c'est important (.) que la
turquie (..) euh reconnait (ce:)
P: re- reconnaisse=
Jud: =reconnaisse ce: (..) **/ge/no- génocide** (..) euh pour (...) aller
dans (1.5) euh (...) l'union eu- européenne
[…]
P: euh il il combat pour la reconnaissance (..) du **génocide**
arménien (...) euh: est-ce que tu comprends cette phrase
Cor +m-m ((avec signe de tête négatif))+
P: alors il combat (..) il lutte il combat (..) er kämpft
Cor: mhm ah
P: alors pour la reconnaissance (1.2) du **génocide** arménien (...)
donc euh: pour que le **génocide** arménien soit reconnu (1.6) alors
à ton avis est-ce qu'il est plutôt euh (..) est-ce qu'il veut
que le **génocide** soit accepté reconnu ou alors est-ce qu'il est:
est-ce qu'il euh est-ce qu'il dit non non il n'y a pas eu de
génocide euh (1.3) quelle est sa position euh
(1.8)
Cor: mm (4.3) °je ne sais pas°
P: alors euh thomas
(1.0)
Tho: oui il (..) est pour (..) la reconnaissance (2.0) du **génocide**
alors (1.4) (il) est pour (.) la reconnaissance

La première apparition du mot *génocide* chez un élève se produit dans un moment de lecture à haute voix d'un article de journal sur le génocide arménien ('une pénalisation de la négation du /ge/nocide arménien', l.1-2). La forme est alors phonologiquement incorrecte, la lettre 'g' étant prononcée /g/ et non /ʒ/, et ce bien que l'enseignant ait déjà prononcé lui-même le terme *génocide* 22 fois. Suite à la lecture, l'enseignant répète le dernier segment lu ('une pénalisation de la négation du génocide arménien', l.3-4) en donnant la prononciation correcte du terme *génocide*, sans cependant mettre un accent sur le phonème mal prononcé (correction 'en passant'). Le même phénomène se reproduit plus loin: Sandra prononce à nouveau le terme '/ge/nocide' (l.12), qui fait l'objet d'une correction 'en passant' par l'enseignant au moment de la ratification de la réponse de Sandra ('on ne doit pas nier le génocide arménien tout à fait', l.13). La troisième élève à utiliser le terme *génocide* est Judith: elle commence par utiliser la même prononciation que ses pairs, débutant le terme par /g/, puis s'interrompt et énonce le terme cette fois avec une prononciation correcte ('/ge/no- génocide', l.23). Cette auto-interruption suivie d'une autoréparation semble marquer un tournant dans l'interaction. A partir de ce moment, les autres élèves qui utilisent le terme le font tous en utilisant la forme phonologique correcte (cf. p.ex. Thomas, l.40). On assiste donc à ce qui semble être une prise de conscience progressive et collective de la prononciation correcte du mot par les élèves.

En ce qui concerne les structures syntaxiques dans lesquelles s'insère le mot *génocide*, on observe que la structure de la réponse des élèves est toujours une sorte de 'calque' de celle utilisée par l'enseignant dans sa question. C'est particulièrement frappant dans le cas de l'intervention de Thomas (l.40-41), qui reprend intégralement le segment de discours 'pour la reconnaissance du génocide', qui apparait deux fois dans le discours de l'enseignant ('il combat pour la reconnaissance du génocide arménien', l.25-26, 'pour la reconnaissance du génocide arménien', l.30). C'est également le cas de Judith, qui reprend le syntagme verbal 'reconnaître ce génocide' (l.23), cependant en conjuguant le verbe (suite à une correction de l'enseignant, l.22) alors que dans la question de l'enseignant le verbe apparaissait à l'infinitif ('reconnaître anerkennen ce génocide, l.15). La deuxième partie du tour de Judith est également une reprise, très légèrement reformulée, du tour de l'enseignant ('pour aller dans l'union européenne', l.23-24, cf. 'pour rentrer dans l'union européenne', l.16). Enfin, la reprise est également ce qui permet à Sandra de construire son tour, quoique cette fois-ci on remarque une transformation plus importante, celle du substantif 'négation' en verbe ('on ne doit pas nier le génocide', l.11-12, cf. 'la négation du génocide', l.4). La reprise de la structure syntaxique dans laquelle s'insère le mot *génocide* est donc une ressource à laquelle les élèves ont recours de façon récurrente pour structurer leur tour et utiliser le terme dans des conditions d'emploi syntaxico-sémantiques acceptables. Il semble que ces structures fonctionnent comme des sortes de 'chablons' (pochoirs) à l'intérieur desquels le mot est inséré. Cette manière de procéder est un indice de l'apprentissage du terme mais également de ses possibilités d'emploi dans le discours. Si chez ces trois élèves les structures semblent intégralement 'calquées' sur celles apparaissant dans le tour précédent de l'enseignant, les occurrences suivantes permettent d'observer que les structures sont ensuite réutilisées par des élèves de manière plus 'autonome':

142c) CODI L2-secII-DK-B-1 (vidéo 31m30s + 34m37s)

P: quelqu'un qui donne son avis (..) et qui dit euh il n'y a pas eu de **génocide** euh turc (.) de: génocide arménien (..) cette personne pourrait peut-être aller en prison ou avoir une amende (.) une geldstraffe (.) est-ce que c'est démocratique est-ce que ça ne (...) ça ne nuit pas (.) schaden est-ce que ça ne nuit pas à la liberté d'expression

Mau: oui je- (...) oui je pense (ça) (..) nuit

P: nuit

Mau: nuit à la: ex

P: liberté

Mau: oui

((rires: 1.3))

P: d'expression

Mau: express- euh liberté expression. (..) euhm (.) mais je pense aussi qu'on (...) on ne peut pas changer l'histoire euh (..) quand on: (..) on (.) ne (.) on dit (1.5) que: ce **génocide** arménien (.) n'est pas (2.8) été

P: n'a pas existé=

Mau: =oui existait pas c'est (..) c'est pas la vérité mais (1.5) on on ne- on ne voit- on ne voit pas le problème quand on (..) quand on ne dit (.) on dit que ce (.) **génocide** n'existe pas (..) mais ((bruit de lèvres)) (1.6) je pense que c'est: cett- cette nouvelle (.) loi (.) est une (...) blague

[…]

P: y a certains turcs qui ont dit euh mais les français devraient peut-être euh: regarder leur histoire (..) et peut-être euh qu'il y a eu aussi euh (.) des (..) des peut-être entre- entre guillemets des petits **génocides** qui ont eu lieu dans les: dans les colonies françaises (..) et ils devraient peut-être s'occuper de: de leur histoire <u>à eux</u> (..) avant de s'occuper de: l'histoire des autres alors euh (..) euh: qu'en pensez-vous? (1.3) donc euh (2.5) euh thomas?

Tho: oui je ne (.) comprends pas parc- euh pourquoi ils fait (...) ce loi en france parce que

P: ils font c- [cette loi]

Tho: [ils font] ils font (...) ce euh loi en france parce que (..) ce sont (.) les (.) <u>turcs</u> (..) qui ont fait ça alors il faut les- que les turcs dit <u>oui</u> (...) nous avons (.) fait ça non? (..) et pas les fran- les français oui les turcs ont fait ça ça ne- ça ne change rien (1.0) mais (..) quand euh (.) les turcs (.) euhm (5.0) quand les turcs euhm (1.8) euhm reconnaître

P: re- reconnaissent

Tho: reconnaissent (.) cette (...) **génocide**=

P: =ce génocide

Tho: ce sss **génocide** (..) c'est (.) important et pas (.) que la france l'a (.) fait alors (..) je ne (2.0) je pense c'est un peu (2.3) un peu spé[cial]

P: [euh] ü- ü- euh ü- euh übertrieben exagéré. (1.5)

Tho: non pas exagéré ils- ils- ils ne (.) je ne comprends pas parc- pourquoi ils le font c'est (..) il n'a pas d-

P: de sens

Tho: de sens en france (..) je pense c'est bon qu'on (.) le (.) qu'on (.) reconnaisse (..) ce **génocide** mais (.) je ne (.) comprends pas pourquoi ça (..) doit être (en) france

Le début du tour de parole de Maurice est clairement une reprise textuelle de la question de l'enseignant, qui est simplement transformée du mode interrogatif au mode déclaratif: à la question de l'enseignant 'est-ce que ça ne nuit pas à la liberté d'expression' (l.4-6), l'élève répond 'oui ça nuit à la liberté d'expression' (l.7-14). La suite du tour de parole n'est en revanche pas une reprise mais un développement dont la structure est élaborée par l'élève, sans 'calque' d'un tour antérieur. Maurice

tente de construire une structure nouvelle avec le mot *génocide* et propose 'ce génocide arménien n'est pas été' (l.16-17). Cette structure est peut-être une tentative de transformer en passif la construction 'il n'y a pas eu de génocide' utilisée par l'enseignant (l.1-2). L'enseignant corrige alors la tournure de l'élève en proposant comme substitution le verbe 'exister' (l.18). Le verbe est ensuite repris par l'élève (l.19) qui rend visible l'intégration de la correction. Plus loin dans son tour, Maurice utilise à nouveau le verbe 'exister' ('on dit que ce génocide n'existe pas', l.21). Ainsi, quoiqu'il ait besoin de l'aide de l'enseignant pour produire une structure correcte, ici l'élève ne calque pas simplement une structure de l'enseignant. Il teste une nouvelle structure et ainsi des conditions d'emploi du terme différentes de celles proposées par l'enseignant. La mise à l'épreuve d'une nouvelle structure dans l'interaction peut être vue comme une étape supplémentaire dans l'apprentissage de la forme (connaissance 'active') par les élèves. Dans la seconde partie de l'extrait, Thomas utilise trois fois le terme *génocide* (l.42, 44, 53). Dans les trois occurrences (la deuxième est une répétition de la première), l'item est inséré dans un syntagme verbal identique, en complément du verbe 'reconnaître' (l.42 et 53). Cette structure est déjà apparue plus tôt dans l'interaction, dans plusieurs tours de l'enseignant. Elle a également été reprise par Judith (extrait 142b, l.20-24). Thomas quant à lui a déjà utilisé une structure relativement proche quoique sous forme de syntagme nominal ('la reconnaissance du génocide', extrait 142b, l.40). Cependant, contrairement aux occurrences précédentes, la structure ne constitue pas ici une reprise du tour immédiatement précédent de l'enseignant. Thomas se montre ainsi capable de réutiliser une structure plusieurs minutes après qu'elle ait été employée pour la dernière fois, ce qui est un indice d'un processus d''autonomisation' en cours: la structure n'a plus besoin d'être dans l'environnement immédiat de l'élève pour être utilisée.

L'observation des différentes occurrences du mot *génocide* dans le discours des élèves, en tenant compte de leur ordre d'apparition dans l'interaction, permet d'observer un apprentissage de la forme sur le plan microgénétique: on passe d'une forme phonologiquement incorrecte à une forme correcte (extrait 142b), et on passe de structures 'calquées', reprises textuellement du tour précédent, à des structures plus innovantes, dont la construction s'affranchit du tour précédent (faisant l'objet d'une utilisation qu'on peut dire 'autonome'). Cette trajectoire d'apprentissage n'est pas individuelle: dans les extraits 142b et 142c, seul Thomas prend la parole deux fois, quatre autres élèves utilisant également le mot *génocide*. On observe à travers ces différentes occurrences un apprentissage collectif, distribué entre les participants dans l'interaction, où les apprenants manifestent qu'ils bénéficient des interventions de leurs pairs. De la même manière que la signification se construit dans l'interaction dans l'extrait sur la réhabilitation, dans la leçon sur le génocide on assiste à la construction collective d'une connaissance 'active' du mot dans l'interaction.

§

Que peut-on dire en conclusion, sur la base de ces différents extraits, d'un éventuel 'potentiel acquisitionnel' des séquences d'explication de vocabulaire? Les opportunités d'apprentissage semblent optimisées lorsque les élèves sont encouragés à participer activement à la construction du noyau de l'explication. Lorsque les élèves se positionnent simplement comme 'récepteurs' d'une explication dont le noyau est intégralement pris en charge par l'enseignant, on observe plutôt des indices de 'non-apprentissage'. En revanche, lorsque les enseignants demandent aux élèves d'expliquer eux-mêmes et de formuler des hypothèses, on assiste parfois à des indices d'apprentissage.

On a proposé de distinguer entre connaissance 'passive' (comprendre la signification d'un item) et connaissance 'active' (être capable d'utiliser soi-même l'item dans l'interaction), la connaissance 'passive' n'impliquant pas nécessairement la connaissance 'active'. Si les élèves ont 'besoin' de l'item après la clôture de la séquence d'explication, notamment parce que l'item est promu au statut de thème de la discussion, et si l'enseignant les encourage à utiliser ce terme en leur proposant quelques modèles de structures syntaxico-sémantiques, les élèves auront davantage tendance à réutiliser l'item et à se l'approprier progressivement sur le plan de la connaissance 'active', comme dans l'extrait sur le génocide. En ce sens, les séquences d'explication visant à introduire une activité permettront davantage la réutilisation du terme que les séquences visant à résoudre un obstacle ponctuel dans l'interaction.

Les analyses de cette section suggèrent donc que certaines séquences d'explication sont particulièrement propices à l'apprentissage du vocabulaire. Pour autant, si on les considère uniquement sous cet angle, elles ne paraissent pas très économiques. En effet, si par exemple le but de la séquence sur la réhabilitation était uniquement que les élèves apprennent la signification du mot *réhabilitation*, on pourrait dire que la séquence est peu efficace, dans le sens où une période de 10 minutes apparait bien longue pour l'apprentissage d'un seul mot. Cependant, on a vu que

l'apprentissage de nouveaux items de vocabulaire n'est pas l'objectif premier des séquences d'explication (l'objectif premier est l'anticipation ou la résolution de problèmes de compréhension), mais doit plutôt être envisagé comme une sorte de 'valeur ajoutée' qui peut émerger dans certaines séquences d'explication. Plus généralement, les analyses de cette section ont permis de dégager l'importance de la participation active des élèves pour l'apprentissage du vocabulaire.

3. Développer des ressources pour communiquer à l'oral

Toutes les leçons enregistrées pour constituer les corpus SPD et CODI ont pour but déclaré (par les enseignants) de pratiquer la communication orale. Or, même si les séquences d'explication, notamment les séquences latérales, ont pour but premier de résoudre des problèmes de compréhension, elles permettent également aux élèves de mobiliser des ressources relatives à la compétence d'interaction. Les séquences d'explication peuvent donc être analysées au regard des opportunités qu'elles offrent pour la pratique de l'oral. Pour analyser ces opportunités, une possibilité consiste à mettre en rapport l'organisation globale des séquences (décrite au chapitre VII) et les méthodes mises en œuvre par les élèves (décrites au chapitre VIII).

On a vu (chapitre III, point 2. chapitre IV, point 3.2) que dans une perspective sociointeractionniste de l'apprentissage, les interactions riches en opportunités d'apprentissage sont celles qui se déroulent dans la 'zone de proche développement' (théorie socioculturelle, cf. chapitre III, point 2.2.2) de l'apprenant. Cela signifie que l'interaction doit être d'un degré de difficulté adapté au niveau de l'apprenant, ni trop simple, ni trop compliquée. Le but de l'interaction est de donner à l'apprenant un rôle actif pour qu'il soit poussé à exploiter ses limites et à mettre en pratique des ressources diversifiées. L'apprenant doit aussi avoir la possibilité d'agir sur son environnement, par exemple en demandant de l'aide lorsque l'activité qu'il cherche à accomplir fait émerger des problèmes qu'il ne parvient pas à résoudre seul. En résumé, l'apprenant doit avoir l'opportunité d'interagir dans un environnement 'riche' et diversifié, qui l'amène à accomplir des activités complexes mais dont la difficulté est adaptée à son niveau.

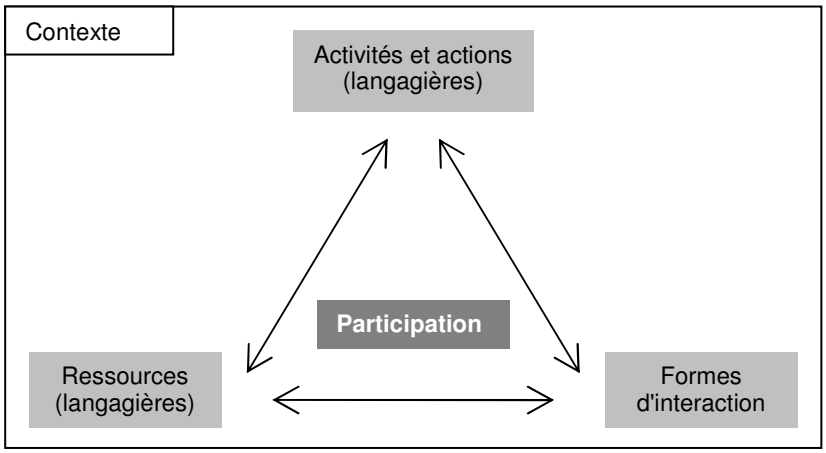
Malgré l'attrait des propositions issues de la sociointeractionnistes, plusieurs problèmes se posent lorsqu'on souhaite développer des critères pour décrire les opportunités d'apprentissage d'une situation d'interaction donnée: qu'appelle-t-on un *environnement riche*? comment déterminer le degré de complexité d'une interaction? quel est le lien entre complexité et difficulté, si tant est qu'on puisse en établir un? Ces questions sont rarement abordées frontalement dans les études interactionnistes. On trouve certains critères pour déterminer la complexité dans les études sur l'apprentissage par les tâches (*task-based learning*, cf. p.ex. Ellis, 2003 et Ellis & Barkhuizen, 2005 pour des synthèses; cf. également DeKeyser, 2008, pour une liste de problèmes liés à la notion de complexité), qui ont l'avantage de pouvoir donner lieu à des quantifications mais ne sont pas forcément pertinents pour l'analyse d'activités autres que des tâches en petits groupes. Lorsqu'on veut déterminer les opportunités d'apprentissage dans les séquences d'explication, les problèmes relatifs à la manière d'approcher les notions de *richesse* (de l'interaction), *complexité* (de l'activité) et *difficulté* (de l'apprenant) sont les suivants:

- Une activité verbale 'difficile' (p.ex. répondre à une question difficile, effectuer une synthèse concise mais complète, etc.) peut être réalisée de manière simple sur les plans linguistique, discursif et interactionnel. Inversement, une activité 'facile' peut donner lieu à des productions verbales complexes sur les plans linguistique, discursif (p.ex. richesse lexicale, anaphores, constituants multiples articulés selon des relations variées) et/ou interactionnel (van Lier, 1988). De plus, un environnement riche sur le plan interactionnel ne l'est pas nécessairement sur le plan discursif: la "richesse interactionnelle et cognitive ne se traduit pas mécaniquement par des structures linguistiques élaborées" (Nonnon, 1999: 118). Il n'y a donc pas de corrélation entre difficulté de l'activité, richesse de l'interaction et complexité discursive. En raison de cette absence de corrélation, il est difficile de savoir quelles sont les activités qui poussent un apprenant 'dans ses limites' (*pushed output*, Swain, 1985, 2000) simplement en observant les interactions dans lesquelles il prend part. Par exemple, un tour de parole qui parait simple peut avoir posé beaucoup de difficultés à l'apprenant qui l'a élaboré et inversement.
- La mise en œuvre de ressources discursives complexes par les élèves dans une activité donnée est parfois analysée comme signalant une activité propice au développement de la compétence d'interaction. Or, on peut douter de la pertinence d'attribuer une valeur positive à la complexité discursive *per se*: le degré de complexité discursive doit être analysé au regard du but de l'activité dans laquelle le discours prend place, c'est-à-dire soumis à une certaine

exigence d''efficacité' dans l'interaction[117]. Dans de nombreuses activités sociales, la simplicité sur les plans conceptuel et discursif est plus souhaitable que la complexité: c'est le cas lorsqu'il s'agit de faire la synthèse d'un problème, le compte-rendu d'une discussion, le *topo* d'une situation. On a vu que les séquences latérales d'explication de vocabulaire sont organisées selon un principe d''économie' (cf. chapitre VIII): l'enjeu est de résoudre le plus rapidement possible le problème de compréhension afin de permettre le retour à l'activité momentanément interrompue. Dans cette optique, une explication simple, ne contenant parfois qu'un seul mot, est plus souhaitable qu'une longue glose faisant 'perdre du temps' et dont la complexité risque de diminuer les chances de résoudre le problème de compréhension (cf. Crahay, 2005, pour une argumentation similaire selon laquelle la complexité d'une explication n'implique pas nécessairement son efficacité). Pour cette raison, de Gaulmyn (1986), travaillant sur le développement de la compétence explicative en L1, écarte l'idée selon laquelle ce développement procéderait d'explications simples (stéréotypées, déictiques) vers des explications complexes (abstraites, explicites, élaborées): une telle gradation ne tiendrait pas compte de la pertinence et de l'efficacité contextuellement dépendante des explications.

Conséquence de ces différents problèmes: prendre pour point de départ soit la 'difficulté' de l'activité, soit la complexité discursive des tours (sur le plan des ressources mobilisées), soit la 'richesse' interactionnelle (p.ex. rapidité des enchaînements, phénomènes de co-énonciation) pour déterminer les opportunités d'apprentissage d'une activité donnée risque de conduire à des résultats biaisés. Observer les opportunités d'apprentissage implique une approche qui articule ces trois dimensions et prenne en compte la manière dont elles entrent en relation. Ces trois dimensions peuvent être abordées de manière intégrée à travers l'analyse des *opportunités de participation* des élèves dans les activités. On a vu que les approches sociointeractionnistes de l'apprentissage n'opèrent pas de distinction entre apprentissage et utilisation de la langue (cf. chapitre II, points 1.1 et 2.2). Dans cette perspective, le développement de la compétence d'interaction implique la participation répétée (périphérique puis centrale, cf. théorie de l'apprentissage situé, chapitre III, point 2.2.3) à des pratiques sociales et discursives. L'observation de la manière dont les élèves participent dans les séquences d'explication peut donc renseigner sur les opportunités de ces séquences pour le développement de ressources relatives à la compétence d'interaction. En schématisant, mon approche est donc la suivante:

Figure 6: schématisation d'un modèle pour l'analyse des opportunités de mise en œuvre et de développement de ressources relatives à la compétence d'interaction dans les séquences d'explication



Ce schéma représente l'idée qu'actions, ressources et formes d'interaction (c.-à-d. la manière dont l'interaction est gérée sur le plan local) sont les trois dimensions interdépendantes dans lesquelles s'inscrit la participation de l'élève: une dimension ne peut exister sans les autres, les dimensions

[117] On peut voir un lien entre cette idée et les maximes de conversation de Grice, notamment la maxime de quantité et de manière (ne donner ni trop ni trop peu d'information, éviter toute prolixité non nécessaire, etc.) (cf. Antaki, 1994 et de Gaulmyn, 1991a, pour un rapprochement entre explication et maximes conversationnelles).

s'influencent mutuellement sans que l'une d'elles ne domine les autres. Cette idée peut être exprimée d'au moins trois façons:

- toute action est réalisée au moyen de certaines ressources et prend place dans une certaine forme d'interaction;
- le choix d'une ressource dépend de l'action à réaliser et de la forme d'interaction dans laquelle elle s'ancre;
- la forme d'interaction détermine la manière dont une certaine ressource va permettre de réaliser une certaine action;

Ces trois dimensions peuvent être rapprochées des axes d'analyse proposés par Pekarek Doehler (2003), pour qui la complexité a trait "à la mobilisation de ressources langagières au sein d'un travail constant de coordination des activités, d'ajustements réciproques, de gestion locale des cours d'action et des cheminements thématiques" (Pekarek Doehler, 2003: 119). L'interdépendance des trois dimensions n'exclut pas que dans un certain contexte, une des dimensions soit choisie comme point d'ancrage et détermine les autres. Par exemple, si les participants s'accordent à effectuer une certaine action (p.ex., en contexte scolaire, une activité d'enseignement / apprentissage), ils mettront en place une forme d'interaction et utiliseront des ressources dans ce but. Les participants d'une interaction, notamment dans certaines activités scolaires, peuvent également prendre comme point d'entrée une ressource donnée (abordée comme objet d'apprentissage) et explorer la manière de l'utiliser pour accomplir différentes actions dans différentes formes d'interaction. Enfin, certaines contraintes situationnelles (p.ex. le nombre élevé de participants en classe) conduisent les participants à adopter une certaine forme d'interaction (p.ex. mise en place de structures IRE) et à choisir les actions à effectuer et les ressources en fonction de cette forme. Les configurations récurrentes qu'on peut observer entre certaines actions, certaines formes d'interaction et la mobilisation de certaines ressources peuvent être dues à un processus de routinisation qu'on nomme parfois *culture de communication*. La 'culture' en soi n'est pas directement observable mais se laisse entrevoir à travers ces associations récurrentes.

§

Dans cette section, on s'attachera à récapituler la manière dont les élèves participent à l'organisation des séquences d'explication et à la construction du noyau des séquences (en résumant les résultats des analyses des chapitres VII et VIII) afin d'avoir une vision synthétique de la compétence déployée par les élèves dans les explications. On réfléchira également aux opportunités de participation qui émergent pour les élèves dans l'ouverture, le noyau et la clôture des séquences d'explication.

3.1 Déploiement de la compétence d'interaction dans les séquences d'explication

3.1.1 Ouverture

L'ouverture d'une séquence d'explication est accomplie par la thématisation (explicite ou implicite) d'un problème potentiel de compréhension qui projette l'explication comme action subséquente nécessaire (cf. chapitre VII). La thématisation du problème peut être effectuée au moyen d'une affirmation (le participant déclare rencontrer un problème de compréhension, déclare trouver un segment de texte ou une situation 'bizarre', etc.) ou au moyen d'une question (demande d'explication directe). Dans certains cas, la thématisation du problème et la demande d'explication constituent deux actions successives; dans d'autres, la thématisation est implicite, par exemple lorsqu'un participant s'oriente vers ce qu'il interprète comme un malentendu de son interlocuteur et initie une explication sur la base de cette interprétation. Les contraintes liées à l'ouverture d'une séquence d'explication sont les suivantes:

- Sauf dans le cas d'une explication auto-initiée (p.ex. à l'intérieur d'un tour de parole), le participant qui souhaite l'ouverture d'une séquence d'explication doit rendre reconnaissable le problème potentiel de compréhension et la nécessité de l'explication, c'est-à-dire qu'il doit faire reconnaître l'action qu'il demande (le fait d'expliquer) à ses interlocuteurs;
- L'autre ou les autres participant(s) doi(ven)t reconnaître l'action demandée.

Le fait de demander une explication suppose la maîtrise de ressources relatives à la compétence d'interaction, c'est-à-dire l'identification des points de transition, l'identification du moment pertinent pour demander une explication dans une certaine activité, la formulation adéquate de la demande relativement au destinataire projeté (*recipient design*, Sacks *et al*., 1974; cf. Mondada, 2006, pour des dimensions similaires dans le cadre de l'analyse plus générale de 'questions').

§

Les analyses (chapitre VII) ont montré que les élèves parviennent à demander l'ouverture de séquences d'explication et reconnaissent les demandes d'ouverture de séquences lorsqu'elles sont accomplies par un coparticipant (enseignant ou autre élève). On a vu notamment que les élèves affirment rencontrer un problème de compréhension et/ou demandent des explications à des places séquentielles récurrentes: 1) aux points de transition entre activités, 2) entre deux parties de paire adjacente (question-réponse), 3) immédiatement après l'apparition de l'item problématique, 4) quand l'enseignant leur propose de demander des explications (cf. chapitre VII, point 1.). Les élèves se montrent donc compétents pour demander des explications: les demandes apparaissent à des moments appropriés, ni 'trop tôt' (au milieu du tour de parole d'une autre personne) ni 'trop tard' (après la transition à un autre thème ou à une autre activité).

Les élèves se montrent compétents dans la construction de leurs demandes d'explication, c'est-à-dire qu'ils parviennent à rendre reconnaissable la nature de leur action (le fait qu'ils souhaitent obtenir une explication) ainsi que l'objet qui leur pose problème (quoique dans les ouvertures d'explication de discours et de situation, l'objet soit souvent vague, cf. chapitre VII). La forme de la demande est adaptée au contexte dans lequel elle prend place: par exemple, les élèves ont recours à une demande d'explication sous forme d'item isolé lorsque le type de demande n'a pas besoin d'être explicité (parce que l'enseignant vient de proposer de répondre à des 'questions de vocabulaire') mais explicitent la nature de leur demande quand cela est nécessaire. De la même manière, ils désignent l'objet sous forme d'un pronom lorsque l'objet est immédiatement accessible dans le contexte de l'interaction, mais le nomment de manière explicite lorsque ce n'est pas le cas. La capacité à demander une explication (reconnaissable comme telle) est une capacité essentielle pour participer à des interactions. C'est également une capacité qui a été décrite comme particulièrement importante pour les apprenants de langue seconde, qu'ils interagissent en situation institutionnelle ou naturelle: en cherchant des moyens pour surmonter les obstacles à la communication de manière interactive, notamment au sollicitant l'aide de l'interlocuteur, l'apprenant adopte le rôle d'interactant autonome responsable de son propre apprentissage (Bange, 1992a; Dausendschön-Gay, 1997; Pekarek, 1999; Pekarek *et al*., 1996; Pekarek Doehler, 2002).

En plus de parvenir à rendre reconnaissables leurs demandes d'ouverture de séquences d'explication, les élèves se montrent également compétents lorsqu'il s'agit de reconnaître les demandes de l'enseignant, qu'elles soient réalisées explicitement sous forme de questions ou de manière plus indirecte (par exemple lorsque l'enseignant affirme 'il y a quelque chose de bizarre'). Ils sont également sensibles à la mise en place de routines interactionnelles impliquant la production d'explications. Par exemple, on a vu que les élèves reconnaissent rapidement qu'une question 'oui/non' de l'enseignant du type 'vous comprenez *X*' ne nécessite pas uniquement de répondre par *oui* ou par *non*, mais, le cas échéant, d'accompagner la réponse positive d'une explication (voire de substituer l'explication à la réponse positive). Ce faisant, les élèves se montrent compétents pour reconnaître non seulement les demandes d'explication elles-mêmes, mais également les questions qui ouvrent des pré-séquences à des demandes d'explication. Dans le cas de séquences didactisées donnant lieu à des explications 'en série', on observe également que peu à peu les explications passent d'hétéro-initiées à auto-initiées: cela signifie que les élèves reconnaissent le moment où il est attendu d'eux qu'ils donnent une explication et n'attendent plus la demande explicite de l'enseignant pour initier l'explication (cf. p.ex. la séquence sur les proverbes).

Les élèves parviennent à identifier les manifestations indirectes de problèmes de compréhension, par exemple réalisées à travers des hésitations ou une absence de prise de tour de leur interlocuteur (cf. extrait 37, 'babyklappe', chapitre VII). Ils proposent également des explications lorsqu'ils interprètent un tour antérieur comme révélateur d'un malentendu (cf. par exemple extrait 38, 'un stock', chapitre VII) ou lorsque, suite à leur propre énonciation d'un syntagme vague, ils prévoient l'apparition éventuelle d'un problème de compréhension (cf. extrait 26, 'moyens techniques', chapitre VII). En somme, les élèves se montrent compétents face aux contraintes relatives à l'ouverture des séquences d'explication: ils parviennent à rendre reconnaissables leurs demandes et ils reconnaissent les demandes qui leur sont faites.

3.1.2 Noyau

Le noyau des séquences d'explication en classe de langue seconde a pour but premier de résoudre un problème de compréhension. Que le problème soit potentiel (à anticiper) ou effectif (à remédier), à la fin du noyau, le problème est censé 'ne plus exister'. Dans les séquences didactisées apparaissant dans les interactions en classe, l'élève qui participe au noyau d'une explication doit parfois davantage 'montrer qu'il a compris' qu'aider son interlocuteur à comprendre, puisque la demande d'explication peut avoir un caractère *display* reconnu de l'ensemble des participants. Des contraintes plus spécifiques relatives au noyau de l'explication sont les suivantes:

- marquer la pertinence de l'explication par rapport à l'objet présenté comme problématique, c'est-à-dire exhiber un lien étroit entre *explanans* et *explanandum*;
- marquer les délimitations de l'explication: le début de l'explication n'a en général pas besoin d'être marqué étant donné que la place séquentielle du tour, venant après une demande d'explication, permet aux autres participants d'interpréter facilement que l'action initiée est une explication; par contre, marquer la fin de sa prise de parole et/ou la fin de son explication est essentiel pour le bon déroulement de l'interaction (cet enjeu n'est pas propre aux explications mais est présent dans toute interaction où la fin du tour n'est pas projetée sur le plan grammatical ni ritualisée);
- articuler les constituants du noyau, c'est-à-dire assurer la cohésion intradiscursive et la cohérence interdiscursive; dans le cadre des noyaux d'explication co-élaborés, chaque participant doit marquer la pertinence de sa propre intervention: il ne serait par exemple pas pertinent de simplement répéter quelque chose qui a déjà été dit; le participant doit donc prendre en compte les interventions précédant la sienne afin d'apporter quelque chose de nouveau à l'explication.

§

Les élèves se montrent compétents dans la construction des explications sur les plans suivants (cf. chapitre VIII):

- Les élèves mobilisent des ressources différentes en fonction du type d'explication. Les ressources mobilisées dans les explications de vocabulaire, dans les explications de discours ainsi que dans les explications de situation ne sont pas les mêmes, ce qui reflète la capacité des élèves à adapter la manière d'expliquer à l'objet de l'explication. Pour ne prendre qu'un exemple, on a vu que les élèves expliquent un item différemment selon que cet item a fait l'objet d'un processus de décontextualisation (c'est le cas dans les explications de vocabulaire) ou selon que l'explication doit rendre compte de la signification contextualisée de l'item (dans les explications de discours): alors que les items décontextualisés sont expliqués tendanciellement en utilisant des structures récurrentes et relativement figées (traductions, *c'est* + hyperonyme + pronom subordonné + spécification, *c'est quand* + mise en situation), les items contextualisés sont expliqués au moyens de reformulations ou en faisant référence à leur contexte d'apparition.
- Les élèves mobilisent des ressources différentes en fonction de l'objectif de la séquence d'explication: lorsque l'explication constitue une séquence latérale, les élèves produisent des explications très brèves, 'économiques', de façon à minimiser l'interruption de l'activité. Par contre, lorsque l'explication ne vise pas à résoudre un obstacle immédiat et n'interrompt pas le cours d'une activité, les élèves construisent des explications plus longues et plus élaborées.
- Le lien entre l'*explanans* et l'*explanandum* est maintenu étroit: on n'assiste pas à des séquences d'explication qui constitueraient des digressions et feraient perdre de vue l'objectif de la séquence. Les élèves exhibent le lien entre *explanans* et *explanandum* (p.ex. au moyen de citations) et mobilisent des ressources pour marquer la fin de leurs interventions (p.ex. termes vagues, listes, répétitions).
- Dans les noyaux d'explications polygérés, les élèves ont recours à des ressources qui leur permettent de référer indirectement aux interventions antérieures, notamment la reprise et le recyclage de structures. Dans le cas d'explications polygérées sans guidage de l'enseignant, les élèves élaborent collectivement le noyau de l'explication (p.ex. au moyen de complétions).

3.1.3 Clôture

La phase de clôture des séquences d'explication est identifiable à des marques de réception (*acknowledgement tokens*: 'ah', ratification: 'mhm', 'd'accord') ou d'évaluation ('oui', 'bien', 'juste', etc.). La clôture est accomplie lorsque s'effectue une transition, par exemple le retour à l'activité interrompue dans le cas des séquences latérales, l'ouverture d'une nouvelle activité dans le cas des séquences préparatoires, ou encore l'ouverture d'une nouvelle séquence d'explication dans le cas d'activités didactisées prenant la forme d'une 'série' de séquences (cf. chapitre VII). Les contraintes liées à la clôture d'une séquence d'explication sont les suivantes:

- Lorsque la séquence d'explication a été ouverte pour résoudre un problème de compréhension, le mouvement de clôture doit exhiber la résolution du problème. Le participant ayant demandé l'ouverture de la séquence doit rendre manifeste le fait que le problème est résolu ou, dans le cas contraire, le fait que le problème de compréhension subsiste, de sorte que la séquence d'explication ne soit pas close prématurément. Le destinataire de l'explication peut manifester de manière auto-initiée la (non-)résolution du problème; l'explicateur peut également demander confirmation que le problème est résolu, ou chercher à vérifier la résolution du problème en 'testant' le destinataire. Lorsque la séquence d'explication a été ouverte pour anticiper un problème de compréhension, l'explicateur peut également chercher à vérifier la compréhension de son interlocuteur (voire de son auditoire dans le cas de la classe de langue). Cependant, étant donné que le caractère effectif du problème est incertain, il est également possible qu'en l'absence de réaction de l'interlocuteur, le problème soit considéré comme 'absent' et la séquence close. Dans le cas des séquences d'explication didactisées, la séquence d'explication est ouverte par l'enseignant non pour résoudre un problème de compréhension auquel il serait confronté, mais pour vérifier la compréhension des élèves et leur capacité à expliquer. Dans ce cas, la mise en scène de la compréhension des élèves est effectuée dans le noyau de l'explication. La clôture a pour fonction de donner un *feedback* à l'élève sur son explication, sous forme de ratification ou d'évaluation.
- Après le marquage de la réception de l'explication, un participant doit prendre en charge la transition vers une autre activité, qui rend effective la clôture de la séquence. La transition peut être prise en charge par l'explicateur, le destinataire de l'explication, ou un autre participant.

§

Dans les données, les élèves mettent en scène la résolution de problèmes en produisant des marques de réception (*acknowledgement tokens* ou ratifications minimales). Ils prennent en charge la transition entre l'explication et l'activité qui suit lorsque l'explication est une séquence latérale qui prend place dans un dialogue se déroulant entre pairs (jeux de rôle et narrations d'élève à élève).

3.2 Opportunités de participation, opportunités d'apprentissage

Dégager les opportunités d'apprentissage des séquences d'explication dans une approche qui intègre ressources, actions et formes d'interaction suppose de les aborder sous l'angle des *opportunités de participation*. Les séquences d'explication en classe de langue seconde donnent lieu à des réalisations extrêmement variées:

- on trouve dans les données tant des explications ouvertes par des élèves que des explications ouvertes par l'enseignant,
- la thématisation du problème de compréhension, tant chez les élèves que chez les enseignants, peut être directe ou indirecte, être effectuée au moyen d'une assertion ou d'une question,
- l'objet de l'explication peut être de nature langagière / discursive (explication de vocabulaire, explication de discours) ou non-langagière (explication de situation),
- la séquence peut constituer une interruption momentanée dans le cours d'une activité (séquence latérale), une séquence préparatoire à une activité, une activité à part entière (dans le cas de certaines séquences didactisées),
- les noyaux d'explication peuvent être monogérés ou polygérés,
- selon le statut de la séquence, l'objectif projeté dans l'ouverture de l'explication peut être de résoudre le problème de la manière la plus directe et brève possible ('économique'), ou au

contraire de produire une réponse développée (dans le cadre des séquences didactisées), de chercher à atteindre une réponse-cible ou d'élaborer des hypothèses,

- les modalités de prise de parole peuvent être gérées par l'enseignant, qui sélectionne les élèves ou attribue la parole aux élèves levant la main, ou peuvent être gérées collectivement par les participants (auto-sélection), etc.

C'est dans cette grande diversité des réalisations possibles des séquences d'explication que réside leur richesse en termes d'opportunités de participation. Il n'existe pas de réalisation en soi plus intéressante et pertinente que les autres: la multiplicité des réalisations possibles offre aux élèves des opportunités de participation variées, leur permettant de mettre en œuvre des ressources diversifiées; elle les pousse également à devoir s'adapter à différentes situations et à en gérer les contraintes.

§

Malgré la grande richesse des séquences d'explication en classe de langue seconde, la comparaison entre élèves et enseignants (dans le chapitre VII) ainsi qu'entre élèves apprenants de langue seconde et élèves 'natifs' (dans les chapitres VII et VIII) a permis d'observer certaines 'absences' d'action chez les apprenants de langue seconde. De telles 'absences' peuvent être attribuées à plusieurs causes qui ne sont pas forcément mutuellement exclusives: il se peut que les élèves n'accomplissent pas une certaine action parce qu'ils n'y parviennent pas (problème de capacité, de 'maîtrise' des ressources), ou parce que la situation ne leur demande pas de le faire (problème de possibilités, d'opportunités de participation et donc de mise en œuvre de ressources). Cette section se propose de discuter plus en détail des opportunités de participation en classe et des 'absences' d'action repérées dans les données.

3.2.1 Formes d'interaction

Les séquences d'explication donnent parfois lieu à des formes d'interaction extrêmement contraignantes, dans lesquelles le rôle actif des élèves est réduit au minimum. Les extraits ci-dessous en donnent une illustration:

143) SPD L2-secII-25 / séquence 81 (audio 06m11s)

```
01   P:    ils sont là? (..) ils sont réunis? (.) ils sont: obligés de se
02         torturer? (1.7) en reconnaissant leur cul-pa-bi-li-té alors là
03         aussi si vous pouvez expliquer ce mot la culpabilité c'est quoi
04         ça (...) quel est l'adjectif? (...) qu'on connaîtrait mieux? (.)
05         oui?
06   G1:   coupable
07   P:    bien °(mhm)° (1.9) donc coupable? (.) quel est le contraire
08         connaissez-vous le contraire oui
09         (2.0)
10   G1:   innocent
11   P:    parfaitement oui (.) bien ((il écrit au tableau: 9.2)) et le
12         substantif ce serait? (...) donc toujours le: le contraire (8.9)
13         roger (..) non (.) innocent qu'est-ce que ça pourrait donner
14         comme substantif ça.
15         (2.0)
16   G1:   innocence
```

144) SPD L2-secII-25 / séquence 85 (audio 12m38s)

```
01   P:    lucide qu'est-ce que ça peut dire ça (.) vous avez une idée de
02         ce que ça pourrait dire [ça?]
03   ?:                            [(x]x)
04   P:    pardon? (1.9) °lucide° on parle d'une personne hein on ne parle
05         pas d'une ampoule qui est lucide hein (...) (oui tout à fait)
06         une personne qui est lucide (.) c'est une personne
07   G1:   qui voit clair
```

Dans l'extrait 143, l'enseignant commence par formuler une demande d'explication dont la structure est 'ouverte', c'est-à-dire qu'elle ne projette pas un format de réponse particulier sur le plan syntaxique ('si vous pouvez expliquer ce mot la culpabilité c'est quoi ça', l.3). Après une pause de moins d'une seconde (qui pourrait être vue comme longue dans une interaction en L1 mais qui ne l'est pas particulièrement dans le cadre d'une interaction en L2), l'enseignant reformule sa demande, cette fois-

ci en utilisant une forme de question contraignante. La question 'quel est l'adjectif (l.4) projette en effet une réponse très spécifique, à savoir l'énonciation de l'adjectif dérivé du substantif 'culpabilité'. Après avoir obtenu l'adjectif demandé (l.5), l'enseignant en demande le contraire (l.6-7), puis le substantif de ce contraire (l.10-13). La structuration du noyau de l'explication, le 'parcours' utilisé pour expliquer, est donc entièrement gérée par l'enseignant, l'élève ne faisant que répondre par un seul mot à des questions extrêmement précises. Il est intéressant d'observer que si la première réponse de l'élève ('coupable', l.5) apparait sans délai à la suite de la question de l'enseignant, les deux autres réponses ('innocent', l.10 et 'innocence', l.16) apparaissent après des pauses de 2 secondes chacune (l.9 et 15). L'élève ne marque cependant aucune hésitation dans ses réponses, et il semble que ces pauses traduisent moins des moments de réflexion, de préparation à la réponse, qu'une forme de réticence à prendre la parole. Il est possible que le caractère contraignant des questions, le format très 'scolaire' de l'interaction, diminue la motivation de l'élève à participer. Dans une autre leçon, à l'occasion d'une discussion sur la communication en classe, un élève signale que "si le: professeur pose une question trop facile (.) euh je pense euh mais (.) c'est si facile (..) pff (..) tout l- tout le monde sait (..) pourquoi est-ce que je: je le dis" (SPD L2-secII-15). Dans ce cas, la 'facilité' de la question, autant que son caractère contraignant qui bride la créativité de l'élève et l'empêche de prendre des initiatives, peut donc conduire à une réticence de l'élève à prendre la parole.

L'extrait 144 partage certaines similitudes avec l'extrait 143. L'enseignant commence également par demander une explication au moyen d'une question non contraignante ('lucide qu'est-ce que ça peut dire ça...', l.1-2). Après l'intervention d'un élève (l.3), qui n'est pas répétée malgré le fait que l'enseignant signale ne l'avoir pas bien entendue ('pardon?', l.4), l'enseignant donne une précision concernant l'emploi de l'adjectif ('on parle d'une personne...', l.4-5) puis reformule sa demande de manière plus contraignante, en énonçant le début d'une structure typique des explications de vocabulaire, *c'est* + hyperonyme + pronom relatif + spécifiant ('une personne qui est lucide c'est une personne', l.5-6, ce que Koshik, 2002 appelle *designedly incomplete utterance*). Un élève procède alors à une complétion de la structure projetée ('qui voit clair', l.7).

On assiste dans les deux extraits au passage d'une question ouverte à une question 'contraignante', projetant une réponse préformatée sur le plan syntaxique. Cependant, alors que dans l'extrait 143 cette transition est auto-initiée et accomplie par l'enseignant, dans l'extrait 144 il semble que ce soit suite à l'absence de réponse de la part des élèves que l'enseignant reformate sa question. La question contraignante peut donc témoigner d'une volonté de l'enseignant de simplifier la tâche des élèves en les guidant sur le plan des formes à utiliser pour expliquer. La projection d'un format syntaxique dans le but d'aider les élèves à expliquer est intéressante sur le plan didactique. Cependant, on a vu dans le chapitre précédent (chapitre VIII, partie 1.2) que les élèves ne semblent pas rencontrer de difficultés particulières dans la construction des explications de vocabulaire: les données suggèrent qu'ils sont capables de construire eux-mêmes des structures de mise en relation d'équivalence (ou du moins qu'une partie des élèves en est capable). Or, si la structure est déjà maîtrisée par les élèves, on peut douter du bénéfice pour l'apprentissage de sa projection dans la question de l'enseignant. Le caractère contraignant de la demande bride la créativité des élèves en les empêchant de prendre en charge l''architecture' de la réponse, sans bénéfice particulier pour l'apprentissage. Si les élèves ne rencontrent pas de difficultés particulières dans l'élaboration de leurs explications, les formes d'interaction contraignantes apparaissent alors peu utiles voire peu souhaitables.

3.2.2 Demandes d'explication

Les élèves demandent fréquemment des explications. Les formes utilisées par les élèves pour accomplir ces demandes sont moins variées que celles des enseignants et n'ont pas toujours la même fonction (cf. chapitre VII, point 1.2.2, sur les différences d'emploi de 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire' chez les enseignants et les élèves), mais cela ne semble pas avoir de conséquence sur le plan fonctionnel: les élèves parviennent à rendre reconnaissable le fait qu'ils rencontrent un problème de compréhension et, généralement, la nature de ce problème. Cependant, on observe que si les élèves demandent fréquemment des explications de vocabulaire, ils demandent très rarement des explications de discours et de situation. Deux raisons permettent de rendre compte de cette faible proportion (cf. chapitre VII, point 7). Premièrement, contrairement aux explications de vocabulaire dans lesquelles l'objet est un item lexical aisément isolable (il suffit de le répéter), les demandes d'explication de discours et de situation impliquent de cerner et de reconstruire (de reformuler) le discours ou la situation posant problème: en quelque sorte, pouvoir demander une explication implique alors une compréhension minimale (le fait de comprendre ce qu'on n'a pas compris), ce qui peut poser problème aux élèves (cf. Brouwer & Wagner, 2004, pour une hypothèse

similaire à propos d'apprenants de langue seconde en contexte naturel). Il est donc possible que les élèves rencontrent des difficultés à délimiter et verbaliser leur problème de compréhension, et que de ce fait ils évitent de demander des explications de discours et de situation, se contentant de répondre 'je ne comprends pas' lorsqu'ils sont sollicités par l'enseignant.

Deuxièmement, la faible proportion d'explications de discours et de situation dont l'ouverture est réalisée à l'initiative d'un élève peut avoir pour origine un enjeu lié aux cultures de communication en classe. Si les enseignants proposent régulièrement aux élèves de poser des 'questions de vocabulaire' et ouvrent donc des 'espaces' spécifiquement destinés à ce type de demandes (cf. chapitre VII, point 1.1.1), ils ne proposent pas aux élèves de poser des demandes d'explication de discours ou de situation. Si les élèves ont en théorie la possibilité de poser ce type de questions, ils n'y sont donc pas particulièrement encouragés. De plus, demander une explication portant sur le discours de l'enseignant peut être interprété par ce dernier comme signalant qu'il n'a pas été clair: les élèves peuvent donc éviter de demander de telles explications pour ne pas devoir gérer des situations menaçantes pour la face de l'enseignant.

Ainsi, la quasi-absence de demandes d'explication de discours et de situation accomplies par les élèves peut être la conséquence soit d'un manque de 'capacités', soit d'un manque de 'possibilités' pour l'élaboration de telles demandes. Une autre 'absence' à relever est l'absence de séquences d'explications de 'procédures' (ou instructions) dans lesquelles les élèves prennent une part active (que ce soit dans l'ouverture, dans le noyau ou dans la clôture). Les seules explications de procédures du corpus sont des explications monologales dans lesquelles l'enseignant donne aux élèves des instructions concernant une activité à venir. Des possibilités pour remédier à ces 'absences' seront proposées au point 4.2 de ce chapitre.

3.2.3 Gestion de la structuration interdiscursive

Les noyaux d'explication polygérés tendent à être plus complexes que les noyaux monogérés, soit sur le plan interactionnel, soit sur le plan discursif (cf. chapitre VIII). En effet, les noyaux polygérés sont principalement réalisés de deux manières. Une première forme de réalisation des noyaux polygérés est intégralement prise en charge par les élèves, qui construisent une explication suite à la manifestation directe ou indirecte d'un problème de compréhension par l'enseignant (cf. p.ex. séquences 157 et 159). Les élèves s'auto-sélectionnent et les tours s'enchaînent rapidement, parfois en chevauchement partiel. Les tours eux-mêmes sont relativement brefs (en moyenne une proposition par tour) et parfois co-énoncés, c'est-à dire qu'une proposition commencée par un élève peut être terminée par un autre. Cette forme de réalisation des noyaux d'explication polygérés est très intéressante en ce que l'explication a un enjeu réel (par opposition aux séquences didactisées dans lesquelles les questions de l'enseignant sont souvent *display*) et donne lieu à une reconfiguration momentanée des expertises, puisque c'est alors l'enseignant qui est en position d'apprenant. Ce format d'interaction conduit à un engagement accru des élèves sur le plan interactionnel, qui s'observe justement à travers l'autosélection et l'augmentation de la rapidité d'enchaînement des tours, et semble donc riche en opportunités pour mettre en pratique et développer des ressources relatives à la compétence d'interaction, notamment à la prise de tour en contexte compétitif. Ce type de format est cependant extrêmement rare et gagnerait sans doute à être encouragé davantage.

La deuxième réalisation possible des noyaux polygérés apparait dans des séquences d'explication ouvertes à l'initiative de l'enseignant. C'est notamment le cas de séquences axées sur l'interprétation de segments de textes littéraire, mais également d'explications de vocabulaire prenant place au début d'une période scolaire (séquences 'préparatoires'). Les tours de parole ne s'enchaînent pas particulièrement rapidement, au contraire des explications collectives. Par contre, les tours de parole sont particulièrement longs (*multi-unit turns*). L'intérêt de ces séquences est non seulement qu'elles encouragent les apprenants à produire des tours longs, souvent complexes sur le plan discursif, mais surtout qu'elles permettent la construction collaborative du sens dans l'interaction. Pour Bonnefoy (2006), "l'axe de progression que propose le choix du texte littéraire est d'orienter le jeu des échanges linguistiques vers une plus grande profondeur sémantique garante d'une implication individuelle plus large et plus motivante" (Bonnefoy, 2006: 217-218), ce qui rend les séquences d'explication de segments de textes littéraires particulièrement propices à l'apprentissage. En outre, intervenir au sein d'un noyau d'explication polygéré implique de mettre en œuvre des méthodes spécifiques, notamment pour assurer la cohérence interdiscursive de l'explication:

> If the discourse focus is on negotiating meaning, the target language becomes the vehicle for communicating ideas rather than the content focus for instruction. Furthermore, if the talk builds on what is previously uttered, a discourse coherence is established […] The teacher can play a significant role in promoting discourse coherence.[118] (Boyd & Miller Maloof, 2000: 165)

Dans nos données, l'enseignant intervient dans les noyaux d'explication polygérés pour distribuer la parole et pour aider les élèves sur le plan linguistique en fournissant par exemple les items lexicaux qui leur manquent. Il s'occupe également de 'promouvoir' (cf. citation *supra*) la cohérence interdiscursive des noyaux d'explication polygérés en proposant des synthèses des interventions des élèves, en marquant le lien entre différentes interventions (p.ex. 'vous rejoignez un peu la position de *X*') ou au contraire en pointant une divergence de points de vue (p.ex. 'c'est le contraire de ce qu'a dit *X*'). Ce faisant, il gère la structuration du discours *dans l'interaction* en exhibant l'organisation interdiscursive de l'explication. Les synthèses intermédiaires (dans le noyau et non à la fin du noyau) permettent également à l'enseignant de 'redistribuer' les réponses qui lui sont adressées (les élèves restent tournés vers l'enseignant durant ces séquences) en les rendant disponibles pour l'ensemble de la classe. En exhibant les relations entre les interventions des élèves et en proposant des synthèses, l'enseignant 'promeut' d'une certaine manière la cohérence interdiscursive, dans le sens où il rend visible l'entreprise de construction collaborative du sens dans l'interaction. Cette manière de procéder peut encourager les élèves à participer, les synthèses de l'enseignant permettant de mieux 'suivre' le développement de la séquence. Cependant, l'enseignant ne 'promeut' pas la prise en charge de la structuration interdiscursive *par les élèves*: étant donné qu'il s'en charge lui-même, il n'est pas nécessaire pour les élèves de s'en préoccuper. Le fait que l'enseignant prenne lui-même en charge la structuration interdiscursive dans les séquences d'explication peut donc restreindre les opportunités de participation des élèves sur deux plans:

- En premier lieu, si l'enseignant reformule trop hâtivement les propos des élèves ou s'il évalue trop rapidement les réponses des élèves comme 'justes' ou 'fausses' (dans le cas où la séquence est orientée vers une réponse-cible), il ne favorise pas l'apparition de réponses expansives de la part des élèves, par exemple l'élaboration d'arguments en faveur d'une hypothèse explicative ou l'explicitation des étapes d'un raisonnement, car il rend ce développement superflu. De plus, si l'enseignant manifeste trop explicitement sa préférence pour une hypothèse plutôt qu'une autre, il risque de décourager les élèves souhaitant proposer une hypothèse alternative (cf. Garcia-Debanc, 1997, pour une discussion). Les propos d'une élève dans le corpus SPD sont révélateurs à cet égard: "moi par exemple je n'aime que rép- je n'aime pas trop répondre à des questions (.) où il y a qu- seul- où il y a deux solutions (...) correct ou bien faux. (..) moi j'aime mieux si: s'il y a plusieurs (..) plusieurs euh (.) points de vue où on peut (..) dire ce qu'on pen- ce qu'on sent (..) dans le sentiment et puis euh (..) ce qu'on trouve et puis (.) le maître il ne peut pas dire que c'est faux" (SPD L2-secII-31). Plus généralement, il semble que les élèves se montrent plus réticents à prendre la parole lorsque l'enseignant les engage dans une sorte de dialectique qui ne leur laisse pas la possibilité de prendre des initiatives, de donner des explications 'créatives'. Cette réticence s'observe alors dans le fait que les tours de parole ne répondent que minimalement aux questions de l'enseignant, ce qui contraste avec les explications polygérées dans lesquelles les élèves ont toute latitude pour proposer leurs propres interprétations, où les tours de parole ont alors tendance à être particulièrement longs et expansifs.
- En second lieu, si l'enseignant se charge d'exhiber le lien entre les interventions des élèves, ces derniers ne sont pas encouragés à le faire eux-mêmes. On a vu par exemple que dans les noyaux polygérés d'explication de discours (chapitre VIII, point 2.3), les élèves ne procèdent pas à des références interdiscursives explicites, sauf si c'est pour se retirer du terrain de la parole ('je voulais dire la même chose'). Les références interdiscursives sont toujours implicites et s'effectuent notamment par le biais de reprises et de recyclage de structures. Cette absence de références interdiscursives explicites peut découler d'un problème de 'capacité' des élèves, mais peut aussi résulter du fait que les élèves ne jugent pas nécessaire de référer explicitement aux interventions antérieures, puisqu'ils s'attendent à ce que l'enseignant s'en occupe lui-même. Le problème est le même pour les synthèses intermédiaires effectuées par l'enseignant. Les mouvements de synthèse et de conclusion sont en effet quasi-absents chez les élèves. Il semble que lorsque l'enseignant s'occupe de reformuler les propos des élèves, de les articuler

[118] Traduction: si le discours est focalisé sur la négociation du sens, la langue-cible devient un véhicule pour communiquer des idées plutôt que l'objet de l'instruction. De plus, si le discours se construit sur ce qui a été dit précédemment, une cohérence (inter)discursive est établie. […] L'enseignant peut jouer un rôle significatif dans la promotion de la cohérence (inter)discursive.

ainsi qu'éventuellement de les situer par rapport à une réponse-cible, il n'encourage pas les élèves à effectuer de telles synthèses eux-mêmes, ce qui a pour conséquence que les élèves se contentent de donner des éléments de réponse 'en vrac', sans les positionner explicitement par rapport à l''historique' de l'interaction.

En résumé, lorsque l'enseignant prend en charge la structuration interdiscursive des explications polygérées, les élèves ne sont pas encouragés à s'en préoccuper eux-mêmes. Cela ne conduit pas à proprement parler à une restriction des possibilités de participation (p.ex. les élèves ne sont pas 'empêchés' de produire des références interdiscursives explicites), mais du moins à l'absence de valorisation de certaines formes de participation. Les opportunités de participation seraient donc optimisées si les élèves étaient encouragés à participer davantage à l'accomplissement de la cohérence interdiscursive dans les noyaux polygérés. Cela impliquerait notamment que l'accent soit mis sur la négociation d'hypothèses et la construction collaborative des significations plutôt que sur la nécessité d'atteindre une réponse-cible (cf. Lepoire, 1999, pour une conclusion semblable relativement aux explications en L1; cf. également Carraud, 2005, sur les 'débats philosophiques' en classe, Pekarek, 1999, sur les 'leçons de conversation' en général, ainsi que la discussion du chapitre IV, point 3.2). Dans le cadre d'activités orientées vers l'analyse d'un texte littéraire, les élèves pourraient également être encouragés à réfléchir eux-mêmes aux questions d'interprétation que pose le texte, et pas simplement à répondre aux questions de l'enseignant, de sorte que l'enjeu des explications corresponde davantage à leurs propres attentes et questionnements. Boyd Miller & Maloof (2000) remarquent également que lorsque les élèves sont encouragés à établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle (p.ex. d'autres textes qu'ils ont lus en dehors de la classe, un événement vécu, etc.), l'activité fait sens pour eux (l'interaction est dite *meaningful*, cf. Boyd & Miller Maloof, 2000; van Lier, 1988) et ils s'y engagent alors de manière accrue, ce qui se traduit par des tours de parole plus longs et articulés les uns aux autres de manière plus explicite. Ces remarques peuvent valoir également pour des activités d'explication ne portant pas sur des textes littéraires: on a vu par exemple que lorsque la légitimité d'une affirmation d'un élève est remise en question, l'élève à tendance à se positionner plus explicitement. C'est le cas notamment des séquences d'explications donnant lieu à des débats émergents, qui encouragent les élèves à se positionner face aux interventions de leurs pairs (cf. chapitre VIII, points 1.4 et 3.3).

§

Encourager les élèves à prendre eux-mêmes en charge la structuration de l'interaction, notamment sur le plan de la cohérence interdiscursive du noyau de l'explication, n'est pas une entreprise aisée. Il ne s'agit pas simplement pour l'enseignant de 'se retirer' de la discussion pour laisser les élèves parler entre eux. Dans les données, on remarque en effet que lorsque l'enseignant se contente d'annoncer un thème et demande aux élèves de discuter entre eux, les élèves semblent désemparés, tant ils sont habitués à ce que l'enseignant soit plus directif. Par exemple, au début d'une activité dans laquelle l'enseignant demande aux élèves de faire un *brain-storming*, aucun élève ne s'autosélectionne, et l'enseignant finit par demander à l'un d'entre eux s'il n'a 'rien à dire'. L'élève répond alors 'demandez-moi quelque chose', laissant ainsi entrevoir une représentation des interactions en classe selon laquelle les activités sont structurées par les questions de l'enseignant (extrait mentionné également dans Pekarek, 1999: 154).

Bien que ce problème soit plus visible en L2 qu'en L1, les élèves de langue première semblent également rencontrer des difficultés à gérer leur discours sans l'aide de l'enseignant. Ces élèves n'ont pas de problème à effectuer des références interdiscursives explicites ou à procéder à des synthèses, mais certains d'entre eux ont apparemment des difficultés à réaliser des explications monogérées longues sans l'aide de l'enseignant, notamment des explications de situation. Dans une leçon où une élève semble rencontrer des difficultés, malgré les multiples relances de l'enseignant, et ne produit que des tours de parole très brefs, l'enseignant demande alors: "essayez de- hein (.) d'enchaîner les choses. […] lancez-moi à la figure plusieurs choses et puis on- hein à la suite les unes des autres" (CODI L1-secII-MR-2). A la fin de la leçon, il réitère sa demande d'être à l'avenir "un peu plus loquaces. (...) mh? c'est-à-dire de prendre plus (.) sur vous (..) la gestion même- j'aime pas ce mot mais enfin (.) la gestion même disons la- la maîtrise de votre euh (.) présentation". Il apparait donc que 'déléguer' la gestion des explications, et plus généralement des activités, aux élèves (en L2 comme en L1) ne peut se faire sans préparation. Cela suppose avant tout de travailler aux représentations des participants quant aux activités en classe, ainsi qu'aux 'cultures de communication' (observables justement à travers les formes d'interaction récurrentes). Dans la section suivante (point 4.), on réfléchira donc à quelques pistes non seulement pour que les séquences

d'explication encouragent les élèves à participer à la gestion de la cohérence intra- et interdiscursive, mais également pour que les élèves parviennent à saisir ces opportunités.

3.2.4 Prise en compte du destinataire

Les actions de réception des élèves sont toujours brèves, constituées d'un seul 'petit mot' (en général un *acknowledgement token*), ce qui contraste avec celles de l'enseignant, qui contiennent souvent des répétitions ou des reformulations. La brièveté des marques de clôture n'est pas problématique en soi. Il apparait en revanche plus problématique que des séquences ouvertes à la demande d'un élève soient close par l'enseignant, comme on l'observe par exemple dans l'extrait suivant:

145) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 222 (vidéo 2ème heure 02m21s)

```
01   Sil:  s'équilibrer
02   P:    s'équilibrer (..) vous pensez plutôt à la santé là
03   Sil:  non
04   P:    en général.
05   Sil:  oui
06         ((P écrit au tableau, bavardages en suisse-allemand: 8.0))
07   Eri:  qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=
08   P:    s'équilibrer (..) qu'est-ce que ça veut dire vous pouvez
09         l'expliquer silvia?=
10   Sil:  =ehm (...) *sur une balance quand c'est (.) *comme ça?
     %sil              *avance ses deux mains          *lève main droite,
                                                        baisse main gauche
11   P:    °mhm°=
12   Sil:  =c'est le *(grave) et le *(bon) (..) *°et (comme ça°)
     %sil            *agite main gauche
                                  *agite main droite
                                                *remet ses mains au même
                                                 niveau, sourit
13   P:    ouais (..) *un équilibre c'est quand^c'est stable. (.)&
     %p               *répétant le mouvement de silvia
14   P:    &voilà. (...) d'autres idées. (.) pour la (.) réhabilitation.
15         (7.0) ou bien je vous demande quand est-ce qu'on (.) réhabilite
16         (...) quand est-ce qu'il y a la réhabilitation.
17         *(..) oui (.) [erika]
     %eri  *lève la main
18   Eri:                [quand] il y a quelque chose (.) dans (.) la vie?
19   P:    °mhm°=
20   Eri:  =qui: (1.5) ehm: (...) (qui) détruit (...) la balan+ce. ((riant
21         légèrement))+
```

Dans cet extrait, suite à la demande d'explication d'Erika ('qu'est-ce que ça veut dire s'équi', l.6) adressée à l'enseignante et portant sur le verbe *s'équilibrer*, l'enseignante ne donne pas l'explication elle-même mais s'adresse à l'élève ayant utilisé le terme ('vous pouvez l'expliquer silvia', l.7-8), Silvia (l.1). Silvia procède alors à l'explication demandée ('sur une balance quand c'est comme ça...', l.10-12, cf. extrait 91 du chapitre VIII pour une analyse). L'explication est ensuite ratifiée par l'enseignante ('ouais un équilibre c'est quand c'est stable', l.13) et non par l'élève ayant manifesté le problème de compréhension, à savoir Erika.

Le fait que l'enseignante ratifie elle-même l'explication et ne s'oriente pas vers Erika pour lui demander si elle l'a comprise a plusieurs conséquences. Premièrement, la résolution du problème de compréhension ne fait pas l'objet d'une vérification. Ici, cette absence de vérification ne semble pas particulièrement problématique: en effet, Erika redemande la parole à la fin de la séquence d'explication et poursuit l'activité en cours en utilisant le terme *balance* (l.20), présent dans l'explication de Silvia (l.10), ce qui suggère qu'elle a compris l'explication. Deuxièmement, et cela parait potentiellement problématique, l'explication de Silvia prend place dans un échange entre Silvia et l'enseignante plutôt qu'entre Silvia et Erika. Avant même de ratifier l'explication, l'enseignante s'est déjà en quelque sorte placée destinataire de l'explication en posant sa contre-question (l.8-9). Durant son explication, Silvia est orientée physiquement vers l'enseignante, en face d'elle, et non envers Erika, qui se trouve deux rangs derrière elle, et qu'elle ne regarde à aucun moment. Le problème qui se pose alors est que le 'récipiendaire' (en anglais *recipient*, Schegloff *et al.*, 1974), autrement dit le

destinataire projeté de l'explication, n'est pas l'élève rencontrant le problème de compréhension, mais l'enseignante. Il en résulte non seulement que les gestes de Silvia sont peu visibles pour Erika, vu que Silvia lui tourne le dos (mais on voit que malgré cela Erika semble avoir compris l'explication), mais surtout que Silvia, s'adressant à l'enseignante, ne peut adapter le contenu de son explication à la personne en ayant le plus besoin (pour une séquence similaire, cf. séquence 150, présentée dans l'extrait 60, chapitre VII).

§

En situation 'naturelle', l'explicateur est en général orienté physiquement vers le destinataire projeté de l'explication et le regarde. Il peut ainsi être attentif aux signaux verbaux et non-verbaux (p.ex. mimiques, haussements de sourcils ou autres) de son interlocuteur, qui lui donnent des indices sur la manière dont son explication est reçue et lui permettent d'en adapter le contenu au fur et à mesure, par exemple en ralentissant son débit, en procédant à des boucles rétrospectives ou à des répétitions. Souvent, l'explicateur procède également à des vérifications 'on-line' de la compréhension de son interlocuteur au moyen de 'marques phatiques' ou 'marqueurs d'interaction' (Debrock *et al.,* 1999; Flament-Boistrancourt, 2001a, 2004; Vincent, 1993) prenant la forme de questions du type 'hein?', 'n'est-ce pas?', 'tu comprends / vous comprenez?'. Ces marques sont très présentes dans les explications de l'enseignant mais totalement absentes dans celles des élèves (aussi bien en L1 qu'en L2). C'est également le cas des impératifs discursifs ('écoute / écoutez', 'attends / attendez'), et d'autres commentaires permettant de réguler les échanges ('comme tu sais / vous savez sûrement', 'si tu me suis / vous me suivez', 'disons', etc.), présents chez l'enseignant mais quasi-absents chez les élèves (à deux exceptions près, apparaissant dans des jeux de rôle: cf. point 4.2.3 *infra*). Cette absence de marques phatique chez les élèves peut être une conséquence d'un format d'interaction dans lequel l'élève n'adresse pas son explication au participant rencontrant le problème de compréhension mais à l'enseignant. Cette situation ne se rencontre pas uniquement dans le cas où l'enseignant procède à une contre-question suite à la demande d'explication d'un élève, comme dans l'extrait 145 ci-dessus (cf. Markee, 2004, pour une analyse des problèmes relatifs aux contre-questions), mais plus généralement dans toutes les séquences ouvertes par une question *display* de l'enseignant. En effet, quand la demande de l'enseignant est réalisée au moyen d'une question *display*, il n'existe pas de problème de compréhension effectif. Les élèves ne peuvent donc pas vérifier étape par étape la compréhension du destinataire et adapter l'explication en conséquence (au *recipient design*[119]) (cf. également Lombard-Hutin & François, 1990; Treigner, 1990, pour un constat similaire). En outre, en l'absence de problème de compréhension, il est difficile de déterminer à quel moment terminer l'explication. Normalement, l'explication est close dès le moment où les participants se font mutuellement reconnaître que le problème est résolu. Quand l'enjeu de l'explication n'est plus de résoudre un problème, le seul critère pour la clôture de l'explication est alors la satisfaction de l'enseignant face à la réponse de l'élève. L'élève n'a donc pas la possibilité de se poser en véritable 'expert', le rôle ordinaire de l'explicateur. Le fait que certaines explications d'élèves sont construites par ajouts successifs, sans planification globale, peut résulter en partie de cette impossibilité à déterminer le point de clôture 'naturel' de l'explication.

En conclusion, si les séquences d'explication en classe fournissent aux élèves la possibilité de mobiliser des ressources diverses pour adapter leur explication à la nature de l'*explanandum* ou au type de séquence (cf. p.ex. le critère d'économie des séquences latérales), elles n'offrent que rarement l'opportunité aux élèves de procéder à des adaptations 'on-line' de l'explication en fonction des réactions de l'interlocuteur, c'est-à-dire d'expliquer étape par étape en vérifiant la compréhension du 'récipiendaire' au fur et à mesure. La possibilité de procéder à de telles adaptations et le développement de méthodes pour y parvenir pourrait prendre place dans des séquences d'explication répondant à un enjeu réel de compréhension, où les enseignants encourageraient les élèves à s'adresser directement au destinataire projeté plutôt qu'à eux-mêmes.

---

119 Recipient design: "The general idea is that a speaker builds an utterance in such a way that fits the recipient. This may be an issue of constructing the utterance for it to be understandable for this particular recipient, given the knowledge that the speaker presupposes the recipient to have" (ten Have, 1999: 119). Traduction: L'idée générale est qu'un locuteur construit son intervention de telle sorte qu'elle soit adaptée au récepteur. Un enjeu est de construire son intervention de telle sorte qu'elle soit compréhensible pour un récepteur particulier, en fonction des connaissances que lui attribue le locuteur.

3.2.5 Transition

Le fait que l'enseignant accomplisse la clôture d'une explication ouverte par un élève (cf. extrait 145 *supra*) n'a pas seulement pour conséquence potentielle que l'explicateur n'a pas la possibilité d'adapter son explication au 'récipiendaire'. Un autre problème potentiel est relatif à la gestion de la transition, ce qu'illustre l'extrait suivant:

146) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 219 (vidéo 1ère heure 38m32s)

01 Edi: ***+j'ai une question à toi ((s'adresse à karin))+ (.) ehm: (.)**
%kar **regarde Edith*
02 **tu- tu dis que: ehm l'amour est le prétexte de: le sexe?**
03 **[et:] (..) alors (...) tu: (.) ehm (1.7) peux: (..) te coucher&**
04 P: [°mhm°]
05 Edi: **&avec (..) tous les hommes (.) (et) quand même**
06 **[tu: (tu n'aimes pas)] tu ne- (..) lui aimes=**
07 Kai: [non °(je ne peux pas)°]
08 Kai: =non c'est c'est je suis pas ehm (...) différente que les autres
09 mais (..) j'ai (..) j'ai lu un livre de erich *fromm
%kai **regarde P*
10 P: mhm (.) lequel
11 Kai: ehm die kunste [des liebens]
12 P: [des liebens] ouais (.) °(aha)°=
13 Kai: =et c'est- (..) là c'est un peu- (.) oui c'est peut-être un peu
14 ehm (...) (un peu) (..) fort dit? (1.5) [überspitzt gseit]
15 P: [euh::] dit d'une
16 manière oui un peu: un peu: d'une manière un trop prononcée en
17 fait ouais
18 Kai: oui mais- (.) que (...) lui il dit qu'on peut euh (..) être
19 amoureux de (...) ehm (..) de n'importe qui?* (.)
%kai **regarde édith*
20 *parce que c'est (.) ai- (.) aimer dans le sens (.) eh (.)
%kai **regarde P*
21 amour (.) pour le prochain pour la famille. (..) c'est- (..)
22 c'est presque la même chose c'est- (.) c'est seulement (...)
23 sans- (..) sans le- (.) la part (.) corpo+relle ((riant))+
24 P: oui le: oui- ouais ouais donc c'est c- eh- oui (.) donc ça veut
25 dire que c'est les hormones (.) qui font (..) que nous aimons
26 (...) quelqu'un. (1.4) physiquement.
27 Kai: et je- oui et je pense que c'est pour- (..) pour ehm (.) se
28 reprod(uire)
29 (1.2)
30 P: mhm?
31 Kai: oui *mais: mais moi aussi j- je tombe a- amoureuse
%kai **regarde édith*
32 Kai: des fois (.) et-=
33 P: **=ah-**
34 Kai: *c'est- c'est pas une je peux pas [contrôler ça]
%kai **regarde P*
35 P: **[vous me rassurez] quand même**
36 ((rires: 1.3))
37 P: **ou ah j'ai eu peur là**
38 ((rires: 2.9))
39 P: mais euhm (..) oui oui évidemment (...) eh- bon l'amour c'est
40 c'est de toute façon c'est un sujet complexe hein? c'est aussi
41 quand on tombe amoureux c'est- on sait jamais est-ce que est-ce
42 +que: je me fais des idées (.) ou est-ce que la personne est
43 vraiment comme je la vois ((sonnerie en arrière-fond))+ et donc
44 euh: donc se poser la question pourquoi on aime c'est vraiment-
45 (.) .h c'est vraiment très très d- difficile mais fromm hein?
46 c'est les années soixante-dix °(il est) dépassé°

Situer cet extrait dans son contexte d'apparition permet de mieux en comprendre les enjeux. Au début de la leçon dont est tiré cet extrait, l'enseignante a demandé aux élèves de se scinder en deux groupes, un groupe de garçons et un groupe de filles. Elle a ensuite demandé à chaque groupe de trouver et de lister au tableau des stéréotypes sur le sexe opposé. L'enseignante souhaite ensuite que les élèves débattent de ces stéréotypes, c'est-à-dire que les filles s'opposent aux stéréotypes féminins proposés par les garçons et vice-versa. Cependant, le débat ne 'prend' pas, car garçons et filles acceptent les stéréotypes du groupe adverse (pour une analyse de cette activité, cf. Fasel Lauzon *et al.*, 2008). L'enseignante s'efforce alors de faire démarrer le débat et reprend un à un chacun des stéréotypes, que les élèves commentent brièvement mais sans s'y opposer. Les élèves ne s'adressent pas les uns aux autres mais uniquement à l'enseignante. Cependant, au bout d'un long moment, alors qu'une élève, Karin, a proposé que 'l'amour est un prétexte pour le sexe', une autre fille, Edith, se tourne vers elle et lui adresse directement la parole, ce qu'on observe au début de cet extrait ('j'ai une question à toi', l.1). La demande d'explication d'Edith est donc la première adresse directe d'un élève à un autre depuis le début de la leçon, donc le premier moment qu'on puisse analyser comme l'ébauche d'un débat (entre deux membres d'un même groupe et non entre les deux groupes). Pendant la question d'Edith, Karin est tournée vers elle, de même qu'au moment où elle commence son explication (l.1-8). Pendant l'explication elle-même, Karin regarde alternativement l'enseignante et Edith, ce qui les inclut toutes les deux comme destinataires de l'explication (changements d'orientation du regard aux lignes 9, 19, 20, 31, 34). On remarque que Karin tourne le regard vers l'enseignante premièrement lorsqu'elle mentionne l'auteur du livre qu'elle a lu ('j'ai lu un livre de erich *fromm', l.9). Elle garde ensuite une orientation corporelle vers l'enseignante au moment où elle a besoin d'aide pour une formulation ('überspitzt gseit', l.14), et la regarde à nouveau lorsqu'elle dit 'c'est aimer dans le sens amour pour le prochain' (l.20-21). Karin s'oriente donc vers l'enseignante dans les moments de travail sur la langue (recherche lexicale), de construction du sens (travail sur l'interprétation du discours de l'auteur) et de référence culturelle (au livre). En revanche, elle se tourne vers Edith et la regarde à deux moments-clés de son explication. Premièrement, aussitôt après avoir résumé la thèse de l'auteur ('lui il dit qu'on peut être amoureux de n'importe qui*', l.18-19): ce faisant, Karin s'oriente vers la participante ayant le plus besoin de 'comprendre', de prendre connaissance des propos de l'auteur (ce n'est pas le cas de l'enseignante, qui manifeste dès le début qu'elle connait l'auteur et le livre donc parle Karin). Deuxièmement, Karin regarde Edith à la fin de son explication, au moment où elle donne véritablement l'élément central de sa réponse à la question d'Edith: 'mais moi aussi je tombe amoureuse des fois' (l.31-32). Cet élément peut être vu comme l'élément central de la réponse dans le sens où la question d'Edith portait précisément sur les conséquences 'pratiques', comportementales, de l'opinion de Karin.

La fin de la séquence est particulièrement intéressante. Aussitôt après l'énonciation de l'élément central de la réponse de Karin ('moi aussi je tombe amoureuse des fois', l.31-32), qui regarde alors Edith, l'enseignante émet un *acknowledgement token* ('ah', l.33), qui est une marque typique de réception d'une explication (cf. chapitre VII). Ce faisant, elle se pose donc comme destinataire et bénéficiaire de l'explication (en ce qu'elle marque un changement d'orientation envers l'information, cf. Heritage, 1984b). Cette manifestation verbale attire l'attention de Karin qui entre alors en contact visuel avec l'enseignante (l.34), ce qui rompt le contact qu'elle avait établi avec Edith. Avant même le premier point de transition suivant ce contact visuel, l'enseignante prend la parole, en chevauchement avec la fin du tour de Karin ('je peux pas contrôler ça / vous me rassurez', l.34-35). Ce chevauchement a pour conséquence qu'au moment où Karin termine son tour, le *floor* est déjà occupé par l'enseignante et n'est donc pas disponible pour un autre participant, notamment pour Edith. L'enseignante commente alors sa propre réaction face à l'explication de Karin: 'vous me rassurez quand même' (l.35), 'ou ah j'ai eu peur là' (l.37). L'utilisation par l'enseignante de pronoms à la première personne du singulier ('vous *me* rassurez', '*j'*ai eu peur') la positionne comme interlocutrice unique de l'explication (par opposition à un 'nous' qui inclurait Edith voire la classe entière, du type 'vous *nous* rassurez', '*on* a eu peur'). Ces deux commentaires suscitent les rires des élèves, ce qui rend à nouveau difficile pour un élève qui souhaiterait obtenir la parole d'attirer l'attention et de se faire entendre. L'enseignante poursuit ensuite par un long tour de parole (l.39-46), commentaire général du thème développé par l'élève. A la fin de son tour, elle s'oriente vers le thème de l'auteur et du livre mentionné par l'élève plutôt que de poursuivre la discussion sur les différentes acceptions du mot 'amour' et sur le lien entre amour et sexualité.

Ainsi, bien que la séquence ait été ouverte à l'initiative d'Edith et que Karin, lors de son explication, s'oriente à plusieurs reprises vers Edith, l'enseignante prend elle-même en charge la clôture et la transition. Ce faisant, elle ne laisse pas à Edith la possibilité d'accuser réception elle-même de l'explication qu'elle a demandée et ainsi de prendre en charge la clôture de la séquence, voire la

transition. Plus généralement, alors même que durant toute l'activité l'enseignante a tenté d'obtenir (sans succès) un dialogue entre élèves, au moment de l'émergence d'un dialogue, elle reprend le *floor* et le rôle de 'gestionnaire' de la discussion, ne laissant pas la possibilité à Karin et Edith de poursuivre l'échange qu'elles ont initié. En prenant la responsabilité de la clôture d'une explication qu'elle n'a pas initiée elle-même, l'enseignante restreint donc les possibilités de participation des élèves à l'intérieur même de la séquence, c'est-à-dire au moment de la clôture, mais également dans la suite de l'interaction, c'est-à-dire au moment de la transition et de la poursuite de la discussion.

3.2.6 Evaluation des explications

Un dernier point mérite d'être abordé avant de clore cette section sur les opportunités de participation. Ce point n'est pas directement lié aux opportunités de participation des élèves, mais concerne néanmoins leurs opportunités d'apprentissage. On a vu que les enseignants procèdent très souvent à des évaluations des explications produites par les élèves. Les évaluations sont notamment systématiques dans le cas des séquences didactisées, dans lesquelles l'élève doit moins 'faire comprendre' que 'montrer qu'il a compris' (de Gaulmyn, 1991a). Etant donné que ces séquences ont pour but principal de vérifier la bonne compréhension d'un certain contenu par les élèves, les évaluations portent massivement sur l'aspect correct de ce contenu, et non sur la *manière d'expliquer*. Cela s'observe notamment à travers l'usage des termes évaluatifs 'voilà', 'juste', 'c'est ça', qui sont les termes utilisés le plus couramment par les enseignants. Dans certains cas, l'enseignant procède en outre à des corrections de langue (accord sujet-verbe, déterminant-nom, problème de prononciation, etc.), par exemple au moyen de reformulations qui permettent à la fois de ratifier un contenu et de corriger une forme (Mondada & Py, 1994).

Les évaluations portant sur les méthodes utilisées pour expliquer, sur la structuration des explications, sont quasiment absentes. On n'en trouve que deux occurrences dans l'ensemble des données: 'vous avez bien expliqué' (séquence 32, 'ces absences', présentée dans l'extrait 113, chapitre VIII), 'bon, très bon' (séquence 78, 'la maison du diable', présentée dans l'extrait 88, chapitre VIII). La première de ces évaluations porte sur l'*action* d'expliquer, tandis que la seconde porte sur le résultat de cette action, le *discours* explicatif. Ces deux évaluations ont pour point commun de porter sur l'explication en tant que telle et non uniquement sur le contenu ou sur l'exactitude des formes. Cependant, dans les deux cas l'évaluation est globale et l'enseignant ne précise pas en quoi il estime que l'explication est bonne ou que l'élève a bien expliqué. Ce type d'évaluation ne donne donc pas aux élèves de *feedback* précis leur permettant d'inférer en quoi, pour l'enseignant, l'explication est 'bonne' ou en quoi l'élève a 'bien' expliqué.

On trouve dans les données certains procédés qui peuvent jouer le rôle d'évaluation indirecte de la manière d'expliquer. C'est notamment le cas de la répétition par l'enseignant de l'explication d'un élève, qui fait office de ratification (cf. p.ex. séquences 01, 03, 222, etc.): la répétition permet de ratifier le contenu de l'explication mais également de marquer une orientation positive envers la méthode choisie par l'élève pour expliquer. L'évaluation de la manière d'expliquer reste cependant implicite, et les enseignants ne procèdent jamais, dans les données, à des évaluations explicites qui pointent une méthode en particulier et montrent en quoi cette méthode peut être productive.

Cette absence d'évaluation de la structure des explications peut être mise en rapport avec l'absence d'un enseignement explicite centré sur les méthodes pour expliquer, ou même, plus globalement, sur la structuration discursive intra- et inter-tour (cf. Duhamel, 1989; Pontecorvo, 1990; Treigner, 1990, pour des constats similaires à propos de la classe de langue première). Cette observation rejoint donc celle de Pekarek (1999) selon laquelle "en classe, les compétences discursives constituent en un certain sens une dimension négligée dans la mesure où les difficultés qui surgissent dans la pratique de l'oral sur le plan discursif et interactif ne sont ni explicitement discutées ni l'objet de corrections implicites" (Pekarek, 1999: 178). L'absence d'un enseignement explicite centré sur l'explication et de commentaires évaluatifs portant sur la structuration des explications est peut-être la conséquence d'une représentation répandue selon laquelle les compétences à l'oral s'apprennent simplement à travers la pratique répétée (Fasel Lauzon *et al.*, à paraître): ainsi, si on 'apprend à communiquer en communiquant', on pourrait 'apprendre à expliquer en expliquant' (cf. chapitre IV, point 3.3). L'analyse des ressources mobilisées par les élèves dans les explications a néanmoins permis de dégager des difficultés récurrentes relatives à l'organisation du discours dans l'interaction: la gestion des longs tours de parole ainsi que des longues séquences (polygérées) semblent notamment leur poser des difficultés (cf. chapitre VIII). On a remarqué en outre l'absence de demandes d'explication de discours et de situation, alors même que ces demandes sont nombreuses chez l'enseignant. La pratique de l'explication et l'exposition aux explications de l'enseignant ne semblent donc pas suffisantes pour

développer toutes les ressources relatives à la compétence d'explication, pour *apprendre à expliquer*, ce qui implique de réfléchir à la possibilité d'un enseignement structuré de l'explication en classe.

4. Implications didactiques

Lüdi (2001) propose que la recherche didactique peut avoir pour origine des questions provenant des praticiens, mais peut aussi se proposer d'évaluer les 'pratiques ordinaires' en classe:

> Une source importante de la recherche didactique est […] constituée de questions qui proviennent des praticiens; et une des formes d'intervention didactique représente la réponse à ces préoccupations. Mais il s'agit aussi d'évaluer les pratiques ordinaires et de remplacer celles qui se révèlent peu efficaces, voire caractérisées par une mauvaise relation entre coûts et bénéfices, par des pratiques innovatrices. (Lüdi, 2001: 304)

Bien que la présente recherche ne soit pas principalement axée sur la didactique du français langue première et seconde, elle se veut une recherche appliquée dont les résultats sont parlants pour les acteurs de l'enseignement, c'est-à-dire les enseignants et les formateurs d'enseignants. Dans les précédentes sections de ce chapitre, on a montré que dans les 'pratiques ordinaires' de l'explication en classe de langue, les opportunités de participation sont variées mais aussi variables. Les analyses révèlent notamment certaines 'absences' d'actions chez les élèves. Même s'il serait très exagéré de dire que les séquences d'explication sont 'peu efficaces', ces absences conduisent à réfléchir à des 'pratiques innovatrices' permettant d'y remédier.

Cette section présente quelques possibilités pour optimiser les opportunités de participation dans les séquences d'explication et pour favoriser le développement de la compétence d'explication chez les apprenants de langue seconde. Ces propositions sont élaborées en premier lieu à partir de l'analyse des ressources mobilisées par les participants dans les séquences d'explication, qui a permis d'entrevoir certaines difficultés rencontrées par les élèves, relatives notamment à l'organisation des constituants dans le tour de parole et à l'ancrage du tour dans le cours de l'interaction (dans les noyaux polygérés). En second lieu, les propositions s'ancrent sur certains problèmes décrits dans le présent chapitre, relatifs à des 'absences' d'action chez les élèves: on a vu par exemple que les élèves ne réalisent que très peu de demandes d'explications de discours et de situation (cf. également chapitre VII, point 7.). Il s'agit donc de réfléchir à la manière de mettre en place des formes d'interaction qui donnent aux élèves davantage d'opportunités de participation, mais également des activités permettant de s'assurer que les élèves disposent des ressources nécessaires et suffisantes pour tirer parti de ces opportunités. Les propositions présentées dans cette section s'adressent aux chercheurs mais également aux 'personnes du terrain', didacticiens et enseignants. Elles ne constituent pas des directives, marches à suivre ou activités 'clés en main'. La relation entre recherche et terrain, entre théorie et pratique, ne peut être une relation de transmission directe (Cambra & Nussbaum, 1997; Lüdi, 2001; Lüdi *et al.*, 1999; Mondada & Pekarek Doehler, 2001; Py, 2000), et les enseignants ne sont pas des "consommateurs de recettes" (Lüdi, 2001: 305). Les propositions qui suivent ont donc pour but d'être développées, adaptées, transformées par les enseignants de sorte qu'elles puissent être intégrées dans leur "boîte à outils" (Lüdi, 2001: 302) en fonction des besoins des apprenants mais également des contraintes liées à leur profession (taille de la classe, nombre d'heures d'enseignement, motivation des élèves, etc.). Ces propositions se veulent donc des pistes ouvertes, destinées à susciter la réflexion et peut-être l'inspiration, que les formateurs pourraient exploiter et adapter en vue d'un enseignement plus structuré de la compétence d'explication (et plus généralement de la compétence d'interaction).

4.1 Les préoccupations des acteurs

L'analyse des données (notamment des instructions, des discussions sur les évaluations et sur la communication en classe) permet de dégager les représentations des acteurs par rapport à l'importance de l'explication en classe ainsi que leurs préoccupations.

Apprendre et enseigner l'explication

L'importance de l'explication en tant que lieu pour apprendre, construire et vérifier des connaissances est thématisée dans l'extrait suivant, tiré d'une classe de langue première:

147) CODI L1-secII-MR-4 (vidéo 2ème heure 00m44s + 03m22s + 03m55s)

Maj: moi ce que je pense c'est que: (..) justement **cette capacité à transmettre son savoir c'est quelque chose qu'on pourrait exercer vraiment depuis qu'on est tout petit? (..) pis qu'on qu- c'est justement quelque chose qui est brimé à l'école c'est-à-dire qu'on vous dit travaillez individuellement vous êtes devant votre feuille vous faites votre exercice pis c'est fini punktschluss c'est à vous de faire votre boulot (...) tandis que si on pouvait avoir- (.) une méthode d'enseignement qui nous permettait de travailler en groupe où les plus forts aident les plus: (.) les plus faibles mais bon ça c'est toujours à mettre entre guillemets je veux [dire] mais euh: (..) on apprendrait&**

P: [ouais]

Maj: **&beaucoup plus tôt à:: à devoir transmettre ce que nous on a compris pis on arriverait à être un peu plus solidaires pis je pense c'est quelque chose qui nous aiderait aussi dans notre vie euh: (.) future (.) pour moi c'est quelque chose on va pas arriver dans une entreprise en disant moi je vais faire ça? (.) vous vous faites ce que vous voulez dans votre coin et pis fini**

P: mhm=

Maj: **=c'est j- c'est des interactions pis ça on nous apprend absolument pas ici à: à: à interagir [entre nous j'ai l'impression.]**

[…]

Dap: je voulais juste revenir à ce que disait marjorie

[…]

Dap: en sixième année euh: notre prof de maths (..) si on avait fini à l'avance il disait oké vous passez dans les rangs pis vous allez aider ceux qui comprennent pas.=

P: =mhm=

Dap: =ça c'est vrai que c'est quelque chose qui était très chouette déjà **ça créait des liens (..) ça permettait de pouvoir s'entraider et tout pis s- ouais c'était (.) c'était intéressant de: (..) d'apprendre à réexpliquer les choses (.) pis en plus c'était beaucoup plus motivant** pour euh (.) pour ceux qui avaient pas compris c'est vrai que y a rien de pire quand tu as pas compris (que tu passes la leçon) à lever la main pis que le prof répond à d'autres questions et pis (.) après tu dois finir à la maison mais tu peux pas parce que tu as pas compris pis ça ça évitait justement ça (..) c'est vrai que c'était euh: ouais c'était sympa les leçons de maths parce que c'était toujours comme ça bon ceux qui avaient fini ils s'occupaient des autres et pis (.) le prof il était un peu déchargé il pouvait répondre aux questions les plus difficiles

P: mhm

Dap: c'est vrai que ça **je trouve c'est quelque chose qui devrait peut-être se passer plus souvent** donc c'était: moi j'ai trouvé que c'était précieux à ce niveau-là=

Les deux élèves prenant la parole dans cet extrait manifestent des attentes et des souhaits en lien avec la pratique de l'explication. Dans la première partie de l'extrait, Marjorie réclame une 'méthode

d'enseignement' (l.8) pour 'apprendre' à 'transmettre ce que nous on a compris' (l.11-14) et pour 'exercer' cette compétence ('transmettre son savoir c'est quelque chose qu'on pourrait exercer vraiment depuis qu'on est tout petit', l.3). Le souhait de l'élève traduit une volonté d'*apprendre à expliquer*. Daphné elle aussi manifeste son intérêt pour 'apprendre à réexpliquer les choses' (l.31). Les deux élèves insistent sur l'utilité des échanges entre pairs, qui permettent l'apprentissage en collaboration, et regrettent l'absence de possibilités de participation et d'apprentissage dans l'interaction: 'on nous apprend absolument pas ici à interagir entre nous' (l.20-21). Les séquences d'explication entre pairs sont présentées par les élèves comme intéressantes sur plusieurs plans:

- Elles permettent d'apprendre à expliquer ('ça permettait de pouvoir s'entraider et tout pis c'était intéressant d'apprendre à réexpliquer les choses', l.29-31).
- Elles sont motivantes pour la personne qui explique ('chouette', l.28, 'intéressant', l.30, 'sympa', l.38, 'précieux', l.45) et pour la personne qui reçoit l'explication ('c'était beaucoup plus motivant pour ceux qui avaient pas compris', l.31-32), qui ne perd pas de temps à attendre que l'enseignant passe vers lui (cf. l.33-38). Les explications entre pairs sont en outre présentées comme utiles aux enseignants qui sont ainsi 'déchargés' et peuvent se consacrer aux questions 'les plus difficiles'(cf. l.40-41). Avant de raconter le fonctionnement de ses cours de mathématiques (l.24-41), Daphné parle d'un cours de français dans une année précédente dans lequel les élèves ayant fini la tâche demandée avaient pour consigne de travailler individuellement à des exercices de grammaire (séquence non reproduite ci-dessus). Daphné présente cette consigne comme 'démotivante', la perspective de ce travail individuel décourageant de finir sa tâche avant les autres. Cette expérience en classe de français est mise en contraste avec l'aspect 'intéressant' (l.30) des explications entre pairs en cours de mathématiques.
- Elles renforcent les liens entre les élèves et contribuent à créer une atmosphère de solidarité dans la classe ('on arriverait à être un peu plus solidaires', l.14, 'ça créait des liens, ça permettait de pouvoir s'entraider', l.29-30). La responsabilité des apprentissages est alors appréhendée comme une responsabilité collective plutôt qu'individuelle.
- Elles permettent de développer des compétences utiles en classe mais également en dehors de la classe, notamment dans le milieu professionnel ('c'est quelque chose qui nous aiderait aussi dans notre vie future', l.15-16). Pour Marjorie, travailler 'dans une entreprise' implique de savoir collaborer au sein d'une équipe plutôt que de travailler 'dans son coin' (l.16-18). L'explication en tant qu'activité collaborative permettrait donc, selon cette élève, de se préparer au travail collaboratif en milieu professionnel.

Evaluer l'explication

Un aspect dans lequel l'explication joue un rôle central est l'évaluation. En effet, les enseignants faisant passer des examens oraux aux élèves mettent l'accent sur la nécessité de *savoir expliquer*. C'est notamment le cas de l'enseignante ci-dessous, pour laquelle le *savoir expliquer* est un critère d'évaluation à la fois dans les présentations en classe (type exposés) et dans les examens oraux de maturité (qui consistent en un tête-à-tête entre l'enseignant et l'élève examiné):

148) CODI L2-secII-JM-1 (vidéo 2ème heure 06m47s)

```
01   P:    pour l'oral je fais donc je peux vous donner la grille c'est la
02         même grille que d'habitude hein? donc c'est: (.) euh: (.) la
03         grille d'évaluation (vous) savez? (.) euh: donc c'est- c'est
04         est-ce que vous avez compris les points importants?=
05   Sil:  =mhm
06   P:    est-ce que: vous arrivez à à exprimer vos idées (..) de manière
07         (.) compréhensible (..) et voilà.
```

149) CODI L2-secII-JM-5 (vidéo 2ème heure 14m05s)

```
01   P:    pour l'opinion personnelle si vous me dites (...) j'ai bien aimé
02         le livre parce qu'il est court (..) ou parce qu'il est facile
03         (..) c'est pas: bon. hein (.) c'est pas le top (.) hein? (..)
04         (ah ou) si vous me dites euh j'ai bien aimé le livre parce que
05         ça parle de l'amour et j'aime l'amour? (..) c'est pas le top non
06         plus. (.) [vous pouvez expliquer dans quel]
07                   [((rires))]
08   P:    &(1.4) (enfin) faut expliquer dans quel sens (..) euhm c- (..)
09         euh (.) ça vous vous oui dans quelle dans quelle manière de
10         quelle manière ça vous a touché. (..) voilà (2.0) °c'est ça°
```

Dans le premier de ces deux extraits, l'idée d''exprimer [ses] idées de manière compréhensible' (l.6-7) apparait comme critère d'évaluation de l'examen oral de maturité au même titre que celle d'avoir 'compris les points importants [d'un texte]' (l.4). Manifester 'de manière compréhensible' qu'on a soi-même compris quelque chose revient à *savoir expliquer* pour faire comprendre et *se* faire comprendre. Dans le second extrait, l'enseignante donne aux élèves des consignes relatives à des exposés qu'ils vont devoir préparer. Pour l'enseignante, le fait de justifier une appréciation par une autre ('parce qu'il est facile', 'parce que... j'aime l'amour', l.2 et 5) n'est pas satisfaisant. Elle insiste sur l'importance de l'explication en tant que construction du *sens* ('faut expliquer dans quel *sens*... de quelle manière ça vous a touché', l.7-9). Le fait que cette enseignante cherche à intégrer l'évaluation de la compétence d'explication dans les examens oraux et les exposés est très intéressant mais peut également s'avérer un peu problématique, pour deux raisons. En premier lieu, le critère 'exprimer ses idées de manière compréhensible' est vague et traduit une approche plutôt monologique du langage: bien que l'examen oral (contrairement à l'exposé) prenne la forme d'un dialogue entre l'élève et l'enseignant, le fait de *se faire comprendre* est présenté comme une capacité individuelle plutôt que comme le résultat d'un processus collaboratif. En second lieu, l'explication ne fait l'objet d'un enseignement ciblé et structuré dans aucune des classes enregistrées. Tout se passe comme si les enseignants considéraient que le développement de la compétence d'explication se produisait de lui-même, sans qu'un enseignement soit nécessaire (cf. point 3.2.6 *supra*). Or, de deux choses l'une: soit le développement de la compétence d'explication se produit 'naturellement' chez les élèves (de la même manière que l'élève grandit en taille par exemple), et dans ce cas on peut douter de la pertinence d'une évaluation (car tous les élèves auront plus ou moins le même niveau de compétence à un âge donné); soit la compétence d'explication, du moins pour une part, ne peut se développer qu'en fonction d'un enseignement adéquat – qu'il s'agisse d'un enseignement structuré ou de la mise en place d'activités donnant aux élèves l'opportunité de participer activement à des explications – et dans ce cas évaluer une compétence qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique pose problème sur le plan éthique. En conséquence, si les enseignants souhaitent évaluer la compétence d'explication, il est nécessaire 1) que l'explication fasse l'objet d'un enseignement spécifique, 2) que des critères d'évaluation précis soient établis, 3) que la compétence d'explication soit évaluée dans des conditions similaires (type d'activité, formes d'interaction) à celles où elle a été 'exercée'. Snow (1987) remarque que dans les classes de langue seconde qu'elle a étudiées, l'évaluation de la capacité des élèves à expliquer des items de vocabulaire est problématique: alors qu'en classe les élèves sont invités à produire des explications de manière contextualisée, ils sont ensuite testés sur leur capacité à produire des explications décontextualisées, c'est-à-dire des définitions formelles telles qu'on les trouve dans un dictionnaire. Il s'agit donc de mettre en place un enseignement permettant de travailler au développement de la compétence d'explication et de réfléchir à des activités qui pourraient être utilisées pour pratiquer l'explication en classe, mais qui pourraient également être reproduites dans le cadre d'évaluations sommatives (examens oraux), de manière à assurer la cohérence entre objet d'enseignement et objet d'évaluation.

Apprendre et enseigner à demander des explications

Un dernier point sur lequel nos réflexions rejoignent les préoccupations des acteurs concerne la capacité à demander des explications. Dans l'extrait suivant, l'enseignant insiste sur l'importance de savoir 'poser les bonnes questions' (l.20):

150) SPD L2-secII-22 (audio 09m53s)

P: ce que je veux dire (..) vous faire dire maintenant c'est un petit peu: euh quelque chose qui (.) vous permet de (.) d'approcher (.) le contenu. (..) vous savez que les euh: examens de maturité on s'éloigne (.) de: formes traditionnelles comme la traduction on va vers (..) euh (.) des types d'examens qui sont plus proches de la réalité (.) de la langue (.) étrangère (.) **il s'agit euh oui (.) de (...) trouver l'essentiel d'un: contenu dans un texte quelconque** (.) ici (.) c'est le texte de ce: (sétének) (.) de lausanne (2.1) (sétének) (1.3) euh (..) préparer (2.4) maxime vous pourriez (.) euh venir ici et noter les questions que les autres proposent. (..) je vous prépare une petite chaise +(4.3) ((bruits de chaises déplacées))+ vous voyez j'ai +(5.6) ((bruits de chaises déplacées))+ **je pense que c'est vous qui f:aites les propositions et (.) vous les notez. (.) ou vous les notez quand (..) on sera mis (..) on se sera mis d'accord.** (2.0) comme ça ça (.) devrait marcher. (5.3) **quelles sont-elles ces questions qui d'après vous vont nous permettre de (2.8) de mettre les bons accents (.) euh: dans ce texte (.) en ce qui concerne le contenu. (2.6) n'est-ce pas comprendre un texte (.) signifie (.) poser les bonnes questions.** (..) euh (7.3) vos propositions. (3.1) si possible euh: dans un ordre euh: chronologique ou dans l'ordre du texte

Dans cet extrait, l'enseignant donne aux élèves les consignes d'une activité à venir, présentée comme un moyen de se préparer à l'examen oral de maturité (l.4). Il met en lien le fait de 'comprendre un texte' (l.19-20), de trouver 'l'essentiel d'un contenu dans un texte' (l.7-8) avec la nécessité de 'noter' (l.10) des questions sur ce texte ('quelles sont-elles ces questions qui d'après vous vont nous permettre de mettre les bons accents dans ce texte', l.17-18; 'n'est-ce pas comprendre un texte signifie poser les bonnes questions', l.19-20). Dans cette optique, la capacité à formuler des 'bonnes' questions est à la base de la démarche d'interprétation du texte. Ainsi, non seulement on apprend en expliquant, mais on apprend également déjà en (se) posant des questions, en (se) demandant des explications. Cette remarque de l'enseignant rejoint celle des théoriciens de l'éducation Neil Postman et Charles Weingartner, selon lesquels "All our knowledge results from questions... [and] question-asking is our most important intellectual tool[120]" (Postman, 1979: 140, cité notamment dans McCormick & Donato, 2000: 183). Dans l'activité introduite ici par l'enseignant, les questions permettent de structurer l'approche du texte, mais aussi de donner un rôle actif aux élèves, qui deviennent responsables de leur propre apprentissage en demandant des explications relatives à ce qu'ils ont vraiment besoin (ou envie) de comprendre et d'apprendre. Par opposition à une activité dans laquelle l'enseignant est en charge des questions et les élèves uniquement placés en position de 'répondants', lorsque les élèves sont amenés à poser des questions eux-mêmes, les thèmes abordés et le travail sur la signification ne dépendent plus uniquement de ce que l'enseignant considère important. L'activité qui est ici mise en place par l'enseignant parait donc très intéressante sur le plan des opportunités de participation des élèves.

§

Ces quelques extraits amènent à conclure que les préoccupations des acteurs rejoignent celles sur lesquelles s'ancre la présente recherche. Les quelques propositions présentées en guise de synthèse dans la section suivante devraient donc permettre d'alimenter la réflexion des praticiens sur l'enseignement de l'oral et sur le développement de la compétence d'explication.

Malgré l'absence d'un enseignement structuré ciblé sur la compétence d'explication, on observe dans les données de nombreuses activités mises en place par les enseignants qui paraissent tout à fait prometteuses pour le développement de ressources liées à l'explication (pour apprendre à demander des explications, pour apprendre à expliquer, pour apprendre en expliquant). Les propositions énoncées dans la section suivante s'inspirent de ces activités mêmes, c'est-à-dire des pratiques effectives de certains enseignants, ce qui les rend plus parlantes et plus opérationnalisables que des 'recommandations' formulées dans l'abstrait.

[120] Traduction: Toutes nos connaissances résultent de questions... [et] poser des questions est le plus important de nos outils intellectuels.

La présente recherche est centrée en premier lieu sur les classes de langue seconde et les propositions qui suivent ont donc pour but premier de permettre le développement de la compétence d'explication dans ces classes. La problématique est différente en langue première: au secondaire supérieur, les compétences langagières à l'oral sont en quelque sorte considérées 'acquises', et les leçons sont focalisées davantage sur le développement des capacités écrites (p.ex. par le biais de la rédaction de dissertations) ou sur l'analyse de textes littéraires. Les leçons ne sont pas en premier lieu destinées à travailler les compétences à l'oral, et les enseignants de langue première ne souhaitent pas nécessairement consacrer du temps au développement de la compétence d'explication. Cependant, comme on l'a vu dans l'extrait 147, les élèves, même en dernière année du secondaire supérieur, estiment avoir encore besoin d'apprendre à expliquer. Ces mêmes élèves mentionnent également l'aspect positif des séquences d'explication sur d'autres plans que celui du développement de la compétence d'explication (amélioration de l'atmosphère en classe, motivation accrue, etc.). Il est donc possible que les propositions qui suivent soient profitables également aux élèves en classe de L1, surtout qu'elles n'impliquent pas nécessairement la mise en place de nouvelles activités (qui s'insèreraient difficilement dans un programme d'enseignement déjà chargé) mais plutôt la reconfiguration du déroulement d'activités déjà existantes (les séquences d'explication sont déjà fréquentes en classe, comme en témoigne la collection de séquences répertoriées pour la présente recherche). Valoriser et favoriser le développement de la compétence d'explication ne devrait donc pas empiéter sur le reste du programme, mais pourrait en partie du moins être mis en œuvre à l'intérieur des activités habituelles.

4.2 Quelques propositions

L'analyse des opportunités d'apprentissage pour le développement de la (sous-)compétence d'explication et plus généralement de la compétence d'interaction (point 3. *supra*) a permis d'observer un certain nombre d''absences' dans les actions des élèves. Ces absences conduisent à réfléchir à la manière dont les séquences d'explication pourraient être exploitées de sorte que les élèves participent à une plus grande variété d'actions langagières, qui favorisent la pratique et le développement de la compétence d'explication. Le but d'une telle démarche est d'augmenter les opportunités de participation des élèves dans les séquences d'explication, mais également d'encourager leur participation active, d'accroître leur implication (ou engagement) dans l'activité, de les inviter à prendre des initiatives (p.ex. pour assurer la cohérence interdiscursive) et à être créatif dans la construction des explications. Il s'agit également de les aider à surmonter leurs difficultés sur les plans linguistique, discursif et interactionnel. Réfléchir aux opportunités d'apprentissage en termes d'opportunités de participation suppose en outre de conceptualiser les éventuelles opportunités des séquences d'explication également pour les élèves qui ne prennent pas la parole dans les séquences. En effet, même en encourageant la participation active des élèves, le *floor* n'est toujours disponible que pour un locuteur à la fois (dans le cadre des activités en classe entière). Il y a donc toujours, à chaque moment de l'interaction, plus de participants 'auditeurs' que de locuteurs (le rapport étant de 20 contre 1 approximativement). Dans cette optique, il est capital que l'activité ne soit pas profitable uniquement aux élèves lorsqu'ils ont le *floor*, mais également lorsqu'ils restent silencieux (Coste, 2002).

On ne peut espérer obtenir un changement dans la participation des élèves sans travailler sur les cultures de communication en classe. La participation ne peut être abordée en termes quantitatifs (participer plus, participer moins): les élèves, comme l'enseignant, sont 'participants' en permanence durant les leçons, et même lorsque les élèves restent silencieux, l'interaction n'en est pas moins le résultat d'une co-construction. Susciter une participation plus 'active' de la part des élèves implique donc un changement *qualitatif* des modalités de participation de tous les participants, et non uniquement de l'enseignant (cf. chapitre III, point 2.2.3: la théorie de l'apprentissage situé, dans laquelle la notion de participation est centrale, stipule que l'individu seul ne peut changer son mode de participation: tous les membres de la communauté de pratique participent au changement). Un tel changement peut s'effectuer à l'initiative de l'enseignant, mais ne peut être accompli que par des ajustements mutuels et progressifs des participants. Cette adaptation en vue de nouvelles opportunités de participation est donc nécessairement un processus collectif qui implique une reconfiguration des représentations des rôles d'élèves et des enseignants. Pour cette raison, les propositions qui suivent sont en partie des propositions d'activités (relatives à l'explication) à mettre en œuvre, mais sont surtout orientées vers une reconfiguration plus globale du déroulement des séquences d'explication et des interactions en classes.

Dans les premières parties de ce chapitre, quelques propositions pour optimiser les séquences d'explication en classe ont déjà été brièvement discutées. Améliorer l''efficacité' des séquences pour

la résolution de problèmes de compréhension suppose de vérifier si le problème est résolu avant de clore la séquence (cf. point 1. *supra*). Optimiser l''apprendre en expliquant', notamment en favoriser les opportunités d'apprentissage dans les séquences d'explication de vocabulaire, peut être réalisé en encourageant les élèves à participer activement à la construction du noyau de la séquence. Les opportunités d'apprentissage peuvent également être favorisées lorsque l'objet de l'explication réapparait dans la suite de l'activité ou de la leçon. Par exemple, dans le cas d'une explication de vocabulaire, si le terme ayant fait l'objet de l'explication réapparait ensuite en tant que thème d'une discussion, l'interaction est alors favorable à la réutilisation du terme par les élèves et ainsi à l'appropriation d'une connaissance 'active' du terme (cf. point 2. *supra*). Ces propositions succinctes reposent sur l'idée commune selon laquelle les séquences les plus favorables à l'apprentissage sont celles auxquelles les élèves participent activement, tant dans la phase d'ouverture que dans le noyau et la clôture. Les propositions qui suivent, axées sur le développement de la compétence d'explication, plaident également en faveur d'une implication des élèves à toutes les étapes des séquences d'explication.

4.2.1 Des activités qui conduisent les élèves à demander des explications

Les analyses des séquences d'explication en classe de langue seconde ont permis de mettre à jour la quasi-absence de demandes d'explications de discours et de situation accomplies par les élèves. Une proposition pour remédier à cette 'absence d'action' consiste à mettre en place des activités qui favorisent l'apparition de telles demandes, c'est-à-dire d'une part qui donnent des conditions interactionnelles propices à leur émergence, et d'autre part qui fournissent, au besoin, des outils concrets pour aider les élèves à formuler ces demandes. Dans les données, on observe deux activités focalisées sur les demandes d'explication. La phase d'introduction d'une de ces deux activités est présentée dans l'extrait 150 *supra*. Cette activité consiste pour les élèves à formuler des demandes d'explication portant sur un texte littéraire qui vient d'être lu. Un élève, sélectionné par l'enseignant, a pour tâche d'écrire les demandes au tableau, de sorte que chaque demande s'intègre dans une liste élaborée de manière collective et rendue 'disponible' pour l'ensemble de la classe. Dans la seconde partie de l'activité, l'enseignant reprend quelques-unes des questions de la liste et demande aux élèves de réfléchir à des explications possibles. Cette activité est intéressante sur plusieurs plans: 1) elle donne l'occasion aux élèves de formuler des demandes d'explication de discours; 2) elle les place en position d'acteurs face à leur propre apprentissage; 3) dans la seconde partie de l'activité, elle donne lieu à des explications répondant à un enjeu réel (résoudre les problèmes de compréhension des élèves ayant demandé les explications), par opposition aux demandes d'explication *display* de l'enseignant qu'on observe dans d'autres activités. Cette activité est planifiée à l'avance par l'enseignant et structure l'ensemble de la période scolaire. L'autre activité focalisée sur les demandes d'explication n'apparait en revanche pas comme planifiée. Elle est proposée par une enseignante suite à de multiples manifestations de problèmes de compréhension d'un texte par les élèves:

151) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 225 (vidéo 2ème heure 09m24s + 14m55s +16m04s)

P: vous avez lu le: (.) le texte? (2.5) (vous avez) rapidement ça va? (2.0) alors dans le texte (..) où où est-ce qu'on se trouve. (12.0) où se passe. (..) tout ça. (..) le début. (..) de l'histoire.
(8.0)
Sar: ehm
(2.0)
P: oui=
Sar: =vous avez encore (..) [(°x°)]
P: [non] (.) là j'en ai plus. (2.0) mais vous l'avez les autres l'ont lu alors eh (...) filip vous avez. (..) souligné des choses?
Fil: oui j'ai aussi lu mais **j'ai (..) pas compris.**
P: vous ne comprenez pas où ça se déroule (...) ou ce qu'il se passe. (..) pascal essayez.
(2.3)
Pas: **moi je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe parce que (..) il y a (...) eh king (.) josper et king kong et superman**
(1.2)
P: °euh:° (3.0) kin- kin- king josper oui (2.0) king kong j'ai pas (.) [j'ai]
Sa?: [°(x)°] king kong °(x)°
Pas: °oui (.) [king kong et°]
P: [il est où] king kong. (.) [ah]
Pas: **[et zorro] et ((rit: 0.5))**
je trouve (.) ça un peu bizarre [j'ai- j'ai pensé que]
P: [a:h oui (x) **qui peut] expliquer à pascal** (.) ce qu'il y a avec king kong et superman (..) dans ce texte (9.0) ils sont pas vraiment là. (5.0) **alors qui a compris quoi**
((rires discrets: 1.2))
(1.4)
P: **dites-moi c:- (.) tout simplement (.) ce que vous avez compris. (...) vous parce que pouvez pas dire j'ai rien compris vous avez certainement compris quelque chose. (2.0) alors on va juste regarder ce que vous avez compris.** (.) oui=
Rom: =ehm il y a une une (...) une fête
[…] ((L'enseignante demande aux élèves s'ils ont lu le texte en devoir))
P: c'est (..) au-dessous de ce que vous deviez faire. (3.0) et j'ai prévu avec vous e:h (.) donc le semestre prochain (..) des livres (.) sans aide de vocabulaire (..) donc ehm (.) ça (.) **vous pouvez pas (.) seulement (.) dire (.) j'ai essayé (.) j'ai pas compris. (°vous devez°) °faire quelque chose°**
[…]
c'est au-dessous du niveau de de l'année prochaine hein. (...) donc ehm je trouve que c'est fini maintenant (.) on peut plus dire oui c'est (.) moi (..) enfin oui j- **vous pouvez dire pour moi c'est trop difficile (.) mais il faut essayer de changer quelque chose** hein (.) alors (.) vous relisez le texte maintenant vous prenez des notes à deux et puis on travaille. (.) enfin à la fin? (.) vous devriez d- donc juste la première partie hein jeudi (..) et vous devriez (.) répondre aux questions (.) qui sont là (.) je vous les donne maintenant (...) ehm (pa-) par écrit (.) comme ça vous les voyez (..) hein (.) et (..) **si vous n'a- si vous avez des questions si vous comprenez pas ça c'est pas grave (.) vous pouvez poser les questions. (..) mais (.) vous ne dites pa:s ehm (..) j'ai rien compris. (.) °hein° parce que vous allez- (.) du moment où vous allez faire un effort pour comprendre vous allez avoir des questions aussi**

Au début de l'activité dont est tiré cet extrait, l'enseignante demande aux élèves de résumer un texte qu'ils ont du lire en devoir. Ce début d'activité se caractérise par de longues pauses (l.1, 2, 3, 5, 7), conséquence d'une absence d'autosélection par les élèves, qui peut être un premier indice de problèmes de compréhension du texte. L'enseignante procède alors à l'hétéro-sélection de deux élèves, Filip (l.11-12) et Pascal (l.15). Les deux élèves affirment n'avoir pas compris le texte ('j'ai pas compris', l.13, 'je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe', l.17). Si Pascal identifie les éléments de la situation qui lui posent problème ('parce qu'il y a king josper king kong... je trouve ça un peu bizarre', l.17-26), Filip ne précise pas ce qu'il ne comprend pas. L'enseignante demande ensuite une explication aux élèves permettant d'aider Pascal ('qui peut expliquer à pascal', l.27-28), mais aucun n'élève ne prend le tour (cf. les pauses, l.29). L'enseignante demande que les élèves énoncent ce qu'ils ont compris ('qui a compris quoi, l.29-30, 'dites-moi tout simplement ce que vous avez compris... parce que vous pouvez pas dire j'ai rien compris vous avez certainement compris quelque chose... alors on va juste regarder ce que vous avez compris', l.33-37). Malgré de multiples relances de l'enseignante, l'apport des élèves est extrêmement pauvre: une élève propose 'il y a une fête' (l.37) puis avoue ne pas être sûre de sa réponse. Une autre élève propose 'il y a trois vedettes' (non reproduit ici). Ces deux propositions sont les seules que l'enseignante parvient à 'tirer' des élèves. Il semble donc que les élèves ont approximativement compris qui sont les personnages présents dans le récit mais ne sont pas capables de reconstituer l'action qui s'y déroule. L'enseignante ne parvient pas à obtenir ni 'ce que les élèves ont compris' ni 'ce qu'ils n'ont pas compris', hormis les deux manifestations de problèmes de compréhension de Filip et Pascal.

Après plusieurs relances et une pause d'une demi-minute, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont pris la peine de lire le texte en devoir. Les élèves qui prennent la parole répondent qu'ils ont effectivement lu le texte mais ne l'ont pas compris. L'enseignante leur reproche alors d'avoir effectué un travail insuffisant, dans le sens où ils n'ont pas pris la peine de chercher à identifier clairement les éléments leur posant problème ('vous pouvez pas seulement dire j'ai essayé j'ai pas compris vous devez faire quelque chose', l.41-42, 'vous pouvez dire pour moi c'est trop difficile mais il faut essayer de changer quelque chose', l.45-47). Le reproche de l'enseignante ne porte pas sur le fait de ne pas comprendre le texte, mais sur le fait de rester passif face aux problèmes de compréhension, de ne pas chercher à y remédier en demandant des explications. L'enseignante propose alors aux élèves de travailler par groupes de deux afin d'identifier clairement quels aspects du texte leur posent problème et de venir inscrire au tableau leurs demandes d'explication. Ce faisant, elle met l'accent sur l'importance non pas de comprendre le texte dès la première lecture, mais de se donner les moyens de résoudre les problèmes de compréhension en posant des questions ciblées: 'si vous avez des questions si vous comprenez pas ça c'est pas grave vous pouvez poser des questions... mais vous ne dites pas j'ai rien compris... parce que du moment où vous allez faire un effort pour comprendre vous allez avoir des questions' (l.53-57). Les élèves travaillent en petits groupes pendant une quinzaine de minutes et inscrivent leurs questions au tableau, qui sont ensuite reprises une à une par l'enseignante. Les questions sont les suivantes: *Qu'est-ce que c'est 'originale planante du Grand Bleu'? Que viennent faire King-Kong et Superman dans l'histoire? Pourquoi les noms de bâtiments sont-il toujours suivis de 'ex-' quelque chose?* La première question est une demande d'explication de discours, qui est en partie due également à un problème de lexique: il s'agit en fait de 'la bande originale planante...'. La deuxième et la troisième question sont des demandes d'explication de situation. L'activité proposée par l'enseignante permet donc aux élèves de demander des explications autres que des explications de vocabulaire. L'activité parait donc propice au développement des ressources pour demander des explications, en ce qu'elle offre un espace privilégié spécifiquement dédié à cette tâche. Elle offre des opportunités de participation supplémentaires aux élèves par rapport aux activités dans lesquelles seuls les enseignants demandent des explications. Elle permet également la mise en place de séquences d'explication ayant à un enjeu véritable pour les élèves (puisque ce sont eux qui décident des thèmes à aborder, des difficultés à discuter, des problèmes à résoudre), ce qui peut les motiver à participer plus activement. Les interactions qui répondent aux besoins des élèves à la fois sur le plan cognitif et interactionnel (à travers l'extension des possibilités de participation et le travail sur des problèmes 'réels') ont souvent été décrites comme particulièrement riches en opportunités d'apprentissage (c'est ce qui en anglais est appelé *meaningful interaction*, cf. p.ex. Hall & Walsh, 2002, van Lier, 1988; cf. aussi Lepoire, 1999, pour une argumentation similaire)[121]. **Les activités qui**

[121] Cela ne signifie pas cependant qu'on puisse associer systématiquement interactions 'meaningful' et absence de questions de la part de l'enseignant. Certaines demandes d'explication de l'enseignant, qu'elles aient ou non un caractère *display*, peuvent permettre à l'enseignant d'attirer l'attention des élèves sur des points qu'ils ne perçoivent pas immédiatement comme problématiques mais qui, une fois thématisés, peuvent poser des problèmes de compréhension.

conduisent les élèves à demander des explications, notamment des explications de discours et de situation, gagneraient à être davantage valorisées dans les activités focalisées sur l'analyse de texte. Si les élèves rencontrent des difficultés dans la formulation des demandes, la mise en place d'un enseignement structuré, par exemple sous forme de 'séquences didactiques' (cf. 4.2.5), peut aider les élèves sur le plan discursif.

4.2.2 Des activités qui permettent la reconfiguration des rôles et des expertises

Dans les interactions en classes, les rôles traditionnels ('par défaut') de l'enseignant et des élèves sont respectivement ceux d'expert et d'apprenants (*i.e.* non-experts). L'enseignant se positionne comme détenteur de connaissances qu'il *transmet* aux élèves (la circulation des connaissances étant vue comme unilatérale). Pour ce faire, il décide des contenus de la leçon ainsi que du format des activités. La pertinence de cette distribution des rôles est remise en question dès lors que l'apprentissage ne porte pas en premier lieu sur la mémorisation de connaissances déclaratives mais sur le développement de capacités d'action. Dans une perspective sociointeractionniste de l'apprentissage des langues, le développement de la compétence en langue seconde ne peut être 'transmise' unilatéralement par l'enseignant. Le développement de la compétence d'interaction ne peut se produire que lorsque les élèves sont invités à participer activement à l'interaction (cf. chapitre III), d'où la nécessité de mettre en place des activités qui offrent aux élèves des opportunités de participation diversifiées. Or, le maintien de rôles figés en classe et la relation asymétrique entre enseignant-expert et élèves-apprenants a pour effet de restreindre ces opportunités de participation. Dans une discussion portant sur le thème de la communication, un élève affirme par exemple que la discussion entre élèves et enseignant ne peut pas être 'franche':

152) SPD L2-secII-15 (audio 18m07s)

01 G1: comme élève **on ne peut pas parler franchement** au (..) professeur
02 (..) parce qu'on doit toujours euh: (.) penser s'il peut (..)
03 être fâché ou s'il peut être (1.6) si- si on dit quelque chose
04 qu'on ne (1.9) pense pas comme ça (1.5) c'est: quand- (.) je
05 parle avec un: un: un autre élève (...) je peux aussi dire des
06 choses (..) qui sont un peu (1.3) qui ne sont pas très clairs
07 que (1.1) qui doit peut-être euh: demander si je s- vraiment
08 pens:e comme ça (...) **un professeur fait l'image (.) d'un élève**
09 **si euh: s'il dit quelque chose.**

Pour cet élève, l'asymétrie de la relation a pour conséquence qu'il n'est pas possible de 'parler franchement' (l.1) à l'enseignant, du fait qu'il peut se 'fâcher' (l.3) et se faire une mauvaise image de l'élève (l.8-9). Cette peur de 'parler franchement' peut être à l'origine de la quasi-absence de demandes d'explication de discours des élèves portant sur un segment de discours énoncé par l'enseignant: les élèves n'oseraient pas remettre en cause la clarté du discours de l'enseignant-expert en langue (cf. chapitre VII, point 7). Un autre problème lié à l'asymétrie des rôles s'observe dans la présence fréquente de séquences IRF en classe, qui conduisent les élèves à adopter uniquement la position de 'répondants' aux questions de l'enseignant et restreignent donc drastiquement les opportunités de participation des élèves. **Diversifier les opportunités de participation des élèves implique donc de diversifier les rôles qui peuvent être adoptés par les participants**: dans nos données, les activités de discussion sur des thèmes d'actualité ou des sujets de société, de même que les discussions sur certains textes poétiques, donnent parfois lieu à une redistribution momentanée des rôles sur le plan de la gestion des contenus: les participants, enseignant et élèves, partagent le même degré d'expertise sur les thèmes abordés. Les opportunités de participation sont alors plus diversifiées pour les élèves, qui participent collectivement à la construction des significations et des connaissances et peuvent se poser en désaccord avec l'enseignant. Ces épisodes peuvent également être plus favorables à l'émergence de demandes d'explication de discours ou de situation de la part des élèves.

Si la redistribution des expertises sur le plan des contenus, sans être fréquente, n'est pas exceptionnelle pour autant, la redistribution des expertises langagières est beaucoup plus rare, ce qui est peu surprenant: l'enseignant de langue, surtout de langue seconde, est avant tout un expert *en langue* par rapport aux élèves (c'est ce qui lui est demandé dans le cadre de sa profession). Dans les données, les très rares moments dans lesquels on assiste à une redistribution des expertises langagières entre enseignant et élèves sont particulièrement intéressants car ils s'accompagnent d'un

changement quasi-immédiat dans la participation des élèves. C'est le cas par exemple dans l'extrait suivant:

153) CODI L2-secII-JM-2 / séquence 185 (vidéo 1ère heure 05m02s)

```
01  Dia:  qu'est-ce que c'est un: de coup de foudre
02  P:    un coup de foudre c'est quand vous (.) vous êtes quelque part et
03        vous voyez l'homme de votre vie et que ça vous (.) (séduit)
04        (c'est une c'est c'est) (..) [c'est] ça (.) .HHH hein? (.)&
05  Dia:                               [ah]
06  P:    &voilà. (.) ouais?
07  Tan:  ehm et qu'est-ce que c'est (euh) ruiss::eler
08  P:    ruisse- euh c'est euh (...) ehm: (...) quand euh comment dire
09        (.) couler (.) hein quand^les larmes
10  Tan:  aha:n=
11  P:    =coulent=
12  Tan:  =coulent kullern
13  P:    euh:: comment dire ehm (1.9) ruisseler ehm (...) un ruisseau
14        c'est ein ein ein fluss (pas weinen) ein ein=
15  Tan:  =aha so
16  P:    flüsschen (..) et ehm (..) fliessen (.) non. (.) comment on dit
17        couler (.) +comment on dit ((à l'enquêtrice))+ ((rit: 0.7))
18  En:   couler?
19  P:    roui- ruisse- [ruisse- (ouais ruisselant)] c'est eh c'est couler
20  En:                 [ouais (.) je dirais couler]
21  En:   ouais ouais=
22  P:    =mais en allemand?
23        (1.0)
24        ((rires: 1.1))
25  En:   je sais pas=
26  P:    =je sais pas non plus (...) tränen die laufen halt=
27  Sar:  =fliess[en]
28  P:           [hein] so so=
29  Pas:  =kullern
30  ?:    °fliessen°
31  P:    hein (...) fliessen
32  Re?:  oder kuller[n]
33  Kai:             [oder kullern]
34  Pas:             [oder kullern]
35  P:    kullern (.) ouais oui.
36        ((rires: 2.6))
37  P:    fliessen c'est un peu +pchch ((bruit))+ hein
38        ((rires: 1.1))
39  P:    (c'est pas ça.) oké oui mais vous comprenez
40  Tan:  ouais [merci]
41  P:          [oké] (.) le gros plan c'est clair?
```

Au début de cet extrait, on observe une répartition claire des rôles entre Dianna et l'enseignante: Dianna demande une explication de vocabulaire ('qu'est-ce que c'est un coup de foudre', l.1) et manifeste sa réception ('ah' l.5) de l'explication fournie par l'enseignante ('un coup de foudre c'est quand... vous voyez l'homme de votre vie...', l.2-4). L'enseignante accomplit la clôture de la séquence au moyen d'un marqueur de clôture-transition ('voilà', l.6) et s'oriente vers une autre élève, qui demande à son tour une explication ('qu'est-ce que c'est ruisseler', l.7). Contrairement à l'explication précédente, initiée sans hésitations, l'enseignante manifeste beaucoup d'hésitations au début de son tour et tout au long de son explication ('oui c'est un euh c'est euh […] comment dire...', l.8-9, 'comment dire', l.13). Bien que Tania manifeste sa réception de l'explication et mette en scène la résolution du problème de compréhension à plusieurs reprises ('ahan', l.10, 'coulent kullern', l.12, 'aha so', l.15), l'enseignante poursuit ce qui semble alors constituer moins une explication adressée à Tania qu'une recherche lexicale sous forme de *private speech* ('flüsschen (..) et ehm (..) fliessen (.) non...', l.16). L'enseignante se tourne ensuite vers l'enquêtrice, bilingue français/suisse-allemand, et requiert son aide ('comment on dit couler', l.16-17). L'enquêtrice fournit un terme en français ('couler... ouais je dirais couler', l.18-20), mais, lorsque l'enseignante lui demande une traduction en allemand ('mais en allemand', l.22), elle se déclare incapable de répondre ('je sais pas', l.25). Cette déclaration

d'incapacité est suivie, comme en écho, de celle de l'enseignante ('je sais pas non plus', l.26). Or, les élèves, qui s'étaient tenus silencieux durant l'explication ainsi que durant la recherche lexicale commune de l'enseignante et de l'enquêtrice, prennent la parole en s'auto-sélectionnant immédiatement après cette double déclaration d'incapacité à trouver la bonne traduction (dès la l.27). Six propositions de traductions (quoique proposant seulement deux verbes, *fliessen* et *kullern*) sont alors émises par cinq élèves différents, qui prennent la parole en s'auto-sélectionnant, en enchaînant les tours rapidement voire en chevauchement, indices d'un engagement fort dans l'interaction (l.27-34). L'enseignante ratifie les propositions des élèves ('hein so so', l.28, 'fliessen', l.31, 'kullern', l.35). A ce moment-là, le rôle d'expert en langue est distribué entre les participants (élèves et enseignante), qui réfléchissent ensemble à la meilleure traduction possible. Après des rires qui réunissent les participants dans une même action et contribuent à annoncer la clôture de la séquence (l.36 et 38), l'enseignante réintègre progressivement sa position d'experte, en pointant la différence entre le verbe allemand *fliessen* et le français *ruisseler* ('fliessen c'est un peu pchch... c'est pas ça', l.37-39), puis reprend en charge la gestion de l'interaction, s'orientant vers la clôture de la séquence en vérifiant la compréhension de l'élève ('oké oui mais vous comprenez', l.39) avant d'initier une transition vers un autre terme de vocabulaire ('oké le gros plan c'est clair?', l.41).

Cet extrait permet d'observer une reconfiguration des rôles et des expertises langagières qui va de pair avec un changement dans les formes de participation. Le déclencheur de cette reconfiguration est l'affirmation par l'enseignante (et par l'enquêtrice) de son incapacité à trouver une traduction satisfaisante[122]. Le changement dans les modalités de participation est alors immédiat et radical: dès que l'enseignante se présente comme non-experte et que s'ouvre donc la possibilité d'une reconfiguration des rôles, les élèves prennent la parole. Cette transition rapide montre que les élèves exploitent les possibilités de participation active qui s'offrent à eux. Cependant, ils n'interviennent pas avant la déclaration explicite de l'enseignante, alors même que ses nombreuses hésitations (l.8-9, 13-14, 16-17) sont autant d'indices de sa difficulté à trouver une traduction. Les élèves ne prennent donc l'initiative d'un mouvement de reconfiguration des expertises qu'après un signal clair et explicite de l'enseignant qui se présente comme 'non-expert'.

§

Dans l'extrait 153, la séquence d'explication est déjà ouverte au moment où se produit la reconfiguration des expertises. Mais une reconfiguration peut également conduire à l'ouverture d'une séquence, comme dans l'extrait suivant (dont une partie a déjà été analysée dans l'extrait 63 du chapitre VII). Cet extrait est tiré d'une classe dans laquelle l'enseignant, de nationalité française, est apprenant de l'allemand langue étrangère. Cet enseignant effectue beaucoup de traductions auto-initiées du français à l'allemand dans ses tours de parole, dont certaines sont erronées. Or, la plupart du temps, les erreurs de traductions ou plus généralement les erreurs dans l'utilisation de l'allemand par l'enseignant ne font pas l'objet de réactions 'officielles' de la part des élèves. Les élèves se contentent de répéter l'erreur à mi-voix ou énoncent des commentaires moqueurs en suisse-allemand, que l'enseignant ne semble pas comprendre (cf. Fasel Lauzon & Groeber, 2008, pour une analyse plus détaillée des moqueries). Les élèves ne corrigent donc pas 'officiellement' les erreurs de l'enseignant, sauf dans l'épisode qui prend place dans l'extrait suivant:

[122] Les dictionnaires bilingues français-allemand ne donnent d'ailleurs pas de verbe allemand équivalent à 'ruisseler (de larmes)', mais proposent une expression (*tränenüberströmt sein*). L'absence de verbe allemand qui rendre les nuances de 'ruisseler (de larmes)' peut être une des causes de la difficulté manifestée par l'enseignante.

154) CODI L2-secII-DK-A-5 / séquence 159 (vidéo 10m58s)

01 P: je vais vous distribuer aussi du vocabulaire qui va vous aider
02 euh::: à faire les dialogues
((P distribue les feuilles de vocabulaire, les E bavardent en suisse-allemand: 31.3. Jana pointe du doigt la ligne 'jermandem nachholen' et rit; Matthias regarde la ligne; Jana attire ensuite l'attention de Myriam et Joanne sur la ligne))
03 P: alors n'hésitez pas si vous avez d'autres questions de
04 vocabulaire *hein euh par rapport au dialogue&
%mat *pointe le mot 'jermandem' sur la feuille de vocabulaire de lionel
05 P: &[que j'ai laissé]
06 Lio: [*+jermandem ((riant))+]
%lio *regarde matthias
07 P: *lionel euh lionel qu'est-ce qui:: qu'est-ce qu'il se passe (..)
%p *se penche vers lionel
08 P: *là
%p *pointe du doigt la ligne de vocabulaire où se trouve 'jermandem' sur la feuille de lionel
09 P: qu'est-ce que: *matthias?
%p *tournant la tête vers matthias
10 Mat: +oui c'est: [(y a)] ((souriant))+
11 P: **[y a] une faute?**
12 Mat: **oui**
13 Lio: **deux**
14 Mat: deux (..) jermandem nachholen (.) oui c'est:
15 Joa: jemanden
16 Mat: je[manden]
17 P: [jeman]den ah mince je pensais que c'était datif=
18 Jus: =akusativ
19 P: accusatif °d'accord°
20 ((passage incompréhensible pendant 2.8))
21 Mat: *je- jemanden nachholen
%mat *regard vers Lionel et Justine
22 Jus: ausholen
23 Mat: [ausholen]
24 Lio: [ei- einholen]
25 Jus: ei- ah einholen einholen
26 Mat: ***jemanden auf oder einholen**
%mat *regard vers l'enseignant
27 Jus: [einholen]
28 P: [ah pas nachholen]
29 Lio: [c'est c'est mieux]
30 Mat: ein[ho]len
31 Lio: [non]
32 Jus: **nachholen [c'est (.) ehm nachholen c'est *(comme) si]&**
33 Lio: **[on ne peut pas dire nach (..) *(c'est parce que)&**
%lio *regarde justine
34 Lio: **&nach]**
35 Jus: **&j'avais euh *(.) [°(oui)°] [(xx)]**
36 Lio: **[quand] on a manqué [quelque chose] (..)&**
%lio *regarde P
37 Lio: **&manqué u- [une épreuve]**
38 P: [eine stunde]
39 Lio: [oui]
40 Jus: [ja] (.) [nachholen]
41 P: [ah d'accord]
42 Jus: **nachholen (..) und einholen c'est: ***
%jus *mime avec ses doigts sur la table une personne qui rejoint une autre
43 P: voilà (.) oké
((les élèves se penchent sur leurs feuilles et commencent l'activité en petits groupes))

Au début de cet extrait, l'enseignant distribue aux élèves une feuille de vocabulaire contenant des mots en français et leur traduction en allemand, qui constitue une aide pour réaliser une tâche de reconstitution de dialogues d'une bande dessinée en petits groupes. La première ligne de cette feuille de vocabulaire est: *rattraper (quelqu'un)* → *jermandem nachholen*. Pendant les 30 secondes durant lesquelles l'enseignant distribue la feuille, la première élève l'ayant reçu, Jana, pointe cette traduction du doigt et rit. Elle pointe ensuite du doigt la traduction sur la feuille de Joanne et Myriam, tandis que son voisin, Matthias, le pointe sur la feuille de Lionel et Justine (l.4). Les élèves répètent le terme à haute voix et rient, mais sans initier de mouvement en direction de l'enseignant pour lui indiquer l'erreur de traduction. L'enseignant, revenu à sa place après avoir terminé de distribuer les feuilles, remarque apparemment le mouvement de pointage de Matthias sur la feuille de Lionel (l.1-6). Il se penche vers Lionel et pointe la traduction à son tour, en demandant 'qu'est-ce qui se passe... là' (l.7-8). Lionel ne répond pas à la sollicitation de l'enseignant, qui se tourne alors vers Matthias et réitère sa question ('qu'est-ce que: matthias', l.10). Matthias sourit et commence un tour de parole de manière hésitante ('oui c'est:', l.11). Les deux élèves semblent donc réticents à répondre à la sollicitation de l'enseignant. C'est seulement lorsque l'enseignant reformule sa question en 'y a une faute?' (l.11), se présentant ainsi comme prêt à envisager une inversion des expertises langagières, que les deux élèves lui répondent affirmativement ('oui' l.12, 'deux', l.13 et 14). Ainsi, comme dans l'extrait précédent, les élèves saisissent l'occasion de participer à une interaction dans laquelle les expertises sont reconfigurées, mais initient ce mouvement de reconfiguration uniquement lorsque l'enseignant se montre explicitement prêt à abandonner sa position d'expert. Les élèves proposent alors une correction à l'enseignant en retranchant le 'r' du mot 'jermandem' et en énonçant le pronom à l'accusatif ('jemanden', l.15-16). L'enseignant manifeste sa réception de la correction en produisant un *ackowledgement token* ainsi qu'en reconnaissant son erreur ('ah mince je pensais que c'était datif', l.17). Ce faisant, il se positionne explicitement comme apprenant et reconnait l'expertise des élèves. Aussitôt après, une autre élève, Justine, s'auto-sélectionne ('akusativ', l.18). A nouveau, on remarque donc que la perspective d'une redistribution des expertises amène les élèves à s'auto-sélectionner en enchaînement rapide avec le tour antérieur et ainsi à participer de manière plus centrale à l'interaction, même quand ils n'y ont pas été explicitement invités.

Dans la première partie de la séquence, l'expertise manifestée par les élèves concerne uniquement l'allemand (accord d'un pronom avec un verbe). Dans la seconde partie, les élèves se mettent à négocier entre eux le verbe le plus approprié pour traduire 'rattraper', proposant alternativement 'ausholen', 'einholen' et 'aufholen' (l.21-25). La négociation ne porte donc plus uniquement sur l'allemand mais sur la correspondance entre l'allemand et le français, et les élèves manifestent une compétence qu'on peut dire 'bilingue' ou 'plurilingue'. Après avoir négocié le terme entre eux, un élève, Matthias, se tourne à nouveau vers l'enseignant pour lui proposer une correction de 'nachholen' ('jemanden auf oder einholen', l.26). Suite à un nouvel *acknowledgement token* de l'enseignant ('ah pas nachholen', l.28), Justine et Lionel initient une explication de la signification du verbe *nachholen* (l.32-37), d'abord en chevauchement puis de manière co-énoncée (cf. extrait 63, chapitre VII, pour une analyse plus détaillée). Justine propose ensuite une explication non-verbale de 'einholen' (l.42). L'enseignant exhibe sa réception de l'explication en participant à la fin de celle-ci sous forme d'une proposition co-énoncée ('eine stunde', l.38), confirmée par Lionel et Justine (l.39-40), puis au moyen d'un marqueur de réception ('ah d'accord', l.41) Il énonce ensuite des marqueurs de transition ('voilà oké', l.43), s'orientant ainsi vers la clôture de l'explication. Les élèves se détournent alors de l'enseignant et se penchent sur le texte distribué avant le début de l'extrait, ce qui ratifie la clôture de la séquence.

Cette séquence est intéressante car la reconfiguration des expertises donne lieu à une participation centrale des élèves, qui prennent collectivement l'initiative d'ouvrir une séquence d'explication à destination de l'enseignant. Ils ont ainsi la possibilité, très rare dans les données, d'**adopter la position d'experts dans une séquence répondant à un enjeu réel**, et de **s'adresser directement au destinataire projeté de l'explication**. Sur le plan discursif, les tours des élèves sont courts et simples. L'enjeu de séquences permettant la reconfiguration des expertises n'est cependant pas de faire produire des formes complexes par les élèves, mais bien de leur donner des opportunités de participation diversifiées. La reconfiguration des rôles et des expertises permet aux élèves d'adopter un rôle différent de leur rôle 'par défaut', et ainsi de participer différemment à la séquence d'explication. On pourrait émettre l'objection qu'une bonne partie des tours de parole des élèves, comme dans l'extrait portant sur la traduction du mot 'ruisseler' (extrait 153), s'effectue en L1, et questionner ainsi les opportunités d'apprentissage pour la langue seconde. Cependant, lorsque les élèves négocient pour trouver une forme verbale plus appropriée que *nachholen* ou une traduction à *ruisseler*, ils ne manifestent pas seulement une compétence dans leur langue première, mais une

compétence véritablement plurilingue: pour qu'ils puissent négocier la forme allemande, il faut qu'ils aient compris le sens du verbe français. Ainsi, le recours à la langue première peut être la manifestation non de "facilités laxistes mais [de] la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui contribuent aussi à l'acquisition" (Coste, 2002: 11). C'est le cas précisément dans cet extrait, qui invite donc à un décloisonnement entre les langues et à la valorisation d'une compétence plurilingue (Coste, 2002).

Une autre séquence dans laquelle on observe une reconfiguration momentanée des expertises langagières est une séquence portant sur la signification du concept de *babyklappe* (séquence 157, cf. extrait 37, chapitre VII, extrait 95, chapitre VIII). A nouveau, c'est la manifestation d'un problème de langue par l'enseignant, révélateur de son 'inexpertise', qui déclenche la séquence d'explication. Comme dans l'extrait 154, l'explication est collective et se caractérise par des prises de tours auto-initiées, des enchaînements rapides et des chevauchements, qui témoignent d'un engagement fort des élèves dans l'interaction. La fin de la séquence donne également lieu à une négociation sur la manière de traduire le terme *babyklappe*. Alors que l'enseignant propose l'expression 'boîte de bébé', cette proposition fait l'objet d'un accueil mitigé par les élèves. Au moment de clore la séquence, l'enseignant utilise lui-même le mot *klappe*, s'orientant ainsi vers ce terme en tant qu'emprunt légitime et non en tant que terme provisoire 'en attente de traduction', reconnaissant ainsi implicitement l'expertise plurilingue des élèves (cf. Fasel Lauzon, 2008, pour une analyse plus détaillée de cette séquence).

§

Les analyses présentées dans cette section permettent de dégager une tendance dans la manière de participer des élèves: bien qu'ils n'initient pas eux-mêmes de reconfiguration des expertises, ils saisissent les occasions de telles reconfigurations aussitôt que l'enseignant abandonne sa position d'expert en langue. Ils prennent alors la responsabilité commune d'explications co-énoncées en s'autosélectionnant. L'interaction devient riche sur le plan interactionnel dans le sens où les tours s'enchaînent plus vite, parfois en chevauchement, et les élèves ont alors la possibilité de participer à un format d'interaction ressemblant aux conversations naturelles, dans lesquelles l'accès au *floor* n'est pas prédéterminé. Dans les données, les explications co-énoncées apparaissent uniquement lors de séquences initiées par les élèves et adressées à l'enseignant, donc prenant place dans un moment de reconfiguration des expertises, ce qui suggère donc que **certaines ressources ne sont mises en œuvre que dans ce type de format**. La reconfiguration des expertises permet en outre la mise en œuvre d'explications répondant à un enjeu réel (ce qui n'est pas le cas des séquences initiées par des demandes *display* de l'enseignant). Enfin, les séquences permettent l'implication des élèves non seulement dans le noyau mais également dans la structuration de la séquence elle-même, les élèves participant à son ouverture et à sa clôture.

Dans les données, la reconfiguration des expertises n'est jamais planifiée à l'avance mais émerge dans l'interaction. Les enseignants qui souhaitent mettre les élèves en position d'experts peuvent donc trouver difficile de se placer sciemment, de manière planifiée, en non-experts. Cependant, une possibilité serait d'exploiter d'éventuelles faiblesses en langue (ou dans d'autres domaines) plutôt que de tenter de les cacher: par exemple, un enseignant qui enseigne une langue dont il est lui-même apprenant peut inviter les élèves à l'aider lorsqu'il n'est pas certain du sens d'un terme ou du caractère approprié d'une traduction. A l'inverse, dans le cas d'un enseignant dont la L1 est la L2 des élèves et la L2 la L1 des élèves (comme l'enseignant DK dans le corpus CODI, francophone apprenant de l'allemand), des négociations portant sur la correspondance entre les deux langues sont possibles. En outre, la reconfiguration des expertises ne doit pas nécessairement porter sur les expertises langagières, mais peut également porter sur des expertises liées à la culture (d'un pays, d'une génération, etc.). Par exemple, l'enseignant DK, de nationalité française, se présente souvent comme non-expert par rapport à la Suisse et demande des explications aux élèves concernant la vie (politique, culturelle) en Suisse. Ces explications ont alors également un enjeu 'réel', et les élèves ont la possibilité de se positionner en experts lorsqu'ils expliquent (cf. p.ex. séquence 125, présentée dans l'extrait 127, chapitre VIII, sur une votation ayant eu lieu en Suisse). D'autres possibilités d'activités dans lesquelles les rôles de l'enseignant et des élèves sont momentanément reconfigurés sont les 'exposés interactifs' (cf. point suivant), des activités dans lesquelles un élève est chargé de mener la discussion sur le thème de son choix et prend le rôle d'expert relativement à ce thème.

§

Les reconfigurations des rôles et des expertises sont rares dans les classes de langue première. Elles portent sur des contenus mais jamais sur la langue (la L1 est commune), quoique la possibilité d'une

telle négociation soit en théorie envisageable: par exemple, on pourrait imaginer que les élèves se mettent à expliquer des termes d'argot propres au 'parler jeune' à l'enseignant. Malgré la rareté de telles séquences, il semble que les élèves de français langue première, comme ceux de langue seconde, soient parfois mal à l'aise face à l'asymétrie des rôles enseignant *vs* apprenants et souhaitent avoir l'occasion de participer à des échanges plus diversifiés en classe, comme en témoigne la discussion ci-dessous:

155) CODI L1-secII-MR-4 (vidéo 2ème heure 02m18s + 03m17s))

01 Jul: je pense que les échanges c'est aussi important je veux dire
02 rien que pour nous pour euh **pouvoir parler avec d'autres**
03 **personnes (.) pas se sentir gênés ou se sentir mal (.) pis ça**
04 **donne aussi une ambiance dans la classe** ça donne des échanges
05 avec les profs euh: **c'est aussi plus important de se sentir bien**
06 **quand on va à l'école que de se dire (roo on va de nouveau)**
07 **écouter euh: pendant des heures** [(.) (pis:) voilà]
08 P: [mhm] (.) donc **si on pouvait**
09 **parfois inverser les rôles? (..) pas les inverser mais disons**
10 **les redéfinir (.) pour que vous soyez vous les enseignants c- je**
11 **suis sûr que ça vous apprendrait aussi pas seulement à moi en**
12 **l'occurrence mais aussi à vous hein (.) comment je vais lui**
13 **parler d'une chose que je connais? (.) qui l'intéresse peut-être**
14 **pas?**
[…]
15 P: **ça pourrait peut-être un petit peu rétablir un autre type de**
16 **parole enfin une autre direction de la parole.** (.) ouais?

Julie insiste ici sur l'importance d'échanges diversifiés, qui ne se limitent pas à des dialogues avec l'enseignant ('pouvoir parler avec d'autres personnes', l.2-3). Elle mentionne que ces échanges (mais également les échanges avec l'enseignant, cf. l.4-5) peuvent améliorer l'ambiance de classe et la motivation des élèves ('ça donne aussi une ambiance dans la classe', l.3-4), par rapport aux séquences monologales de l'enseignant qui, elles, peuvent être démotivantes ('roo on va de nouveau écouter pendant des heures', l.6-7). L'enseignant ajoute alors qu'une redéfinition des rôles ('si on pouvait parfois inverser les rôles... pas les inverser mais disons les redéfinir...', l.8-9) permettrait en outre non seulement de donner des opportunités de participation différentes aux élèves ('rétablir […] une autre direction de la parole', l.15-16) mais pourrait également avoir un effet sur l'apprentissage ('que vous soyez vous les enseignants je suis sûr que ça vous apprendrait aussi', l.9-14). On peut faire le lien entre les apprentissages mentionnés par l'enseignant dans cet extrait et le développement de la compétence d'explication, qui implique de prendre en compte l'interlocuteur pour lui faire comprendre ce dont on est en train de parler, mais également de capter et de garder son attention ('comment je vais lui parler d'une chose que je connais? qui l'intéresse peut-être pas?', l.12-14). L'importance de la reconfiguration des expertises pour élargir les opportunités de participation des élèves, mais également pour la pratique d'explications authentiques et le développement de la compétence d'explication, est donc thématisée également en L1, bien qu'elle ne semble pas être mise en œuvre. Des activités permettant une telle reconfiguration pourraient donc être productives non seulement en classe de langue seconde, mais également en classe de langue première.

4.2.3 Des activités qui favorisent les explications entre pairs

Les activités donnant lieu à une reconfiguration des rôles et des expertises entre les participants permettent des explications d'élèves à enseignant ayant un enjeu de compréhension réel. De telles explications peuvent également prendre place dans le cadre d'interactions entre pairs. Dans les séquences d'explication recensées en classe de langue seconde, les explications entre pairs sont rares. Les explications des élèves sont très majoritairement orientées vers l'enseignant, même lorsque la séquence à été ouverte à l'initiative d'un élève (cf. point 3.2.4 de ce chapitre). Il en résulte que les explications ne peuvent pas être adaptées pas à pas à la compréhension de l'interlocuteur: par exemple, on observe une absence presque totale d'interrogations et autres mots phatiques dans les explications des élèves, alors que les phatiques sont très présents dans les explications que les enseignants adressent aux élèves (cf. point 3.2.4 de ce chapitre). Les deux seules occurrences de marques phatiques d'élèves qui apparaissent dans des explications en classe de langue seconde prennent d'ailleurs place dans des interactions entre pairs (il s'agit d'impératifs discursifs: 'écoutez madame', dans le cadre d'un jeu de rôle, séquence 129; 'regarde', dans le cadre d'un débat, séquence 34). Il semble donc que **certaines ressources discursives, comme les marques phatiques, ne**

sont utilisées que dans des explications ayant un enjeu réel et se déroulant dans des interactions 'égales'. Encourager l'émergence d'explications entre pairs est donc un moyen de favoriser le développement de certaines ressources relatives à la compétence d'explication.

Les explications entre pairs peuvent être encouragées à travers la mise en place d'**activités en petits groupes** d'élèves ou se déroulant en deux temps, une première étape s'effectuant en groupes et la seconde en classe entière. Une possibilité est de mettre en place un tutorat entre pairs (cf. p.ex. Crahay, 2005: 356), lors duquel les élèves les plus avancés peuvent aider les élèves plus faibles en leur donnant des explications. Les interactions sont alors profitables pour les deux parties: l'élève qui explique apprend à expliquer et apprend en expliquant, en même temps qu'il aide son partenaire à résoudre ses problèmes de compréhension. Cependant, dans ce type d'activité, seuls les élèves 'forts' ont la possibilité d'adopter le rôle d'experts dans les séquences d'explication. Pour étendre les opportunités d'explication à tous les élèves, une autre possibilité est de répartir les élèves en petites 'communautés d'apprenants' (Crahay, 2005: 348). A chaque groupe est assignée une tâche différente: par exemple, les élèves peuvent travailler sur différents aspects d'un texte, différents textes (p.ex. des poèmes) ou parties d'un texte, ou encore discuter / débattre d'un thème donné. Les élèves sont ainsi amenés à construire des significations en groupes ou à négocier des opinions personnelles. Dans un second temps, les groupes sont déconstruits et reconstruits afin que chaque nouveau groupe soit constitué d'un membre de chacun des groupes précédents. Chaque participant se fait alors 'porte-parole' de son ancien groupe et donne un compte-rendu de l'activité ou de la discussion. Les autres participants posent des questions, commentent le compte-rendu. Cette deuxième étape de mise en commun, qui peut aussi s'effectuer en classe entière, est ainsi favorable à l'émergence d'explications entre pairs. Les expertises sont distribuées entre les participants du fait que les travaux en groupe n'ont pas porté sur le même sujet ou que les discussions n'ont pas évolué de la même manière, de sorte que chaque élève a l'opportunité d'être tour à tour 'expert' et 'apprenant'. Ce type d'activité donne l'opportunité aux élèves de sortir de leur rôle de 'répondant', de contrôler non seulement les thèmes mais également l'ouverture, le noyau et la clôture des séquences d'explication. Les explications répondent alors à des enjeux réels et leur déroulement est négocié entre les participants. Les travaux en groupes pourraient également être exploités pour favoriser la construction d'explications de type 'mode d'emploi', absentes dans les données (sauf dans les instructions monologales des enseignants). Par exemple, chaque élève (ou chaque groupe) pourrait être chargé dans un premier temps de lire un texte permettant de comprendre le fonctionnement d'une machine, les règles d'un jeu, etc. Dans un deuxième temps, l'élève serait ensuite chargé d'expliquer ce fonctionnement à des pairs (cf. p.ex. la recherche présentée dans Matthey, 1987, et Matthey & de Torrenté, 1986, où les participants doivent lire un texte encyclopédique sur le moteur à explosion, puis expliquer le fonctionnement du moteur à des profanes, qui, à leur tour, doivent l'expliquer à quelqu'un d'autre, de sorte que la compréhension du premier récepteur peut être vérifiée à travers sa propre explication).

§

Les activités en petits groupes ne sont pas très courantes en classe de langue seconde au niveau du secondaire supérieur, peut-être parce que les élèves recourent fréquemment à la langue première dans ce genre d'activités (cf. par ex. Ellis, 2003; Walsh, 2007, pour des constats similaires). Dans les données, certains travaux de groupes se déroulent intégralement en langue première, ce qui est problématique dès lors que le but principal de la tâche est précisément de pratiquer la communication en langue seconde. Une possibilité pour encourager les explications et plus généralement les discussions entre pairs dans des activités en classe entière (où l'enseignant peut donc s'assurer que les échanges se déroulent majoritairement en langue seconde) consiste à mettre en place des activités qu'on peut appeler **'exposés interactifs'**. Des activités de ce type sont mises en œuvre dans une classe du corpus SPD où trois leçons ont été enregistrées. Dans ces trois leçons, un élève a la responsabilité de mener une discussion sur le thème de son choix. Le déroulement des exposés interactifs est très différent d'une leçon à l'autre:

- Dans la première leçon (SPD L2-secII-15), un élève, Adrian, commence par présenter le thème qu'il a choisi, celui de la communication, sous forme d'un exposé monologal de 7 minutes, à la fin duquel les autres élèves applaudissent. L'enseignant annonce ensuite à Adrian "vous allez maintenant essayer de diriger le débat" puis demande aux autres élèves de poser des questions à Adrian. Deux questions seulement sont posées, auxquelles Adrian répond brièvement. L'enseignant reprend la parole et demande aux élèves "maintenant je vous pose une question très précise (.) essayons (..) essayez d'analyser la communication telle qu'elle se fait maintenant. (..) essayez de mettre ensemble (.) tous les éléments (..) euh: qui: empêchent

maintenant la communication ou qui encouragent (.) la communication. (1.0) °euh° en vrac comme ça spontanément". Jusqu'à la fin de la leçon, c'est l'enseignant qui gère la discussion, et Adrian n'a plus un statut différent des autres élèves.

- Dans la seconde leçon (SPD L2-secII-16), l'élève en charge de la leçon, Marco, commence également par un bref exposé monologal. Ayant apporté des articles de journaux sur le thème de son exposé, la Muba (foire de Bâle), il demande ensuite à plusieurs élèves de lire des passages des articles (en allemand), de les traduire et d'en résumer le contenu avec leurs propres mots. Marco demande ensuite aux élèves de donner leur opinion sur la décision de maintenir la foire à Bâle (les enjeux de cette décision sont décrits dans les articles). L'enseignant intervient également pour poser des questions. A la fin de la leçon, l'enseignant reprend la parole pour une synthèse et pose quelques questions de contenu à Marco.
- Dans la troisième leçon (SPD L2-secII-17), l'élève en charge, André, n'introduit que très brièvement le thème de son exposé, le pessimisme, et n'effectue pas d'exposé monologal. Il se met aussitôt à questionner les autres élèves, leur demandant ce que signifie pour eux la notion de *pessimisme*, puis leur demandant d'imaginer quelle serait la conséquence si tous les êtres humains étaient pessimistes. André procède à des relances et commentent les réponses de ses camarades, avant de donner sa propre opinion. L'enseignant intervient dans la discussion pour donner son propre avis: il prend ainsi le rôle d'intervenant au même titre que les élèves. Au bout d'une vingtaine de minutes, l'enseignant interrompt néanmoins l'élève en lui disant qu'il 'bloque' la discussion en insistant sur l'idée d'un pessimisme absolu, qui n'est pas réaliste (cf. séquence 46, présentée dans l'extrait 128 du chapitre VIII). L'élève tente de légitimer sa démarche en l'expliquant mais accepte de réorienter la discussion sur un autre aspect, le thème du 'vol d'espoir'. La discussion qui suit prend parfois des allures de débat, auquel participe également l'enseignant. Quand la fin de la leçon approche, l'enseignant annonce qu'il est nécessaire de conclure puis, après qu'André ait dit 'je pense que tout est dit', reprend la parole et la garde jusqu'à la fin de la leçon.

La comparaison entre ces trois leçons permet d'observer qu'une même tâche peut donner lieu à des réalisations très différentes (cf. chapitre IV, point 2. pour une discussion théorique). Le fait pour un élève d'être responsable de la gestion d'une discussion, voire d'une leçon entière, peut être difficile, surtout qu'il s'agit d'une tâche qui sort de l'ordinaire. Dans la leçon sur la communication, la discussion entre élèves, supposée être menée par Adrian, n'a finalement pas lieu sans intervention de l'enseignant. Les rôles traditionnels de l'enseignant et des élèves sont tellement routiniers qu'ils semblent se rétablir progressivement d'eux-mêmes au cours de l'activité, qui se voulait pourtant justement une possibilité de changer ces rôles. Dans la deuxième leçon, Marco parvient mieux à gérer l'activité, mais cette activité n'est pas, pendant la plus grande partie de la leçon, une discussion. Marco aborde l'activité de manière très 'scolaire', demandant aux élèves de lire et de traduire des textes durant la majorité de la leçon. Ainsi l'activité, plutôt que de permettre un type d'interaction plus 'égalitaire' dans lequel la relation entre les participants est symétrique, reproduit plutôt le rapport traditionnel, asymétrique, entre enseignant et élèves, Marco endossant le rôle d'un 'enseignant' très directif et offrant des possibilités de participation peu variées à ses pairs. La manière dont se déroule la dernière leçon, par contre, offre aux élèves (c'est-à-dire à l'élève en charge de la discussion mais également à ses pairs) des opportunités de participation plus riches. L'extrait suivant permet d'observer le déroulement d'une partie de cette activité:

156) SPD L2-secII-17 (audio 06ms44s + 07m46s + 10m46s + 11m56s)

```
01   And:  comment serait notre monde s- (.) si (.) s'il y avait (..)
02         seulement eu des: pessimismes (.) pessimistes (1.9) on peut:
03         c'est la même question (..) mais un peu: euh (...) d'un autre
04         point de vue
           […]
05   Rob:  alors comment serait: notre monde si seulement avec le
06         pessimisme (5.7) alors je pense on i- on: il n'y a pas des (...)
07         des (...) pfff (.) tous les idées que les gens ont (.) ont (..)
08         die aufklärung.
09   P:    dans le siècle des lumières. (..) le siècle (.) des lumières.
10   Rob:  =le siècle des- de lumières (..) et tous ces idées (.) n'ont pas
11         (..) euh (..) aussi les (..) °erfindung°
12   G1:   °inventions°
13   Rob:  =les inventions: comme comme euh la voiture (..) ou les trains
```

toutes ces choses alors (..) on les pas fait
And: **donc on vivrait dans (..) dans (..) des caves (.) et (..) on serait des: (rongeurs)**
Rob: non: pas- pas seulement euh (.) il y a (..) il y aurait une (..) euh: une évolution une développement (.) mais je p- mais je pense pas si
(2.1)
And: toi (.) thomas
Tho: moi je crois qu'il est: qu'il (...) qu'il y aurait (.) euh moins de progrès (.) parce que on considérait (.) euh toujours (..) des désavantages (..) d'une idée (..) d'abord alors on discutait (..) longtemps les: les problèmes (..) mmm (.) d'une nouvelle idée
And: **mais tu penses qu'on réfléchissait (...) quand même (.) qu'on: qu'on a aurait des: des idées**
[(alors euh:) les] réaliser (.) ou quoi?
Tho: [non je crois que]
G4: il (...) il (.) il y a: il y a toujours des idées (.) euh **tu ne peux pas dire (..) qu'il y a: euh que t- que tout le monde (...) est euh: s- que: que chacun est (..) un pessimiste**
And: mais je dis que (.) euh ma question était (.) c'est hypothiquement (..) tout le monde était un pessimiste
G2: pff (..) oui mais (..) l'hypothèse (.) l'hypothèse (...) c'est une hypothèse (.) euh tsss (..) qui serait fausse=
And: =je sais mais (.) +mais je veux savoir (..) euh: quelle est l'influence (..) de: du pessimisme (.) pour notre suite.
((quelques rires en arrière-fond))+
((rires étouffés, intervention incompréhensible d'un élève: 3.0))
P: oui (.) alors je ne partage absolument pas votre opinion mes chers amis parce que moi (.) je (.) prétends et j'affirme que (.) tous les progrès ne dépendent (.) que (.) du pessimisme.
[…]
j'ai peur (.) par exemple de la classe quatre +c ((lettre))+ j'ai l'impression moi personnellement (.) que la classe quatre +c ((lettre))+ ne fait- fait (.) spontanément absolument rien (.) pour (.) euh le français donc moi je suis très (.) pessimiste (.) DONC (..) puisque (.) je gagne mon: argent grâce à ce métier: et (.) il faut absolument que les élèves fassent une maturité de franç- (..) JE NE PEUX PAS ME PERMETTRE que (.) tout le monde (.) fasse à la fin la note (.) un (.) impossible. donc (.) il faut inventer (.) un tas de choses (.) géniales (.) pour que (.) malgré votre mauvaise volonté malgré votre désintérêt total (.) vous appreniez (.) du français. (.) donc (.) il faut que je réfléchisse beaucoup (.) donc il faut que j'aie d'autres idées (.) que je développe d'autres: d'autres stratégies (.)
[…]
And: marco?
Mac: **euh (.) mais je dirais: si vous n'aurez pas (.) de l'optimisme (.) vous ne ferez pas ça (.) parce que: vous direz que oh ça- euh vous- vous ne (..) verrez pas la sorte et donc (..) il n'y a: pas une- pas^une raison pour faire ça (.) donc vous avez aussi un peu de optimisme**

Dans cet extrait, les actions prises en charge par André, responsable de l'exposé interactif, sont très variées par rapport à celles qu'on trouve dans les autres activités. En premier lieu, il s'occupe de poser les questions (l.1-4) et d'attribuer la parole aux élèves (l.21 et 60), tâches d'ordinaire prises en charge par l'enseignant. Bien plus, il rebondit sur les interventions de ses camarades pour leur poser des questions de développement ('mais tu penses qu'on réfléchissait quand même...', l.27-29), les relancer en recentrant le thème de la discussion ('mais... ma question était...', l.34-35) et effectuer des propositions de synthèse ('donc on vivrait dans des caves...', l.15-16). En outre, bien qu'André ait le

rôle de médiateur de la discussion, les élèves se positionnent dans une relation symétrique avec lui et n'hésitent pas à manifester leur désaccord face à ses opinions ou à sa manière de gérer les thèmes, ce qui conduit à des séquences de négociation (cf. 'tu peux pas dire que tout le monde […] est un pessimiste', l.29-33, 'c'est une hypothèse qui serait fausse', l.36-37). L'enseignant quant à lui intervient dans la discussion au même titre que les autres participants. Il aide les élèves à formuler leurs propos lorsqu'ils ont besoin d'une traduction ('le siècle des lumières', l.9), mais les autres élèves le font également ('inventions', l.12). L'enseignant donne également son opinion ('alors je ne partage absolument pas votre opinion...', l.43-59), comme les élèves. La relation 'égalitaire' permet aux élèves d'enchaîner sur le tour de l'enseignant pour contre-argumenter ('si vous n'aurez pas de l'optimisme vous ne ferez pas ça...', l.61-65), alors même que lorsque l'enseignant adopte une position d'expert les élèves ne se positionnent que très rarement en désaccord avec lui. L'exposé interactif permet donc une redistribution des rôles qui conduit à un élargissement des opportunités de participation. Cette manière de déléguer la gestion de la discussion à un élève peut donc conduire à des formes d'interaction riches en opportunités de participation pour les élèves, notamment en ce qu'elle promeut les interactions entre pairs (sans pour autant que l'enseignant doive 'se retirer': on voit qu'il peut participer à la discussion au même titre que les élèves, et en cela les pousser à développer davantage leur propos, leur lancer des défis, etc.). En ce qui concerne plus spécifiquement les séquences d'explication, on observe dans les exposés interactifs l'émergence de séquences d'explication dans lequel le sens est négocié de manière collective et peut déboucher sur des débats émergents entre élèves. C'est le cas dans deux séquences (séquence 42 sur le terme *pessimisme*, séquence 39 sur le terme *chiffrage*). Les activités dans lesquelles la gestion est déléguée à un élève peuvent donc constituer un terrain propice à des explications répondant à des problèmes de compréhension authentiques et dont le noyau est co-construit entre les élèves, de même que l'ouverture et la clôture (*collaborative dialogue*, cf. Swain, 2000).

Mettre en place des exposés interactifs ne parait pas suffisant pour faire émerger des formes d'interaction propices au développement de la compétence d'explication (et, plus globalement, de la compétence d'interaction). La même tâche, dans la même classe, peut donner lieu à des réalisations très différentes. La reconfiguration des rôles est très inhabituelle et de ce fait peut être perçue comme peu 'naturelle' par les participants. Etablir des règles, donner des outils aux élèves, pratiquer ce type d'activité de manière répétitive et mettre en place des moments de 'métaréflexion' sur l'activité pourrait permettre la **mise en place progressive de routines interactionnelles** afin que les élèves et l'enseignant soient plus à l'aise dans ce type d'activité et que les exposés interactifs ne soient pas des pastiches d'un enseignement frontal et directif. Cette mise en place progressive pourrait être réalisée dans le cadre d'une séquence didactique sur l'explication (cf. point 4.2.5).

§

L'activité appelée 'exposé interactif' n'a été observée que chez un enseignant de langue seconde et ne se trouve pas dans les données enregistrées en classe de langue première. Cependant, il semble qu'elle pourrait également être mise à profit dans ces classes, comme le propose un enseignant dans l'extrait ci-dessous:

157) CODI L1-secII-MR-4 (pas de vidéo: audio 01h01m13s; vidéo 2ème heure 01m54s)

P: vous vous rendez compte parfois peut-être que **on apprend (.) dans le fond les choses quand on les enseigne. et on les sait pas forcément toujours forcément à l'avance. (.) hein y a aussi ça qui est intéressant dans le processus** mais bon (.) ça je sais pas (.) alors bon quand on est (.) à côté d'une petite ou d'un petit de de sept ans on peut dire ben je peux t'aider demain (.) quand on est face à vingt armoires à glace on dit (.) ben je reviendrai demain pis peut-être que je saurai (.) c'est pas le même cas [mais c'est vrai qu'en même temps]&
[((rires: 2.7))]
P: &**enseigner (.) c'est aussi une autre manière d'apprendre (.) c'est un rapport qui est: (.) ça parait paradoxal (..) (évidemment) y a des choses qu'il faut savoir avant de se mettre à enseigner (.) mais en même temps y a des choses dont on perçoit vraiment la nature ou- ou la construction (.) au fur et à mesure qu'on les enseigne**
[…]
P: on devrait en fait imaginer une heure par semaine hein gatien c'est ce que vous disiez toute à l'heure (.) (ben votre) votre heure (.) **une heure par semaine où c'est vous qui enseignez quelque chose à votre prof** (.) dans le fond (vous c'est-) on organise ça pis la semaine prochaine c'est euh: ben julie qui vient pis qui dit alors moi **je veux vous apprendre une chose que vous savez pas.** (.) hein? on pourrait imaginer qu'il y ait **quelque chose de réciproque**

L'enseignant propose que la responsabilité de la leçon pourrait être déléguée à un élève une heure par semaine, dans le but d'établir une 'réciprocité' des rôles ('quelque chose de réciproque', l.24) et de permettre aux élèves de prendre la position d'expert habituellement réservée à l'enseignant ('c'est vous qui enseignez quelque chose à votre prof', l.19-20). Ce type d'activité permettrait ainsi de redistribuer les rôles des participants et de pratiquer l'explication pour *apprendre en expliquant* ('on apprend dans le fond les choses quand on les enseigne', l.1-2, 'enseigner c'est aussi une autre manière d'apprendre', l.11) et *apprendre à expliquer*.

4.2.4 Des activités qui favorisent la co-construction des connaissances

Bien que les interactions dans lesquelles les expertises sont reconfigurées et les interactions entre pairs puissent permettre d'optimiser les opportunités de participation des élèves, elles ne sont pas suffisantes. Encourager la participation active des élèves dans les séquences d'explication suppose également un changement plus radical dans les représentations des participants et les cultures de communication en classe: autrement, les explications entre pairs, notamment dans les exposés interactifs, risquent de reproduire une relation asymétrique entre les participants (cf. point 4.2.3 *supra*). Pour que les explications entre pairs soient productives, il s'agit d'**envisager l'explication en tant que processus de *construction collective* du sens et des significations** plutôt qu'en tant que processus unilatéral de transmission de connaissances d'un expert à un novice. Un travail sur les représentations des participants en classe permettrait notamment de valoriser et de favoriser la construction collective des séquences et la co-élaboration des noyaux d'explication dans des séquences polygérées, afin que les élèves puissent mettre en œuvre des ressources intra- mais également interdiscursives (p.ex. pour situer leur propre intervention par rapport aux précédentes).

Les séquences polygérées de vocabulaire, dans lesquelles les participants participent à une co-construction négociée des significations, prennent place à des moments où elles n'interrompent pas une activité en cours. Par exemple, elles précèdent une activité dont elles constituent une sorte de préalable (cf. p.ex. la séquence sur la réhabilitation, chapitre VIII, point 1.4). Les séquences polygérées de vocabulaire ne portent généralement pas sur un terme référant à un objet concret, mais plutôt sur un concept abstrait (cf. *réhabilitation, chiffrage, pessimisme, désobéissance civile*, etc.), polysémique et pouvant faire l'objet d'interprétations variées, dont la signification n'est parfois que partiellement connue dans la langue première. Une manière pour l'enseignant de mettre en place des séquences d'explication polygérées, donnant lieu à une construction du sens co-élaborée, consiste donc faire travailler les élèves sur des concepts abstraits en vue d'en dégager la signification.

L'explication de vocabulaire prend alors une forme proche d'un 'débat philosophique' (cf. Carraud, 2005) de type ontologique, qui encourage les élèves à s'écouter et à se positionner par rapport aux interventions précédentes. Des activités similaires peuvent également être mises en place en L1, comme on peut l'observer dans nos données: dans une des leçons, l'enseignant demande aux élèves de discuter de la question 'qu'est-ce qu'être adulte (et l'êtes-vous déjà)?' (séquence 250, cf. extraits 121 et 123 du chapitre VIII). L'activité commence par un tour de table afin que chaque élève ait l'occasion de prendre la parole au moins une fois. Dans un second temps, la parole est libre: les élèves se mettent alors à débattre des idées qui ont été exposées et à négocier la signification conceptuelle de *être adulte*. Dans cette activité, les tours de parole tendent à être longs et les élèves font explicitement référence à des interventions antérieures, pour s'y aligner ou au contraire s'en distancer, mais aussi pour développer un thème ou le 'réactiver'. Ces références explicites étant quasi-absentes dans les classes de langue seconde, de telles activités pourraient être propices à leur apparition progressive. Ces activités semblent en outre plaire aux élèves, qui y participent volontiers, peut-être du fait qu'elles valorisent la coexistence d'hypothèses et d'interprétations plutôt que d'être orientées vers une réponse-cible.

La construction des connaissances en collaboration peut aussi prendre place dans des séquences d'explication de discours. Les noyaux d'explication polygérés portent alors généralement sur des segments de texte poétique pour lesquels plusieurs interprétations sont possibles, qui permettent parfois également une réflexion 'philosophique' (cf. la séquence 73 sur 'ils ne sont pas morts pour rien', présentée dans l'extrait 118 du chapitre VIII). Selon le niveau des élèves, l'enseignant peut choisir de prendre le rôle de guide dans l'explication, en distribuant la parole et en procédant à des synthèses. Néanmoins, si le but est d'élargir les possibilités de participation, il est alors plus judicieux que les élèves soient encouragés à **s'autosélectionner**, à **ancrer leur intervention dans le cours de l'explication** et à **procéder eux-mêmes à des mouvements de synthèse**. Enfin, le principe est le même dans le cas des explications de situation: les objets d'explication permettant des interprétations diverses et la négociation du sens, donnant lieu parfois à des débats émergents, sont plus propices à l'apparition de séquences polygérées et à la participation active des élèves (cf. p.ex. séquences 40 et 41, sur la différence entre les mots et les gestes).

4.2.5 Des 'séquences didactiques' ciblées sur l'explication

Les quatre propositions présentées jusqu'ici visent à augmenter la diversité des opportunités de participation offertes aux élèves dans les séquences d'explication, afin de remédier aux 'absences' dégagées dans les analyses. Deux questions subsistent cependant:

- Est-il suffisant de donner des opportunités de participation variées aux élèves pour qu'ils apprennent à expliquer?
- Comment évaluer les apprentissages qui prennent place dans les explications (sur les plans formatif et sommatif)?

Les apprenants de langue seconde semblent parfois rencontrer des difficultés à agencer les constituants à l'intérieur de leur tour de parole; ils n'ont pas recours à des marqueurs phatiques permettant de marquer la progression de l'explication et de vérifier la compréhension *on-line* du destinataire projeté; ils n'effectuent pas de références interdiscursives explicites lorsqu'ils participent à des noyaux polygérés; ils participent peu à la clôture des explications et accomplissent peu de mouvements de synthèse. Or, il n'est pas certain que ces 'absences' et difficultés puissent être résolues simplement en optimisant les opportunités de participation et en encourageant les élèves à participer plus activement dans les séquences d'explication. La mise en place d'un enseignement structuré ciblé sur la compétence d'explication peut donc s'avérer nécessaire. Dans cette optique, on pourrait envisager l'élaboration en classe de langue seconde d'un dispositif inspiré et adapté des 'séquences didactiques', développées et implémentées en Suisse romande dans les classes de français langue première aux niveaux primaire et secondaire inférieur (cf. le manuel *S'exprimer en français*, Dolz *et al.*, 2002). Ce dispositif d'enseignement se base sur la notion de genre discursif, appréhendée comme l'unité qui détermine les processus de textualisation d'un discours (p.ex. structuration syntaxique, choix du lexique). Dans cette optique, "la *finalité générale* de l'enseignement des langues vise à *l'appropriation des genres*, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale / communicative, et les apprentissages ayant trait à la textualisation s'inscrivent en *appui technique* à cette finalité globale" (Dolz, 2002: 101). Les objectifs d'enseignement / apprentissage visés par les séquences didactiques sont orientés à la fois vers des buts communicatifs et les moyens langagiers nécessaires à leur réalisation, c'est-à-dire vers l'accomplissement *d'actions langagières*, la

gestion de *types de discours*, la maîtrise de *mécanismes linguistiques* (Bronckart & Dolz, 1999; de Pietro, 2002a; Dolz 2002; Dolz & Schneuwly, 1998).

Concrètement, les séquences didactiques sont organisées en quatre étapes, dans un mouvement de contextualisation – décontextualisation – recontextualisation (de Pietro, 2002a; Dolz *et al.*, 2002):

1) Mise en situation: les élèves sont introduits brièvement au genre textuel relatif à la séquence didactique. Des exemples de genre sont: le débat public, le récit de vie, le mode d'emploi, le fait divers, la conférence, le témoignage, le reportage, l'interview, etc.

2) Production initiale: les élèves réalisent l'activité, sans préparation. Cette première production a une fonction diagnostique, c'est-à-dire qu'elle permet à l'enseignant de se faire une idée des difficultés et des potentialités des élèves, ainsi que de leurs représentations du genre discursif.

3) Les modules ou ateliers: l'enseignant sélectionne certains *modules d'enseignement* en fonction des difficultés des élèves (dégagées lors de la production initiale). Les modules sont constitués de trois grandes catégories d'activités et d'exercices: activités d'observation et d'analyse, tâches simplifiées de production de 'textes' (oraux ou écrits), et élaboration d'un vocabulaire 'spécialisé' permettant de discuter de ces textes, de les analyser, d'en faire la critique. Par l'intermédiaire des modules, les élèves consolident leurs connaissances, apprennent à mobiliser de nouvelles ressources linguistiques et discursives et s'entraînent à la réalisation de l'activité. Le dispositif des séquences didactiques repose donc non seulement sur la pratique d'activités récurrentes mais également sur un enseignement structuré de l'oral:

   > Il n'est […] pas toujours suffisant de communiquer pour apprendre à communiquer. Dès lors qu'on aborde certains genres textuels, dès lors qu'on intègre au 'savoir-communiquer' non seulement des savoir-faire immédiatement pratiques mais aussi la capacité d'exercer un certain contrôle sur les processus en cours, la conversation ne peut plus être le lieu unique de l'apprentissage. Les institutions d'enseignement, et les enseignants, retrouvent un rôle qu'aucune pratique, aussi stimulante et signifiante soit-elle, ne saurait remplacer. (de Pietro & Schneuwly, 2000: 472)

4) Production finale: les élèves réalisent à nouveau l'activité discursive, mettant ainsi en pratique les notions et outils élaborés dans les modules. Cette production finale a fonction d'évaluation: elle permet à l'enseignant mais aussi aux apprenants eux-mêmes d'identifier les apprentissages effectués lors des ateliers, et également d'évaluer l'efficacité de l'enseignement lui-même.

Ce dispositif a l'avantage de permettre l'établissement d'un 'diagnostic' du niveau de compétence des élèves et de repérer leurs difficultés, de mettre en place un enseignement ciblé en vue d'aider les élèves à surmonter ces difficultés, et de vérifier les apprentissages au moment de la production finale. Ces quatre étapes permettent de tracer le développement de ressources dans le temps de manière contextualisée et dans des épisodes interactionnels similaires. En outre, les séquences didactiques prévoient des moments de 'métaréflexion', après la production initiale et après la production finale, qui donnent aux élèves l'occasion de verbaliser leurs difficultés, leurs besoins, et ainsi de prendre en charge leur propre apprentissage de manière active.

Bien que les séquences didactiques portent sur des 'genres discursifs' et que les séquences d'explication ne correspondent pas à cette notion de genre, une adaptation du dispositif des séquences didactiques semble prometteuse pour travailler à la fois sur les actions langagières et sur les formes (ressources linguistiques et discursives pour réaliser ces actions), mais également pour mettre en place de nouvelles routines interactionnelles et 'cultures de communication' en classe, qui valorisent davantage la participation active des élèves. En outre, un tel dispositif permettrait de comparer la compétence d'explication des apprenants avant et après un enseignement ciblé, et ainsi de procéder à une évaluation des apprentissages.

Les productions initiale et finale pourraient prendre la forme d'une activité d'explication entre pairs, par exemple celle dite des 'communautés d'apprenants' (cf. point 4.2.3 *supra*). Les modules devraient permettre aux élèves de développer des ressources pour demander des explications, pour agencer les constituants dans les tours de parole (p.ex. en travaillant sur les structures hypothétiques en *si*, sur les mouvement de conclusion en *donc*, rares dans les explications des apprenants de langue seconde), pour vérifier pas-à-pas la compréhension du destinataire projeté (p.ex. au moyen de marqueurs phatiques), pour ancrer un tour de parole dans un noyau polygéré (au moyen de références explicites à des tours de parole antérieurs, comme le font les élèves de langue première). Dans ce but, des activités permettant de pratiquer différentes sortes d'explications – séquences latérales ou activités à part entières, séquences monogérées et polygérées, explications de vocabulaire, de discours, de situation mais aussi de procédure – et d'adopter différents rôles au sein

de la séquence pourraient être mises en place en fonction des besoins des élèves. Un travail de construction progressive d'explications (et plus généralement de raisonnements), par exemple au moyen de reformulations multiples et de plus en plus élaborées, pourrait aussi être envisagé (on a vu ce procédé à l'œuvre en L1 mais pas en L2, cf. séquence 250, présentée dans l'extrait 121, chapitre VIII).

Le contenu précis d'un dispositif d'enseignement ciblé sur l'explication reste à élaborer. L'élaboration d'un tel dispositif requiert une collaboration étroite avec les personnes concernées, c'est-à-dire les didacticiens, mais surtout les enseignants et les élèves, et pourrait prendre place au sein d'une *recherche-action* permettant de tester son potentiel pour le développement de la compétence d'explication. L'élaboration d'un enseignement ciblé serait également l'occasion de réfléchir avec les acteurs à des critères d'évaluation des explications, d'une part pour l'évaluation formative des élèves pendant la séquence didactique, mais également pour l'évaluation sommative dans le cadre des examens oraux, afin que les objectifs d'enseignement et les critères d'évaluation coïncident. Le déroulement même des examens devrait faire l'objet d'une réflexion, notamment dans le but de déterminer si le dialogue élève-enseignant est le format le plus approprié pour évaluer la compétence d'explication, ou si au contraire des examens à trois ou quatre participants seraient plus adéquats pour que des explications entre pairs ainsi que des noyaux polygérés soient possibles.

§

J'aimerais conclure cette liste de propositions, qui coïncide avec la fin du chapitre et la fin du présent travail, par une citation ébauchant un lien possible entre analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique et opportunités d'apprentissage d'une langue seconde:

> One might even venture the suggestion that exposure to conversation-analytic accounts of conversational episodes can itself be a powerful resource in advancing the learning of a language by those with moderate to advanced proficiency in it.[123] (Schegloff *et al.*, 2002: 18; cf. également Mori, 2007: 858 pour une réflexion semblable)

L'exposition à des analyses menées dans une perspective conversationnaliste permet de mettre en place une pratique réflexive sur l'utilisation contextualisée du langage, ce qui peut être propice au développement de la compétence d'interaction. Cette hypothèse rejoint d'une certaine manière la proposition d'instaurer des moments de réflexion 'méta-' dans un enseignement ciblé sur l'explication: certains aspects du présent travail pourraient donc être exploités et adaptés pour être ensuite présentés dans des classes de langue seconde ou dans des séances de formation d'enseignants, afin de susciter la discussion (également sur la base des données 'brutes', notamment des enregistrements vidéo). Une telle perspective est très intéressante et motivante car elle permet d'envisager des ponts entre recherche et pratique. J'irai même plus loin que ce que suggèrent Schegloff *et al.* (2002), en proposant que davantage qu'une 'exposition' (*exposure*), c'est non seulement une sensibilisation mais surtout un dialogue qui doit s'instaurer entre les acteurs, pour que les analyses présentées constituent ensuite une base à exploiter par les participants eux-mêmes. Par exemple, les acteurs ayant pris connaissance de mes analyses pourraient tenter ensuite de les reproduire à plus petite échelle en se demandant: qu'est-ce qui dans notre groupe, notre communauté de pratique, est considéré comme une explication (cf. chapitre VI)? comment les explications sont-elles structurées (cf. chapitre VII)? comment a-t-on l'habitude d'expliquer, au moyen de quelles 'méthodes' et avec quel résultat (cf. chapitre VIII)? comment les séquences d'explication peuvent-elles être exploitées pour optimiser les apprentissages (chapitre IX)? Une telle réflexion sur les représentations et les pratiques d'une communauté, en classe ou ailleurs, permettrait ensuite aux participants de mettre en œuvre eux-mêmes des formes d'interaction et des activités pour réguler les explications dans leurs interactions. De cette façon, la recherche et la pratique travailleraient en collaboration, se nourrissant de leurs réflexions mutuelles et poursuivant un projet commun: une autre manière, en somme, d'*apprendre dans l'interaction*, qui reste à exploiter.

---

[123] Traduction: On pourrait même se risquer à suggérer que l'exposition à des analyses d'épisodes conversationnels dans une perspective conversationnaliste (c.-à-d. de l'AC) peut en soi être une ressource puissante pour l'apprentissage d'une langue chez des apprenants moyens à avancés.

Résumé du chapitre

- Les opportunités d'apprentissage en classe de langue doivent être analysées au regard des objectifs didactiques des activités. Dans le cadre d'une analyse des explications en classe, on peut décrire les opportunités des explications au regard des séquences d'explication elles-mêmes, des activités dans lesquelles elles prennent place, et plus généralement de l'orientation didactique des leçons.
- A la fin d'une séquence d'explication, l'éventuel problème de compréhension qui a déclenché son ouverture (qu'il soit effectif ou non au début de la séquence) est censé ne plus exister. Cependant, on constate que dans certains cas un problème semble subsister au moment de la clôture de la séquence, ce qui a des conséquences sur la poursuite de l'activité, qui est alors problématique. Vérifier si le problème est résolu avant de clore la séquence pourrait éviter que le problème ne subsiste dans la suite de l'interaction (cf. 1.).
- Certaines séquences d'explication de vocabulaire peuvent être propices à l'apprentissage de nouveaux mots par les élèves. Les séquences les plus riches en opportunités pour l'apprentissage du vocabulaire sont celles qui requièrent la participation active d'un, ou mieux, de plusieurs élèves dans le noyau de l'explication, c'est-à-dire qui poussent les élèves à construire eux-mêmes la signification du terme. L'apprentissage des conditions d'emploi de l'item est propice lorsque l'environnement favorise la réutilisation du terme par les élèves (cf. 2.).
- Une analyse des opportunités offertes par les séquences d'explication pour le développement de ressources relatives à la compétence d'explication (et donc à la compétence d'interaction) implique d'articuler action, formes langagières et formes d'interaction. Les opportunités d'apprentissage peuvent être abordées sous l'angle des *opportunités de participation* des élèves dans les séquences d'explication (cf. 3.). L'analyse de ces opportunités permet de dégager que les élèves se montrent globalement compétents pour demander et accomplir des explications, et que les opportunités de participation dans les séquences d'explication sont diversifiées (cf. 3.1). Cependant, on constate que 1) les demandes d'explication de discours et de situation prises en charge par des élèves sont rares, que 2) certaines formes d'interaction contraignantes restreignent drastiquement les opportunités de participation des élèves dans le noyau des séquences, que 3) les élèves sont peu encouragés à effectuer des synthèses et à accomplir la structuration interdiscursive du noyau, que 4) les élèves sont peu encouragés à adapter l'explication à son destinataire projeté et à prendre en charge la clôture de la séquence (cf. 3.2).
- Optimiser les séquences d'explication en classe et le développement de la compétence d'explication chez les élèves implique un changement dans les cultures de communication en classe, de sorte que l'explication soit appréhendée non comme une transmission unilatérale de connaissances mais comme une construction collective et négociée. Plus concrètement, des possibilités pour augmenter le 'potentiel d'apprentissage' des séquences d'explication sont: mettre en place des activités qui conduisent les élèves à demander des explications (cf. 4.2.1) et des activités qui conduisent à une reconfiguration des rôles et des expertises entre enseignant et élèves (cf. 4.2.2), valoriser et favoriser les explications entre pairs (cf. 4.2.3), encourager les explications co-élaborées et les noyaux polygérés entre élèves (cf. 4.2.4). L'élaboration d'un enseignement structuré centré sur l'explication pourrait en outre favoriser le développement de ressources linguistiques, discursives et interactionnelles pour expliquer (cf. 4.2.5).

Postface

"The important thing in science is not so much to obtain new facts as to discover new ways of thinking about them."[124]

William Bragg Sr.

La recherche présentée dans ce travail a porté sur l'explication en classe de langue. Elle a reposé sur une conceptualisation de l'explication comme phénomène intrinsèquement interactionnel, déployé par les participants d'une interaction pour gérer des problèmes potentiels de compréhension et parvenir à une compréhension partagée (*socially shared cognition*) des concepts qu'ils utilisent, des situations et des discours auxquels ils font référence, des activités dans lesquelles ils sont engagés.

Ce travail s'est ouvert sur une synthèse critique des études sur l'explication publiées dans les 20-30 dernières années, dans le but de dégager les enjeux et problèmes qui émergent quand on se donne pour objectif d'aborder la notion polysémique d'*explication*. Adoptant la 'mentalité analytique' de l'analyse conversationnelle, ce travail a ensuite proposé une approche émique des séquences d'explication en classe de langue première et seconde, s'attachant à décrire l'explication comme un procédé que les participants déploient conjointement dans l'interaction pour gérer des problèmes pratiques liés à la compréhension. Le présent travail a décrit en détails l'organisation et le déroulement des séquences d'explication, mettant en évidence leur caractère émergent ou 'didactisé' et analysant les manières dont élèves et enseignants construisent l'ouverture, le noyau et la clôture des séquences. Il a proposé une typologie des séquences d'explication, distinguant entre explications de vocabulaire, explications de discours et explications de situation. Pour chacune de ces catégories, un inventaire des ressources mobilisées par les élèves pour expliquer a été dressé, c'est-à-dire une description de *la compétence d'explication* des élèves telle qu'elle se déploie dans la classe de langue, de manière située et collective. Le présent travail a régulièrement proposé des comparaisons entre explications en classe de langue seconde et explications en classe de langue première, montrant en quoi certaines caractéristiques sont communes aux deux types de classe, tandis que d'autres sont spécifiques aux explications prenant place en classe de langue seconde. Enfin, le présent travail s'est clos sur une réflexion approfondie quant aux opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves aux séquences d'explication (*apprendre en expliquant, apprendre à expliquer*) ainsi que sur des propositions concrètes pour optimiser ces opportunités.

Synthèse des résultats

- Les logonymes *expliquer* et *explication* sont fréquents tant en classe de langue première qu'en classe de langue seconde: dans les deux cas, ils constituent la catégorie de logonyme non hyperonymique (par opposition aux hyperonymes *dire* et *parler*) la plus couramment employée

[124] Traduction: L'important en sciences n'est pas tant d'obtenir de nouveaux faits que de découvrir de nouvelles manières de penser ces faits.

par les participants. Le verbe *expliquer* est généralement suivi d'un syntagme nominal tiré d'un texte écrit ou d'un tour de parole, ou d'une interrogative indirecte (*expliquer ce que c'est, ce que ça veut dire, pourquoi*, etc.). L'objet associé au verbe *expliquer* (son complément) est souvent un objet de nature langagière ou discursive, c'est-à-dire un mot de vocabulaire, une expression ou un segment de discours. Dans un plus petit nombre de cas, l'objet désigne une situation, une action ou un événement.

- Les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent dans différents contextes actionnels, notamment dans des sollicitations de l'enseignant, des annonces et des commentaires rétrospectifs. L'observation du contexte actionnel permet de déterminer ce qui est appelé (prospectivement ou rétrospectivement) *explication* par les participants. L'analyse des contextes situationnels dans lesquels apparaissent les logonymes permet de dégager quand les participants s'orientent vers la nécessité de produire une explication. Les participants s'orientent vers la nécessité de produire une explication lorsqu'est thématisée l'émergence dans la discussion d'un objet (un item lexical, une 'manière de parler', une situation) pouvant potentiellement poser un problème de compréhension, soit 1) en raison de son caractère 'bizarre' ou inattendu, défiant les attentes de 'normalité' des participants, soit 2) en raison d'un déséquilibre dans les connaissances partagées des participants à propos de cet objet. L'explication permet de 'normaliser' l'objet et/ou de rétablir un équilibre dans les connaissances des participants. En somme, elle sert donc à gérer des problèmes de compréhension et à assurer une compréhension partagée entre les participants.

- Les explications en classe de langue (première et seconde) peuvent être décrites sous forme de *séquences* composées de trois étapes: une ouverture, un noyau et une clôture. Ces trois étapes peuvent être prises en charge par un même participant ou par plusieurs participants. Par exemple, un participant peut thématiser un problème de compréhension puis donner lui-même une explication permettant de résoudre le problème. Un participant peut également, après avoir thématisé un problème de compréhension, se présenter comme incapable de le résoudre lui-même et demander à un autre participant d'expliquer.

- L'ouverture d'une séquence d'explication est constituée de la thématisation d'un objet à expliquer et/ou d'une demande d'explication. Elle peut reposer sur l'*anticipation* d'un problème de compréhension ou sur la thématisation d'un problème présenté comme effectif, auquel il faut *remédier*. La thématisation d'un problème de compréhension peut être accomplie au moyen d'une affirmation (p.ex. 'je ne comprends pas'), d'une question (p.ex. 'qu'est-ce que ça veut dire'), ou de manière indirecte: le silence prolongé ou les hésitations d'un participant sont parfois interprétées par les autres participants comme signalant un problème de compréhension.

- Les demandes d'explication des élèves apparaissent fréquemment entre deux parties d'une paire adjacente question-réponse. Elles accomplissent alors l'ouverture de séquences insérées (*insertion sequences*) et permettent aux élèves de participer activement à une activité sans pour autant apporter l'action projetée par la question, à savoir une réponse. Elles permettent également aux élèves de valoriser leur comportement et de se positionner comme 'en attente' d'une explication plutôt que comme candidats potentiels pour répondre à la question. Les demandes d'explication des élèves apparaissent également fréquemment dans des moments de transition entre activités ou parties d'activité (juste avant le commencement d'une activité, ou juste avant qu'elle ne se termine). Les demandes d'explication des enseignants apparaissent souvent en position de 'troisième tour', après une paire adjacente question-réponse. Elles permettent de relancer un élève, de le pousser à développer ses propos.

- Les demandes d'explication accomplies par les élèves sont construites au moyen de structures récurrentes, moins variées que celles employées par les enseignants. Les structures ne sont pas toujours employées dans des contextes similaires par les élèves et par les enseignants. Par exemple, les élèves utilisent les constructions 'qu'est-ce que c'est' et 'qu'est-ce que ça veut dire' (suivies de l'objet à expliquer) pour demander des explications portant sur des items lexicaux décontextualisés (explications de vocabulaire, cf. *infra*), alors que les enseignants réservent la construction 'qu'est-ce que ça veut dire' (qu'ils font précéder de l'objet à expliquer) aux demandes d'explication portant sur des objets de discours (explications de discours, cf. *infra*).

- Le noyau d'une séquence d'explication peut être monogéré ou polygéré. Les noyaux polygérés donnent lieu à des réalisations variées sur le plan de la distribution des rôles et des responsabilités. Par exemple, un élève peut prendre en charge le contenu du noyau, tandis que l'enseignant intervient pour l'aider sur le plan des formes. L'enseignant peut également guider un ou des élèves sur le plan des contenus, procédant à des relances, à des ratifications, à des évaluations. Un noyau peut également faire l'objet d'une construction collective par plusieurs élèves. La gestion du noyau d'une explication peut se transformer progressivement: la prise en charge initiale d'un noyau par un élève peut être ensuite transférée à l'enseignant. Les noyaux polygérés peuvent avoir pour but soit de proposer un panorama de significations ou d'hypothèses interprétatives non mutuellement exclusives, soit de construire une seule explication de manière négociée, ce qui peut donner lieu à des débats.
- La clôture des séquences d'explication est réalisée au moyen d'une action de réception et/ou de transition. La réception peut être accomplie au moyen d'un *acknowledgement token*, d'un continuateur, d'un marqueur d'évaluation. La manière d'accuser réception d'une explication dépend de l'orientation des participants envers la fonction de la séquence dans l'interaction. La transition peut être accomplie au moyen d'un marqueur ('bon', 'oké', etc.) ou simplement en reprenant l'activité là où elle a été interrompue (dans le cadre d'une explication prenant la forme d'une séquence latérale, cf. *infra*). Une séquence peut également ne pas être close explicitement, par exemple lorsqu'elle se transforme progressivement en une autre sorte d'activité (p.ex. un débat).
- Les séquences d'explication peuvent être décrites comme 'émergentes' ou 'didactisées'. Les séquences 'émergentes' prennent généralement la forme de séquences latérales (*side sequences*) venant interrompre une activité le temps de résoudre un problème de compréhension. Certaines explications 'émergentes' peuvent être décrites comme des procédés de réparation (*repair*). Les séquences 'didactisées', dont l'ouverture est prise en charge par l'enseignant, reposent généralement sur la thématisation d'un problème potentiel à anticiper plutôt qu'à remédier. Elles sont souvent ouvertes par l'enseignant au moyen de questions *display* et visent à vérifier la compréhension des élèves. Les séquences 'didactisées' sont typiquement closes par une évaluation de l'enseignant portant sur le contenu de l'explication (considéré correct ou incorrect). Les séquences d'explication 'didactisées' apparaissent parfois 'en série' (p.ex. dans le cadre d'une activité d'interprétation de segments d'un texte littéraire). On assiste alors à la mise en place d'une *ritualisation* dans l'organisation des séquences.
- Les séquences d'explication en classe de langue première et seconde peuvent être séparées en trois catégories, en fonction du type d'objet sur lequel elles portent: les explications de vocabulaire, les explications de discours et les explications de situation. Chacune de ces catégories donne lieu à des organisations récurrentes relativement à l'ouverture, à la gestion du noyau et à la clôture des séquences. Certaines séquences se situent à l'intersection entre deux catégories.
- Les *explications de vocabulaire* portent sur des items lexicaux extraits de leur contexte d'apparition et décontextualisés. Les explications ont une portée générale et sont accomplies par les participants dans une logique d''économie': la séquence est close aussitôt que le problème de compréhension est résolu. Les ressources principalement mobilisées par les élèves dans les explications de vocabulaire sont les *traductions*, les *mises en relations d'équivalence* (réalisées en énonçant un terme présenté comme équivalent ou en utilisant la structure '*c'est* + hyperonyme + *qui* ou préposition + spécification'), les *mises en situation* (généralement introduites par 'c'est quand').
- Les *explications de discours* portent sur des segments de discours écrit (segments de texte littéraire qu'il s'agit d'interpréter) ou oral (tour de parole antérieur présenté comme peu clair par le participant initiant la demande d'explication). L'objet à expliquer n'est pas décontextualisé (au contraire de l'objet des explications de vocabulaire). Les ressources principalement mobilisées par les élèves dans les explications de discours sont les *reformulations explicatives* et les *références au contexte*. Les élèves n'ont pas recours à des constructions syntaxiques récurrentes dans les explications de discours (alors que c'est le cas dans les explications de vocabulaire), ce qui les conduit à déployer des méthodes pour rendre visible la fin de leur explication (p.ex. listes, répétitions) ainsi que pour articuler les unités constitutives de

l'explication (p.ex. marqueurs, répétitions). Certaines explications de discours sont construites par ajouts successifs, sans architecture globale visible.

- Les *explications de situation* portent sur des événements ou des états de fait dont il s'agit de donner l'origine ou de dégager les enjeux. Pour expliquer des situations, les élèves donnent donc *des raisons*, parfois au moyen de petites *narrations*. Ils exploitent parfois des ressources de manière créative (p.ex. la structure '*c'est* + hyperonyme + *qui* ou préposition + spécification', typique des explications de vocabulaire). Certaines explications s'apparentent également à des *descriptions* (quand il s'agit de dégager les enjeux d'une situation). Certaines explications de situation donnent lieu à des tours de parole longs et complexes, au sein desquels les unités de tours sont agencées au moyen d'un inventaire limité de marqueurs discursifs, mais aussi au moyen d'une distribution subtile des pauses à l'intérieur du tour.

- Les ressources mobilisées pour expliquer dépendent du type d'explication, du contexte interactionnel dans lequel s'ancre la séquence (p.ex. séquence latérale *vs* séquence didactisée), de l'objet à expliquer. Les ressources mobilisées par les élèves diffèrent peu en classe de langue seconde et en classe de langue première, mais les analyses dégagent néanmoins quelques différences importantes. Par exemple, en classe de langue seconde, les élèves ne procèdent pas à des références interdiscursives explicites dans les noyaux polygérés, contrairement aux élèves de langue première. Ils procèdent néanmoins à des références interdiscursives implicites, notamment au moyen de reprises thématiques et de 'recyclages' de structures syntaxiques. En outre, les élèves de L1 ont recours à un inventaire plus vaste de moyens pour articuler les unités constituantes du noyau d'une explication que les élèves de L2.

- L'*efficacité* des séquences d'explication en classe de langue peut être analysée en observant le déploiement de la compréhension à l'intérieur des séquences et après leur clôture. Une affirmation de compréhension (type *acknowledgement token*) n'est pas suffisante pour déterminer si une explication a permis de résoudre un problème. La résolution peut s'observer à travers certaines 'démonstrations' de compréhension qui apparaissent dans l'interaction: par exemple, la réutilisation par un élève d'un terme ayant fait l'objet d'une explication de vocabulaire permet de conclure que le problème de compréhension est résolu pour cet élève. Les 'démonstrations' de compréhension sont cependant rares. En conséquence, il n'est pas souvent possible de déterminer si une séquence d'explication est 'efficace'. En ce qui concerne les explications de vocabulaire en classe de langue seconde, les séquences qui semblent les plus efficaces pour la résolution de problèmes de compréhension et pour l'apprentissage à moyen terme de l'item sur lequel elles portent sont celles dans lesquelles les élèves participent activement (c.-à-d. dans lesquelles les élèves sont invités à formuler l'explication eux-mêmes). Les activités favorisant la réutilisation du terme ayant fait l'objet de l'explication permettent également d'observer une appropriation progressive par les élèves du terme et de ses conditions d'emploi.

- La manière dont les élèves apprenants de langue seconde participent aux séquences d'explication en classe témoigne d'un niveau de compétence d'interaction élevé. Les élèves parviennent à demander l'ouverture de séquences d'explication et reconnaissent les demandes d'ouverture de séquences (directes ou indirectes) accomplies par un coparticipant. Ils adaptent la forme de leur demande aux contextes séquentiel et situationnel. Ils se montrent compétents pour construire des noyaux d'explication, et adaptent également la manière de construire le noyau aux contextes séquentiel et situationnel. Enfin, ils parviennent à mettre en scène la résolution de problèmes de compréhension en produisant des marques de réception.

- Les séquences d'explication offrent des opportunités de participation très variées aux élèves, et constituent en cela des lieux propices au déploiement et au développement de ressources relatives à la compétence d'interaction. Néanmoins, les enseignants prennent parfois en charge l'intégralité de la séquence, ce qui restreint les opportunités de participation des élèves. D'une manière plus générale, les activités en classe étudiées dans le cadre de la présente recherche encouragent peu les élèves à demander des explications de discours et de situation, à prendre en charge la gestion de la structuration interdiscursive dans les noyaux d'explication polygérés, à adapter leurs explications à leur(s) destinataire(s) projeté(s) (*recipient design*), à accomplir la transition entre la séquence d'explication et la suite de l'interaction. L'optimisation des opportunités de participation des élèves dans les séquences d'explication, et ainsi des opportunités pour le déploiement et le développement de ressources relatives à la compétence

d'interaction, pourrait être réalisée en mettant en place 1) des activités qui conduisent les élèves à demander des explications, 2) des activités qui permettent la reconfiguration des rôles et des expertises des participants, 3) des activités qui favorisent les explications entre pairs, 4) des activités qui mettent l'accent sur la construction négociée des connaissances plutôt que sur leur transmission unilatérale. Un enseignement structuré ciblé sur l'explication pourrait également permettre de favoriser le développement d'une 'compétence d'explication'.

Originalité et apports de la recherche

L'originalité de la présente recherche réside premièrement dans le fait qu'elle envisage l'explication comme un procédé se déployant dans l'interaction et consistant en une construction collective de significations, alors que la plupart des études existantes analysent l'explication comme un procédé de transmission unilatérale de connaissances et l'abordent dans une perspective monologique, voire monologale. Deuxièmement, la présente recherche, s'inspirant de la 'mentalité analytique' de l'analyse conversationnelle, ne s'appuie pas sur une conceptualisation *a priori* de la notion d'explication (contrairement aux études existantes) mais propose de conceptualiser cette notion dans une approche émique, à travers l'analyse des orientations des participants. Troisièmement, tout en s'inscrivant dans le cadre de l'analyse conversationnelle, la présente recherche combine analyses qualitatives et quantitatives, afin non seulement d'étudier les explications dans le détail de leur déploiement dans l'interaction, mais également de proposer une image globale de l'explication en classe, rendant compte de la totalité des occurrences de la collection étudiée (278 occurrences). Enfin, quatrièmement, alors qu'il existe peu d'études sur l'explication en classe de langue et que ces études se focalisent sur les explications des enseignants (explications grammaticales, instructions relatives à une tâche), la présente recherche se penche de manière centrale sur les explications des élèves.

§

L'explication est un procédé au moyen duquel les participants d'une interaction établissent ou rétablissent conjointement une compréhension partagée (*socially shared cognition*) de l'activité dans laquelle ils sont engagés, des mots qu'ils utilisent, des situations auxquelles ils font référence, etc. En décrivant la manière dont les séquences d'explication se déploient dans l'interaction (c.-à-d. l'organisation des séquences et les méthodes utilisées pour expliquer), la présente recherche permet de mieux comprendre le fonctionnement des interactions sociales et la manière dont les participants d'une interaction accomplissent l'intersubjectivité. Elle contribue donc aux recherches en analyse conversationnelle se donnant pour objectif de décrire l'*architecture de l'intersubjectivité* dans les interactions sociales.

Comme l'ont montré les analyses du présent travail, les séquences d'explication sont fréquentes en classe, où elles constituent une forme de 'pratique' discursive et interactionnelle récurrente. Pourtant les explications en classe, surtout en classe de langue, n'ont que très rarement fait l'objet d'études approfondies. Les études sur les explications prises en charge par les élèves sont particulièrement rares. La présente recherche permet de mieux comprendre la manière dont les problèmes de compréhension sont gérés dans ce type d'interactions. Elle alimente ainsi la recherche sur les interactions en classes ainsi que sur les 'logiques communicatives' et cultures de communication qui les caractérisent.

Les ressources linguistiques, discursives et interactionnelles mobilisées par les élèves dans les séquences d'explication (p.ex. traductions, reformulations, mises en situation, etc.) peuvent être mobilisées également dans des activités autres que des explications. Ainsi, l'étude de la compétence d'explication proposée dans la présente recherche documente sur un plan plus général les ressources déployées par les apprenants de langue seconde dans les interactions en classes, et contribue à la recherche sur la compétence d'interaction.

L'accomplissement de l'intersubjectivité et la gestion des problèmes de compréhension sont nécessaires dans toutes les activités sociales, également donc dans les activités d'apprentissage. Pouvoir rendre manifeste un problème de compréhension, demander une explication, se faire comprendre est essentiel pour interagir dans le monde social et pour apprendre dans l'interaction. Or, ces actions peuvent représenter un défi pour les apprenants d'une langue seconde. En décrivant la compétence d'explication d'apprenants de langue seconde et en réfléchissant aux conditions pour le déploiement et le développement de cette compétence, la présente recherche propose un apport à la recherche sur les interactions en langue seconde et sur le lien entre interactions sociales, participation et apprentissage.

Généralisabilité des résultats

La présente recherche s'est centrée sur l'explication en classe de langue (principalement en classe de langue seconde). Certains de ses résultats possèdent néanmoins un certain potentiel de 'généralisabilité'.

L'analyse de la collection des séquences d'explications, provenant de 14 classes de langue seconde et de 2 classes de langue première, a permis de dégager que les orientations des participants envers la notion d'explication, la manière dont ils organisent les séquences et les ressources qu'ils mobilisent pour expliquer sont cohérentes d'une classe à l'autre, et ne présentent que peu de différences dans les classes de L2 par rapport aux classes de L1. Ces similarités entre les classes conduisent à émettre l'hypothèse que la description des séquences d'explication effectuée dans la présente recherche a un certain potentiel de généralisabilité: on peut supposer que les autres classes de français langue première et seconde focalisées sur l'expression orale et prenant place en Suisse, dans le même type d'institution et au même niveau, donnent lieu à des séquences d'explication similaires. On peut même envisager que les explications décrites dans le présent travail sont semblables à celles qui prennent place dans les classes de langue en général, également dans d'autres pays, ce qu'il s'agirait néanmoins de vérifier. Le chapitre sur les opportunités d'apprentissage (chapitre IX) repose sur l'hypothèse de la généralisabilité des résultats: les propositions d'optimisation décrites dans ce chapitre ne concernent pas uniquement les classes étudiées, mais sont destinées plus globalement aux acteurs de l'enseignement, en Suisse mais peut-être aussi à l'étranger.

La question d'une possible convergence entre les explications analysées dans la présente recherche et des explications recueillies dans d'autres classes, voire dans d'autres types d'interaction, reste ouverte au moment de clore ce travail. Cette incertitude ne me parait pas problématique en soi, l'important étant surtout de donner au lecteur intéressé (chercheur ou acteur de l'enseignement) des moyens pour comparer ses données avec celles sur lesquelles s'ancrent les analyses de la présente recherche. Les études menées dans le cadre de l'analyse conversationnelle (c'est le cas de la présente recherche) 'donnent à voir' le déroulement même de leurs raisonnements à travers l'analyse détaillée de multiples extraits d'interaction, afin justement de pouvoir être refaites par le lecteur (cf. chapitre V, point 3.) ou de pouvoir servir de point de comparaison à d'autres études. Comme cela a été proposé (cf. chapitre IX, point 4.2.5), chercheurs et enseignants intéressés par la thématique de l'explication peuvent donc se référer aux descriptions proposées dans le présent travail, relatives à l'organisation des séquences, aux trois catégories d'explication, aux ressources mobilisées par les élèves, aux opportunités d'apprentissage, pour effectuer des comparaisons ciblées avec leurs propres données. D'éventuelles divergences émergeant de la comparaison entre données ne me paraitraient pas remettre en cause mes analyses, mais viendraient plutôt les enrichir, débouchant sur une image plus détaillée et plus vaste de l'explication. En somme, si la description des séquences d'explication proposée dans la présente recherche n'est peut-être pas généralisable, les procédures et les catégories utilisées pour mener à bien la présente recherche sont 'réutilisables' (quoi qu'elles puissent avoir besoin d'être encore affinées) pour de nouvelles analyses, lesquelles pourraient se donner pour objectif de tenter de 'saturer' la description des séquences d'explication en classe de langue (la 'saturation' est un des objectifs de l'analyse conversationnelle sur le plan méthodologique, cf. chapitre II, point 4.).

§

Il est possible que ce qui est appelé *explication* par les élèves et les enseignants dans le cadre des interactions en classe de langue ne corresponde pas à l'emploi qu'en font d'autres interactants, dans d'autres contextes. Par exemple, en contexte de formation professionnelle, on peut faire l'hypothèse que le terme *explication* est plus souvent utilisé pour faire référence à des instructions quant à une manière de procéder (utilisation d'une machine, explicitation d'une démarche, etc.) que pour faire référence à l'attribution de significations à des mots et à des discours posant des problèmes de compréhension (quoi que cela reste à vérifier au moyen d'analyses empiriques). Comme le mot *explication* est polysémique, il peut sans doute être utilisé dans une grande variété de situations et avec des significations différentes. La description des explications telle qu'elle a été effectuée dans le présent travail n'est donc pas généralisable à d'autres contextes interactionnels. Néanmoins, l'affirmation émise dans ce travail selon laquelle *les orientations des participants envers la notion d'explication dépendent des activités dans lesquelles ces participants sont engagés* est généralisable. On a vu que la signification de la notion d'explication est construite dans l'interaction, de même que les normes relatives à ce que constitue une explication appropriée (*vs* inappropriée), une bonne explication (*vs* une mauvaise explication ou une explication inefficace). On a observé par exemple que dans la classe de langue seconde, une traduction peut être considérée comme une explication dans

certaines situations (dans les séquences d'explication de vocabulaire) et ne pas être considérée comme telle dans d'autres situations (dans les séquences d'explication de discours). Une traduction peut également être considérée comme une explication adéquate ou non-adéquate (selon que les participants s'orientent vers la L1 comme souhaitable ou non-souhaitable dans l'activité en question). L'analyse des explications permet donc non seulement d'observer l'accomplissement d'une cognition partagée, mais également la construction de normes relatives à une interaction sociale donnée. Les analyses présentées dans le présent travail laissent ainsi entrevoir certaines généralités relatives aux méthodes déployées par les participants pour accomplir l'ordre social. Ces observations rejoignent un des 'principes de base' de l'analyse conversationnelle (cf. chapitre II, point 4.), selon lequel la 'machinerie' qui permet d'organiser l'interaction est à la fois indépendante du contexte et sensible au contexte (*context-free* et *context-sensitive*): si les méthodes utilisées pour expliquer, les normes concernant ce qui constitue une (bonne) explication ne s'actualisent que dans des contextes déterminés, le fait que les participants cherchent à accomplir l'intersubjectivité et qu'ils gèrent des problèmes de compréhension à travers des explications est indépendant du contexte, et de ce fait, généralisable.

Perspectives

Les notions de *compétence* (compétence d'explication, compétence d'interaction) ainsi que, dans une moindre mesure, d'*apprentissage* (à travers l'observation des opportunités d'apprentissage) ont été au centre des questionnements de la présente recherche. Si la question des processus d'apprentissage a été abordée dans certains points de ce travail, notamment à travers quelques analyses microgénétiques qui ont permis d'observer l'appropriation progressive de formes lexicales ayant fait l'objet d'une explication (cf. chapitre IX, point 2.), une recherche sur *le développement de la compétence d'explication dans le temps* reste à faire.

Il serait particulièrement intéressant d'analyser des séquences d'explication dans une perspective longitudinale ou pseudo-longitudinale (*cross-sectional*), afin d'observer des changements éventuels dans les modalités de participation des élèves à l'intérieur des séquences d'explication. Une étude longitudinale ou pseudo-longitudinale de l'explication en classe de langue seconde gagnerait à faire ensuite l'objet de comparaisons avec des données recueillies en classe de langue première, comme cela a été proposé dans le présent travail, de manière à tracer le développement de la compétence d'explication à la fois en langue première et en langue seconde, et de manière à déterminer ce qui dans ce développement peut être attribué au 'niveau de langue' et ce qui relève plus globalement des processus de socialisation liés à l'âge, ou encore des cultures de communication en classe.

Une manière complémentaire d'étudier le développement de la compétence d'explication et les opportunités d'apprentissage en classe serait de mettre à l'épreuve les propositions d'optimisation qui ont été présentées dans le présent travail (chapitre IX, point 4.2), en mettant en place un enseignement structuré ciblé sur l'explication (dans la lignée des séquences didactiques, cf. chapitre IX, point 4.2.5). Un tel dispositif de recherche, qui serait nécessairement mis en place en collaboration avec des enseignants, pourrait donner lieu à des analyses contrastives entre les classes dans lesquelles l'enseignement structuré est implémenté et des classes constituant des 'groupes de contrôle'. Les analyses comparatives permettraient alors non seulement d'observer le développement de la compétence d'explication mais également de tester l'efficacité d'un enseignement structuré de l'explication. Dans le cas où un enseignement ciblé s'avérerait, comme on en fait l'hypothèse, être propice au développement de la compétence d'explication, on pourrait, à partir de l'observation du développement, élaborer également des critères d'évaluation pour cette compétence.

§

La présente recherche n'a étudié l'explication que dans le cadre de leçons axées sur la communication orale (cf. chapitre V pour une description). Un enjeu pour une recherche future consisterait à comparer les explications prenant place dans ce type de leçons avec les explications qui apparaissent dans d'autres sortes de leçons, notamment des leçons focalisées sur l'apprentissage de formes linguistiques et de règles grammaticales, ou encore des leçons axées sur l'écrit. En outre, la présente recherche s'est focalisée sur la participation *des élèves* dans les séquences d'explication. Le rôle de l'enseignant dans l'organisation des séquences et dans la construction des noyaux polygérés a également fait l'objet d'analyses approfondies, mais les noyaux d'explication monogérés par l'enseignant et les séquences intégralement prises en charge par l'enseignant (explications monologiques) ont été écartés des analyses (cf. chapitre VI, point 7.). Un autre enjeu pour une future recherche consisterait donc à analyser en détails les explications des enseignants en classe de

langue (dans des leçons axées sur l'oral ou sur l'écrit, sur la communication ou sur la grammaire, etc.). Un des intérêts d'une telle étude serait de déterminer quelles sont les explications des enseignants qui 'fonctionnent' le mieux, c'est-à-dire qui permettent de résoudre des problèmes de compréhension le plus efficacement (cf. p.ex. Seedhouse, 2009, pour une étude de ce type). Un autre intérêt serait de dégager des corrélations entre les méthodes pour expliquer déployées respectivement par les élèves et par les enseignants dans une classe donnée. Il s'agirait de déterminer par exemple si les explications des enseignants constituent des sortes de 'modèles' pour les élèves. Au regard des résultats de la présente recherche, on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas nécessairement le cas. Par exemple, on a vu que les demandes d'explication des élèves sont différentes de celles des enseignants, tant sur le plan de leur forme que de leur placement séquentiel et de leur portée (cf. chapitre VII, point 1.2). Des comparaisons plus systématiques pourraient néanmoins permettre une réflexion plus fine sur le lien entre explications des enseignants et explications des élèves (sur le plan de l'organisation des séquences et de la construction des noyaux d'explication).

§

La présente recherche profile l'intérêt de l'étude de l'explication pour mieux comprendre le fonctionnement des interactions sociales (architecture de l'intersubjectivité). Une prolongation possible de la recherche pourrait donc consister à analyser le déploiement de séquences d'explication dans d'autres contextes que celui de la classe de langue (conversations 'ordinaires' ou interactions dans d'autres contextes institutionnels), en contexte monolingue ou plurilingue (également 'monoculturel' ou 'pluriculturel'). Une démarche particulièrement intéressante serait de contraster les séquences d'explication en classe de langue avec une collection d'explications recueillies en dehors de la classe, en 'suivant' d'anciens élèves (des classes de français L1 ou L2) dans les premiers pas de leur vie professionnelle ou académique, ou dans différentes situations de leur vie quotidienne (formation professionnelle, premier emploi, université, armée, vacances, vie de tous les jours, etc.). Cette démarche comparative permettrait alors 1) de dégager comment l'organisation des explications et les ressources mobilisées pour expliquer varient en fonction du contexte, 2) de déterminer si certaines manières d'organiser les explications et certaines manières d'expliquer sont communes entre plusieurs contexte, mais surtout 3) d'observer à quels types d'explication sont confrontés les anciens élèves (en somme, ce qu'ils ont 'besoin' d'expliquer) et ainsi de réfléchir au rôle de l'enseignement en contexte scolaire pour que, comme le propose une apprenante (cf. extrait 147 du point 4.), *apprendre à expliquer* en classe soit utile 'pour le futur' des élèves.

"On ne fait jamais attention à ce qui a été fait; on ne voit que ce qui reste à faire."

Marie Curie

Bibliographie

Aeby, S. & de Pietro, J.-F. (2003): Lorsque maitre et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 10, 93-108.

Ahmed, M. K. (1994): Speaking as Cognitive Regulation: A Vygotskian Perspective on Dialogic Communication. In J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood (NJ): Ablex, 157-171.

Allal, L. (1999): Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 77-94.

Antaki, C. (1988): Explanations, communication and social cognition. In C. Antaki (éd.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage, 1-14.

Antaki, C. (1994): *Explaining and arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage.

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. & Potter, J. (2002): Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique Of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online*, http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html

Apothéloz, D. & Brandt, P.-Y. (1992): Relation d'étayage: justification et/ou explication? *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 60, 55-88.

Arditty, J. (2004): Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *AILE* 21, 167-201.

ATILF-CNRS (2004): *Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Paris: CNRS, http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. & Okada, H. (2007): Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Aquisition. *The Modern Language Journal* 91(2), 169-188.

Auer, P. (1995): Ethnographic Methods in the Analysis of Oral Communication. Some Suggestions for Linguists. In U. M. Quasthoff (éd.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin: Walter de Gruyter, 419-440.

Baker, G. P. & Hacker, P. M. S. (1980): *Wittgenstein: Meaning and Understanding. Essays on the Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Baker, M. (1992): Le rôle de la collaboration dans la construction d'explications. *Actes des 2èmes journées Explication du PCR-GDR-IA du CNRS*. Sophia-Antipolis: INRIA, 25-42.

Bange, P. (1992a): A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE* 1, 53-85.

Bange, P. (1992b): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier (LAL).

Bange, P. (1996): Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du CEDISCOR* 4, 189-202.

Bange, P. (2006): Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In M. Faraco (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, 47-70.

Barbieri, M. S., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990): The Beginning of the Explaining Capacity. *Children's Language* 7, 245-271.

Barton, D. & Tusting, K. (2005): Introduction. In D. Barton & K. Tusting (éds.), *Beyond Communities of Practice. Language, Power, and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-13.

Baude, O. (coord.) (2006): *Corpus oraux: guide des bonnes pratiques 2006*. Orléans: PUO.

Beacco, J.-C. (2002): Sur les fonctions de la notion de *compétence en langue* en didactique des langues. Synthèse. *Notions en Question* 6, 105-113.

Beals, D. E. (1993): Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics* 14, 489-513.

Bellenger, L. (1980): *L'argumentation*. Paris: ESF.

Berger, E. (2008): La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *TRANEL* 48, 43-61.

Berger, E., Fasel, V., Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (2007): Entre langue-objet et objets de discours: le formatage situé des activités en classe de langue. *Actualités psychologiques* 19, 47-53.

Berthoud, A.-C. (1993): Apprendre une langue. In A.-C. Berthoud & B. Py, *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang, 49-120.

Berthoud-Papandropoulou, I., Favre, C. & Veneziano E. (1990): Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALAP* 7-8, 9-35.

Bigot, V. (1996): Converser en classe de langue: mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor* 4, 33-46.

Blair, A. J. (1987): Qu'est-ce que la logique non formelle? In A. Lempereur (éd.), *L'argumentation. Colloque de Cerisy*. Liège: Mardaga, 79-89.

Blanche-Benveniste, C. (2000): *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Orphys.

Bonnefoy, B. (2006): Etude de la nouvelle dans la classe de FLE. In M. Faraco (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, 215-230.

Borel, M.-J. (1970): Pour définir l'argumentation. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 3, 1-49.

Borel, M.-J. (1980): Discours explicatifs. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36, 19-41.

Borel, M.-J. (1981a): Aspects logiques de l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 38, 1-34.

Borel, M.-J. (1981b): L'explication dans l'argumentation: Approche sémiologique. *Langue Française* 50, 20-38.

Borel, M.-J. (1981c): Donner des raisons. Un genre de discours, l'explication. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 37-68.

Bouchard, R. & Traverso, V. (2006): Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une 'séance' d'anglais en lycée professionnel. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 185-219.

Boyd, M. & Miller Maloof, V. (2000): How Teachers Can Build on Student-Proposed Intertextual Links to Facilitate Student Talk in the ESL Classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 163-182.

Bozier, C. (2005): *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* Lund: Lund Universitet.

Brassart, D, M., Constant, F., Daras, I., Delcambre, A. & Noyer, E. (1989): Didactique du texte explicatif: interventions spécifiques ou transversales. *Repères* 77, 76-94.

Brixhe, D. & Retornaz, A. (1988): Les avatars d'un discours d'instructions de jeu. *Pratiques* 58, 74-97.

Bronckart, J.-P. (2002): Quelques remarques sur la notion de compétence. *Babylonia* 3(02), 6-10.

Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (1999): La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In J. Dolz & E. Ollagnier (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 27-44.

Brossard, M. (2004): *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Brouwer, C. E. & Wagner, J. (2004): Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1, 29-47.

Bucholtz, M. (2007): Variation in transcription. *Discourse Studies* 9, 784-808.

Bugniet, C. & Nidegger, C. (1994): *Produire un texte explicatif: comment des élèves de 11-12 ans se représentent et réalisent une activité d'écriture*. Genève: Département de l'Instruction Publique.

Cambra, M. & Nussbaum, L. (1997): Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *ELA* 108, 423-432.

Canale, M. & Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.

Carraud, F. (2005): Des débats philosophiques en classe: Parler ou ne pas parler? *Le Français dans le monde (recherches et applications)* numéro spécial, 75-86.

Carroll, M. & von Stutterheim, C. (1997): Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-115.

Castellotti, V. (2002): Qui a peur de la notion de compétence? *Notions en Question* 6, 9-18.

Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chesny, J. (1980): Aspects de la thématisation de et dans l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36, 43-55.

Chesny-Kohler, J. (1983): Aspects des discours explicatifs. In *Logique, Argumentation, Conversation.* Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg 1981. Berne: Peter Lang, 61-77.

Cicurel, F. (1993): Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor* 2, 93-104.

Cicurel, F. (2001): Analyser des interactions en classe de langue étrangère: quels enjeux didactiques? In M. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Université de Poitiers, 203-210.

Cicurel, F. (2002): La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-163.

Coates, J. (1995): The negotiation of coherence in face-to-face interaction: Some examples from the extreme bounds. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (éds.), *Coherence in Spontaneous Text.* Amsterdam: John Benjamins, 41-58.

Colletta, J.-M., Simon, J.-P., & Lachnitt, C. (2005): Les conduites explicatives orales à l'école maternelle. In J.-F. Halté & M. Rispail (éds.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan, 137-151.

Coltier, D. & Gentilhomme, F. (1989): Repérage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications. *Repères* 77, 53-75.

Coste, D. (1992): A partir et autour de l'évaluation de l'oral. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 55, 109-116.

Coste, D. (2002): Quelles acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16, 3-22.

Coste, D. (2004): De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. In A. Auchlin, M. Burger, L. Filliettaz, A. Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari & L. de Saussure (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota Bene, 67-81.

Coste, D. & Moore, D. (1992): Examiner des modalités d'évaluation: vers plus de transparence? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 55, 5-12.

Coughlan, P. & Duff, P. A. (1994): Same Task, Different Activities: Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 173-193.

Dabène, L. (1984): Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *ELA* 55, 39-46.

Dargirolle, F. (1999): L'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères. *ELA* 114, 141-152.

Daunay, B. (2002): *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern: Peter Lang.

Dausendschön-Gay, U. (1997): Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. *CALAP* 15, 25-32.

Dausendschön-Gay, U. (2003): Producing and learning to produce utterances in social interaction. *EUROSLA Yearbook* 3, 207-228.

Debrock, M. & Flament-Boistrancourt, D. (1996): Le corpus *LANCOM*: Bilan et perspectives. *ITL* 113-114, 1-36.

Debrock, M., Flament-Boistrancourt, D. & Gevaert, R. (1999): Le manque de "naturel" des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus *LANCOM*. *Faits de langues* 13, 46-56.

Defays, J.-M. (avec la collab. de S. Deltour) (2003): *Le français langue étrangère et seconde*. *Enseignement et apprentissage.* Sprimont: Mardaga.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (2006): Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire: observation et formation. In M. Faraco (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, 13-27.

de Gaulmyn, M.-M. (1986): Apprendre à expliquer. *TRANEL* 11, 119-139.

de Gaulmyn, M.-M. (1987): Reformulation et planification métadiscursives. *Linguistique et Sémiologie: Décrire la conversation*, 167-198.

de Gaulmyn, M.-M. (1990): Justifications métalexiques à six ans. *CALAP* 7-8, 151-174.

de Gaulmyn, M.-M. (1991a): Expliquer des explications. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (éds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 279-314.

de Gaulmyn, M.-M. (1991b): La question dans tous ses états. Les cinq types de questions de l'explication conversationnelle. *Linguistique et Sémiologie: la Question*, 295-322.

DeKeyser, R. (2008): The complexities of defining complexity. Communication orale donnée dans le cadre du panel "Fluency, accuracy and complexity in second language acquisition: Theoretical and methodological perspectives" organisé par A. Housen & F. Kuiken, AAAL2008, 1er avril 2008, Washington D.C.

de Pietro, J.-F. (2002a): Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *AILE* 16, 47-71.

de Pietro, J.-F. (2002b): De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. Réaction à la contribution de Marie-Thérèse Vasseur. *Notions en Question* 6, 51-59.

de Pietro, J.-F. (2007): Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative. *Bulletin CIIP* 21, 36-39.

de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines, 99-124.

de Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2000): Pour une didactique de l'oral, ou: L'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle"? *ELA* 120, 461-474.

de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1996): Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *TRANEL* 25, 29-49.

Deschamps, J.-C. (1990): Attribution et explication. In J.-C. Deschamps & A. Clémence (dir.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 247-264.

Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (1987): *L'explication quotidienne*. Cousset: Delval.

Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (1990): La notion d'attribution en psychologie sociale. In J.-C. Deschamps et A. Clémence (dir.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 17-43.

di Luzio, A. (2003): Presenting John J. Gumperz. In S. L. Eerdmans, C. L. Prevignano & P. J. Thibault (éds.), *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins, 1-6.

Dolz, J. (2002): L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités. *Notions en Question* 6, 83-104.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002): Introduction. In J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (éds.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* Louvain-La-Neuve: De Boeck, 6-22.

Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993): L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *ELA* 92, 23-37.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (Avec la collaboration de J.-F. de Pietro, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, C. Moro, G. Zahnd). Thiron: ESF Editeur.

Donaldson, M. L. (1986): *Children's explanations. A psycholinguistic study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Donaldson, M. L. (1996): Contextual influences on children's spoken and written explanations. *Applied Psycholinguistics* 17, 355-375.

Donato, R. (1994): Collective Scaffolding in Second Language Learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskyan Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 33-56.

Donato, R. (2000): Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In J. Lantolf (éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Norwood (NJ): Ablex, 27-50.

Doury, M. & Traverso, V. (2000): Usage des énoncés généralisants dans la mise en scène de lignes argumentatives en situation d'entretien. In G. Martel (dir.), *Autour de l'argumentation. Rationaliser l'expérience quotidienne*. Québec: Nota bene, 47-80.

Draper, S. W. (1988): What's going on in everyday explanation? In C. Antaki (éd.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage, 15-31.

Ducancel, G. (1991): Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences (Cours Moyen 1 et 2). *Repères* 3, 117-141.

Dufay, B. (2005): *Apprendre à expliquer. L'art de vulgariser*. Paris: Eyrolles.

Duff, P. A. (2000): Repetition in Foreign Language Classroom Interaction. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 109-138.

Duhamel, B. (1989): On m'explique comment apprendre? *Repères* 77, 3-22.

Duval, R. (1992): Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive? *Petit x* 31, 37-61.

Ebel, M. (1980): L'explication comme fait de discours. *Travaux du Centre de recherches Sémiologiques* 36, 57-82.

Ebel, M. (1981): L'explication: Acte de langage et légitimité du discours. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 15-36.

Ellis, R. (1999): *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Elmiger, D. (2009): Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue: entre représentations personnelles et pratiques observables en classe. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 147-163.

Erard, S. & Schneuwly, B. (2005): La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 69-97.

Faraco, M. (1995): La répétition dans la communication exolingue en classe de FLE. *IRAL* 33(3), 217-250.

Fasel, V. (2007): Practicing vocabulary explanations in the language classroom: Which opportunities in which activities? *TTW in Art* 77(1), 113-123.

Fasel Lauzon, V. (2008): Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL* 48, 83-104.

Fasel Lauzon, V. (à paraître): Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction: quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique? *Actes du colloque international "Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction"*, Nantes, novembre 2007.

Fasel Lauzon, V. & Berger, E. (2008): Collective talk in multi-party interactions. Communication orale à la conférence AAAL2008, Washington D.C.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009): Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 121-142.

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E. & Steinbach Kohler, F. (à paraître): L'oral? L'oral! Mais comment? *Babylonia* 2/2009.

Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E., Pekarek Doehler, S. (2008a): Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 3/2008, 46-51.

Fasel Lauzon, V., Steinbach Kohler, F. & Berger, E. (2008b): Cadres de participation en transition: une perspective multimodale sur l'organisation de la parole en classe. *Actes du Congrès mondial de linguistique française.* Paris: Institut de linguistique française, 829-846.

Fiehler, R. (2007): Formen und interaktive Struktur des Erklärens. Présentation orale dans le cadre du symposium *Erklären in unterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Kontexten*, Fribourg en Brisgau, 23-24 février 2007.

Firth, A. & Wagner, J. (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal* 81(3), 285-300.

Firth, A. & Wagner, J. (1998): SLA Property: No Trespassing! *The Modern Language Journal* 82(1), 91-94.

Firth, A. & Wagner, J. (2007): Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 800-819.

Flament-Boistrancourt, D. (2001a): Pragmatique et approche communicative: la contribution du corpus *Lancom*. *Le Français dans le monde* numéro spécial, 143-170.

Flament-Boistrancourt, D. (2001b): Jeux de rôle et évaluations sur le vif en Belgique néerlandophone: analyse d'un *double-bind* ordinaire. *Langue française* 131, 66-88.

Flament-Boistrancourt, D. (2004): Quelle contribution un corpus natifs / non-natifs est-il susceptible d'apporter à la linguistique et à l'enseignement du français L2?: le cas de *LANCOM*. *Pré-textes franco-danois* 4, 45-69.

Flowerdew, J. (1992): Definitions in Science Lectures. *Applied Linguistics* 13(2), 202-221.

François, F. (1983): Exemples de maniement 'complexe' du langage: définir – résumer. In F. François (dir.), *J'cause français, non?* Paris: La Découverte, 127-147.

Fuchs, C. (1982): *La paraphrase*. Paris: PUF.

Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996): La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 64, 61-86.

Gajo, L. & Mondada, L. (1998): Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports? *Actes du Xème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches".* Besançon: Université de Franche-Comté, 91-102.

Garcia-Debanc, C. (1997): Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux* 39-40, 50-79.

Garcia-Debanc, C. (1999): Evaluer l'oral. *Pratiques* 103-104, 193-212.

Gardner, R. (2004): Conversation Analysis. In A. Davies & C. Elder (éds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell, 262-284.

Gardner, R. (2007): 'Broken' Starts: Bricolage in Turn Starts in Second Language Talk. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 58-71.

Gass, S. (2002): An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition. In R. B. Kaplan (éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 170-181.

Gass, S. M. (2003): Input and Interaction. In C. J. Doughty & M. H. Long (éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 224-255.

Goffman, E. (1974): *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.

Gohard-Radenovic A. (1999): *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne: Peter Lang.

Goodwin, C. & Heritage, J. (1990): Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, 283-307.

Govier, T. (1987): *Problems in Argument analysis and Evaluation*. Dordrecht: Foris.

Grandaty, M. (1998): Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères* 17, 109-125.

Grandaty, M. & Le Cunff, C. (1994): Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayages. *Repères* 9, 145-161.

Grize, J.-B. (1971): Logique de l'argumentation et discours argumentatif. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 7, 1-23.

Grize, J.-B. (1980): Un point de vue sémiologique sur l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36, 1-17.

Grize, J.-B. (1981a): L'argumentation: explication ou séduction. *Linguistique et sémiologie* 10, 29-40.

Grize, J.-B. (1981b): Introduction. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 7-14.

Grize, J.-B. (1990): *Logique et langage*. Paris: Orphys.

Grobet, A. (2007): Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de l'ILSL* 23, 117-124.

Grøver Aukrust, V. & Snow, C. E. (1998): Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society* 27, 221-246.

Gülich, E. (1990): Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (éds.), *Le discours: représentation et interprétations*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 71-109.
(Article reproduit dans U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (éds.) (1991), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 325-364.)

Gülich, E. (2006): Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: Réflexions méthodologiques. In M. Drescher & B. Franck-Job (éds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-35.

Gülich, E. & Kotschi, T. (1983): Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* 5, 305-351.

Gustavsson, L. (1988): *Language Taught and Language used. Dialogue processes in dyadic lessons of Swedish as a second language compared with non-didactic conversations*. Linköping: University of Linköping.

Hall, J. K. (1993): The role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language. *Applied Linguistics* 14(2), 145-166.

Hall, J. K. (1995): (Re)creating our Worlds with Words: A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. *Applied Linguistics* 16(2), 206-232.

Hall, J. K. (1998): Differential Teacher Attention to Student Utterances: The Construction of Different Opportunities for Learning in the IRF. *Linguistics and Education* 9(3), 287-311.

Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (2000): Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction. In J. K. Hall & & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1-20.

Hall, J. K. & Walsh, M. (2002): Teacher-Student Interaction and Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 186-203.

Halté, J.-F. (1988): Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques* 58, 3-10.

Halté, J.-F. (1989): Discours explicatifs: état de perspectives de la recherche. *Repères* 77, 95-109.

Halté, J.-F. (2005): Intégrer l'oral: Pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté & M. Rispail, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan, 11-31.

Hancock, V. (1997): Parce que: Un connecteur macrosyntaxique. L'emploi de parce que chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs. *AILE* 9, 117-145.

He, A. W. (2004): CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 568-582.

He, A. W. & Young, R. (1998): Language Proficiency Interviews: A Discourse Approach. In R. Young & A. W. He (éds.), *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, 1-24.

Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations.* New York: Wiley. Republié en 1983 chez Lawrence Erlbaum.

Hellermann, J. (2006): Classroom Interactive Practices for Developing L2 Literacy: A Microethnographic Study of Two Beginning Adult Learners of English. *Applied Linguistics* 27(3), 377-404.

Hellermann, J. (2007): The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *The Modern Language Journal* 91(1), 83-96.

Hellermann, J (2008): *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hempel, C. G. (1965): *Aspects of scientific explanation, and other essays in the philosophy of science*. New York: The Free Press.

Heritage, J. (1984a): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (1984b): A change of state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.

Heritage, J. (1988): Explanations as accounts: a conversation analytic perspective. In C. Antaki (éd.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage, 127-144.

Heritage, J. (1989): Current developments in conversation analysis. In D. Roger & P. Bull (éds.), *Conversation*. Clevedon: Mutilingual Matters, 21-47.

Heritage, J. (1995): Conversation Analysis: Methodological Aspects. In U. M. Quasthoff (éd.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter, 391-417.

Heritage, J. (2004): Conversation analysis and institutional talk. In D. Silverman (éd.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (2nd éd.). London: Sage.

Ho, D. G. E. (2007): *Classroom Talk. Exploring the Sociocultural Structure of Formal ESL Learning* (2nd éd.). Berne: Peter Lang.

Hudelot, C., Preneron, C. & Salazar Orvig, A. (1990): Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans. *CALAP* 7-8, 241-255.

Hudelot, C., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (dir.) (2008): *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*. Louvain: Peeters.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998): *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.

Jackson, S. & Jacobs, S. (1992): Structure of Conversational Argument: Pragmatic Bases for the Enthymeme. In W. L. Benoit, D. Hample & P. J. Benoit (éds.), *Readings in Argumentation*. Berlin: Foris, 681-706.

Jacobs, S. & Jackson, S. (1982): Conversational Argument: A Discourse Analytic Approach. In J. R. Cox & C. A. Willard (éds.), *Advances in Argumentation Theory and Research*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 205-237.

Jaffe, A. (2007): Variability in transcription and the complexities of representation, authority and voice. *Discourse Studies* 9, 831-836.

Jeanneret, T. (1999): *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique.* Berne: Peter Lang.

Jefferson, G. (1972): Side Sequences. In D. Sudnow (éd.), *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press, 294-338.

Jefferson, G. (1991): List construction as a task and resource. In G. Psathas (éd.), *Interactional Competence*. New York: Irvington, 63-92.

Jisa, H. & Mariotte, D. (1990): L'explication dans l'interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale. *CALAP* 7-8, 225-239.

Jones, R. & Thornborrow, J. (2004): Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society* 33, 399-423.

Kaneman-Pougatch, M. (1996): Pour évaluer l'argumentation orale. Une approche pluridimensionnelle. *Le Français dans le Monde (recherches et applications)* numéro spécial, 164-171.

Kaneman-Pougatch, M. & Rossari, C. (1996): Si j'étais une pauvre paysanne ou les difficultés pragmatiques dans l'argumentation orale des apprenants FLE: Les apports d'une approche pluridimensionnelle. *Multilingua* 15(4), 373-395.

Kasper, G. (2004): Participant Orientations in German Conversation-for-Learning. *The Modern Language Journal* 88(4), 551-567.

Kasper, G. (2006): Beyond Repair. Conversation Analysis as an Approach to SLA. *AILA Review* 19, 83-99.

Kasper, G. (2008): Discourse and Socially Shared Cognition. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (éds.), *Encyclopedia of Language and Education (2nd edition)*, volume 6 (*Knowledge about Language*). New York: Springer, 59-77.

Kasper, G. (2009): Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view? *IRAL* 47, 11-36.

Kasper, G. & Kim, Y. (2007): Handling Sequentially Inapposite Responses. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 22-41.

Kasper, G. & Rose, K. R. (2002): *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.

Kasper, G. & Ross, S. (2003): Repetition as a source of miscommunication in oral proficiency interviews. In J. House, G. Kasper & S. Ross (éds.), *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. London: Longman, 82-106.

Kelley, H. H. (1967): Attribution Theory in Social Psychology. In D. Levine (éd.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 192-238.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Kohler-Chesny, J. (1981): Aspects explicatifs de l'activité discursive de paraphrasage. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 95-114.

Koole, T. (2008): Pupils' Displays of Epistemic Access. Communication orale à la conférence *Learning 08*, Université du Luxembourg, 10-12 décembre 2008.

Koshik, I. (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language and Social Interaction* 35(3), 277-309.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993): La séquence analytique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 57, 137-157.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, 127-158.

Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007): Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 907-922.

Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lafford, B. A. (2007): Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 735-756.

Laforest, M. (2006): Les manifestations vocales de l'écoute et leur place dans la conversation. In M. Drescher & B. Franck-Job (éds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 55-69.

Landolfi, L. (1989): Explanation as Joint Activity. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 11(4), 136-141.

Lantolf, J. P. (2005): Sociocultural and Second Language Learning Research: An Exegesis. In E. Hinkel (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 335-353.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2007): Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. VanPatten & J. Williams (éds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 201-224.

Larsen-Freeman, D. (2007): Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 773-787.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lazaraton, A. (2002): *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazaraton, A. (2004): Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning* 54(1), 79-117.

Leclaire-Halté, A. (1989): L'explication et les objets d'explication dans le récit de fiction. *Repères* 77, 37-50.

Lecomte, A. (1981a): Entre justifier et expliquer, dire et ce qu'on veut dire. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 38, 35-58.

Lecomte, A. (1981b): L'explication et les mondes possibles. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 39, 35-58.

Lee, Y.-A. (2006): Towards Respecification of Communicative Competence: Condition of L2 Instruction or its Objective? *Applied Linguistics* 27(3), 349-376.

Lepoire, S. (1999): Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif. *Pratiques* 103-104, 173-192.

Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Lombard-Hutin, M.-P. & François, F. (1990): "Expliquer" des "relations spatiales" en maternelle? *CALAP* 7-8, 71-87.

Long, M. H. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (éds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.

Lüdi, G. (1991): Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (éds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 193-224.

Lüdi, G. (2001): Regards d'un linguiste sur la didactique. In M. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Université de Poitiers, 301-307.

Lüdi, G. (2004): La pédagogie intégrée – 25 ans après. In A. Auchlin, M. Burger, L. Fillietaz, A. Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari & L. de Saussure (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet.* Québec: Nota bene, 103-118.

Lüdi, G. (2006): De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, 173-189.

Lüdi, G., Pekarek, S. & Saudan, V. (1999): *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école* (Rapport de valorisation dans le cadre du PNR33). Berne: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Lyster, R. (1998): Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 51-81.

Lyster, R. (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399-432.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.

Markee, N. P. (1994): Towards an Ethnomethodological Respectification of Second-Language Acquisition Studies. In E. E. Tarone, S. M. Gass & A. D. Cohen (éds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 89-116.

Markee, N. (2000): *Conversation Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Markee, N. (2004): Zones of Interactional Transition in ESL Classes. *The Modern Language Journal* 88(4), 583-596.

Markee, N. (2005): Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In E. Hinkel (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 355-373.

Markee, N. (2007): Invitation Talk. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 42-57.

Markee, N. (2008): Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29(3), 404-427.

Markee, N. & Kasper, G. (2004): Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal* 88(4), 491-500.

Markee, N. & Seo, M.-S. (2009): Learning talk analysis. *IRAL* 47(1), 37-63.

Marra, A. & Pallotti, G. (2006): Les logonymes dans la classe de langue. In M. Faraco (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, 130-151.

Martel, G. (2000): La macrostructure des développements argumentatifs. In G. Martel (dir.), *Autour de l'argumentation. Rationaliser l'expérience quotidienne*. Québec: Nota bene, 23-45.

Matthey, M. (1987): *Aspects du discours explicatif dialogué*. Mémoire de licence, Université de Neuchâtel.

Matthey, M. & de Torrenté, M. (1986): "Alors t'es prêt? Alors je vais t'expliquer...": remarques sur le discours explicatif. *TRANEL* 10, 59-86.

Mayes, G. R. (2000): Resisting Explanation. *Argumentation* 14, 361-180.

McCarthy, M. & O'Keefe, A. (2004): Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics* 24(1), 26-43.

McCormick, D. E. & Donato, R. (2000): Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 183-201.

Mehan, H. (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, H. (1985): The Structure of Classroom Discourse. In T.A. van Dijk (éd.), *Handbook of Discourse Analysis* vol. 3. London: Academic Press, 119-131.

Miéville, D. (1981): L'explication: prétexte à une analyse naïve. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 38, 59-75.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004): *Second Language Learning Theories (2nd edition)*. London: Arnold.

Mondada, L. (1995): Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22, 55-89.

Mondada, L. (2000): Analyse conversationnelle et "grammaire-pour-l'interaction". In A.-C. Berthoud & L. Mondada (éds.), *Modèles du discours en confrontation*. Berne: Peter Lang, 23-42.

Mondada, L. (2001): Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction. In M. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère).* Poitiers: Université de Poitiers, 111-116.

Mondada, L. (2002): Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique* 39, 45-75.

Mondada, L. (2006): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, 83-119.

Mondada, L. (2007): Commentary: transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies* 9, 809-821.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE* 12, 147-174.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde (Recherches et applications)* numéro spécial, 107-142.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 501-518.

Mondada, L. & Py, B. (1994): Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. *Actes du IXème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches".* St Etienne: Publications de l'Université de St Etienne, 381-395.

Morel, M.-A. (1991): La structure actancielle du verbe expliquer. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (éds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 315-324.

Mori, J. (2002): Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics* 23(3), 323-347.

Mori, J. (2007): Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis, and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 849-862.

Muller, N. (2002): L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe. Réaction à la contribution de Claude Springer. *Notions en Question* 6, 75-82.

Nassaji, H. & Wells, G. (2000): What's the Use of 'Triadic Dialogue'?: An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics* 21(3), 376-406.

Nonnon, E. (1998): Situations intégrées d'interaction en classe: lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage. In J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Métalangage et enseignement du français, Actes des journées d'étude en didactique du français.* Berne: Peter Lang, 193-213.

Nonnon, E. (1999): L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française). *Revue française de Pédagogie* 129, 87-131.

Nonnon, E. (2001): La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambigüités: un analyseur pour la didactique du français langue maternelle? In M. Marquilló Larruy (coord.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère).* Poitiers: Université de Poitiers, 211-219.

Ochs, E. (1979): Transcription as Theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin, *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.

Ohta, A. S. (2001): *Second Language Acquisition Processes in the Classroom. Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Pallotti, G. (2002): La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE* 16, 165-197.

Pallotti, G. (2007): Methodological issues in defining second language acquisition from an interactional point of view. Présentation orale donnée dans le cadre du colloque de recherche CODI, *"Dynamique interactives et émergence de compétences langagières"*, Université de Neuchâtel, 23 mai 2007.

Panova, I. & Lyster, R. (2002): Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 36(4), 573-595.

Pekarek, S. (1994): L'interaction en classe de L2: lieu acquisitionnel – lieu social. De la nécessité de co-responsabilité et d'authenticité scolaire. *Babylonia* 4/1994, 12-16.

Pekarek, S. (1998): Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2. *Actes du Xème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspective et recherches".* Besançon: Université de Franche-Comté, 79-89.

Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.

Pekarek, S., Saudan, V. & Lüdi, G. (1996): Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra scolaires. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 64, 87-112.

Pekarek, Doehler S. (2000a): La conscience linguistique de l'apprenant avancé d'une langue seconde: points de vue des apprenants et perspectives pour l'enseignement. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 71, 47-69.

Pekarek Doehler, S. (2000b): Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE* 12, 3-26.

Pekarek Doehler, S. (2002): Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia* 4/2002, 24-29.

Pekarek Doehler, S. (2003): Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In C. Cicurel & D. Véronique (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 117-130.

Pekarek Doehler, S. (2004): Une approche interactionniste de la grammaire: réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2. *AILE* 21, 123-166.

Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 41-68.

Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 86, 9-45.

Pekarek Doehler, S. (2007): L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche. *Cahiers de l'ILSL* 23, 125-136.

Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (à paraître): La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le 'format tying' dans les interactions en classe. In A. Rabatel (éd.), Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques en contexte didactique.

Pekarek Doehler, S. & Steinbach Kohler, F. (soumis): Emergent L2 grammar: socially situated learning and the on-line elaboration of grammatical constructions. *Applied Linguistics*.

Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (2007): Doing Language, Doing Science and the Sequential Organization of the Immersion Classroom. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 72-86.

Peräkylä, A. (2004): Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (éd.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice (2nd edition)*. London: Sage, 283-304.

Perrenoud, P. (1999): D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz & E. Ollagnier (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 45-60.

Plantin, C. (1996): *L'argumentation*. Paris: Seuil.

Plantin, C. (2002): Explication. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 251-254.

Pochon-Berger, E. & Steinbach Kohler, F. (2007): Lecture collective d'une carte: une perspective multimodale. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 86, 71-95.

Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.

Pomerantz, A. (1990): On the validity and generalizability of conversation analytic methods: Conversation Analytic Claims. *Communication Monographs* 57(3), 231-235.

Pomerantz, A. & Fehr, B. J. (1997): Conversation Analysis: An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices. In T. A. Van Dijk (éd.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 64-91.

Pontecorvo, C. (1990): Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans. *CALAP* 7-8, 55-69.

Porquier, R. & Py, B. (2004): *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours.* Paris: Didier.

Pouliot, M. (1992): Pédagogie du discours explicatif écrit. In R. Bouchard, J. Billiez, J.-M. Colletta, V. de Nuchèze & A. Millet (coord.), *Actes du VIIIème Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches".* Grenoble: LIDILEM, 499-505.

Psathas, G. (1995): *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. London: Sage.

Psathas, G. & Anderson, T. (1990): The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica* 78(1-2), 75-99.

Pujol, M. & Véronique, D. (1991): *L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives*. Genève: Université de Genève.

Py, B. (1993): Maîtriser une langue. In A.-C. Berthoud & B. Py, *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang, 9-47.

Py, B. (2000): Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *ELA* 120, 395-404.

Rabatel, A. & Lepoire, S. (2005): Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance. *Cahiers de praxématique* 45, 51-76.

Rampton, B., Roberts, C., Leung, C. & Harris, R. (2002): Methodology in the Analysis of Classroom Discourse. *Applied Linguistics* 23(3), 373-392.

Rescher, N. (1970): *Scientific Explanation*. New York: The Free Press.

Rey, A. (dir.) (2001): *Le Grand Robert de la langue française*, collection de 6 volumes. Paris: Le Robert.

Ricci, L. (1996): Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les Carnets du CEDISCOR* 4, 131-151.

Ross, L. (1977): The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in experimental social psychology* 10, 173-220.

Sacks, H. (1987): On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button et J. R. E. Lee (éds.), *Talk and social organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, 54-69.

Sacks, H. (1995): *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50, 696-735.

Salo I Lloveras, N. (1990): Stratégies d'explication dans les dialogues adulte-enfant à l'école. *CALAP* 7-8, 133-150.

Sbisá, M. (1987): Acts of Explanation: A Speech Act Analysis. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & C. A. Willard (éds.), *Argumentation: Perspectives and Approaches*. Dordrecht: Foris Publication, 7-17.

Schegloff, E. A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70(6), 1075-1095.

Schegloff, E. A. (1981): Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of 'uh huh' and Other Things that Come Between Sentences. In D. Tannen (éd.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, E. A. (1987): Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch & N. L. Smelser (éds.), *The Micro-Macro Link*. Berkeley: University of California Press, 207-234.

Schegloff, E. A. (1990): On the Organization of Sequences as a Source of "Coherence" in Talk-in-Interaction. In B. Dorval (éd.), *Conversational Organization and its Development*. Norwood (NJ): Ablex, 51-77.

Schegloff, E. A. (1991): Conversation Analysis and Socially Shared Cognition. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (éds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association, 150-171.

Schegloff, E. A. (1992): On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (éds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 101-134.

Schegloff, E. A. (1993): Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction* 26(1), 99-128.

Schegloff, E. A. (1996): Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *The American Journal of Sociology* 102(1), 161-216.

Schegloff, E. A. (2001): Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (éds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell, 229-249.

Schegloff, E. A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis, vol.1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 53(2), 361-382.

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. & Olsher, D. (2002): Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22(3), 3-31.

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up Closings. *Semiotica* VIII(4), 289-327.

Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schlemminger, G. & Springer, C. (2006): Du <kva> au <kwa>: comment interagir dans un environnement bilingue? In M. Faraco (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: PUP, 29-43.

Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968): Accounts. *American Sociological Review* 33(1), 46-62.

Seidlhofer, B. (éd.) (2003): *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Seedhouse, P. (1994): Linking pedagogical purposes to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom. *IRAL* 32(4), 303-320.

Seedhouse, P. (1995): L2 Classroom Transcripts: Data in Search of a Methodology? *Teaching English as a Second or Foreign Language (TESL)* 1(4), 1-37.

Seedhouse, P. (1997): Combining form and meaning. *ELT Journal* 51(4), 336-344.

Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*. Malden: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005a): Conversation Analysis and language learning. *Language teaching* 38, 165-187.

Seedhouse, P. (2005b): Conversation Analysis as Research Methodology. In K. Richards & P. Seedhouse (éds.), *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 251-266.

Seedhouse, P. (2007): Interaction and Constructs. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 9-21.

Seedhouse, P. (2009): How language teachers explain to students what they are supposed to do. In J. Spreckels (éd.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und* Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, 66-80.

Sfard, A. (1998): On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.

Silverman, D. (1998): *Harvey Sacks: Social Science & Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.

Silverman, D. (2005): *Doing Qualitative Research (2nd edition).* London: Sage.

Silverman, D. (2006): *Intepreting Qualitative Data (3rd edition).* London: Sage.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils.* London: Oxford University Press.

Sitri, F. (1996): Situations d'argumentation orales. La construction de l'objet du discours. *Le Français dans le Monde (Recherches et applications)* numéro spécial, 156-163.

Sitri, F. (2003): *L'objet du débat. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Snow, C. E. (1987): Beyond Conversation: Second Language Learners' Acquisition of Decription and Explanation. In J. P. Lantolf & A. Labarca (éds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood (NJ): Ablex, 3-16.

Speier, M. (1972): Some Conversational Problems for Interactional Analysis. In D. Sudnow (éd.), *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press, 397-427.

Spreckels, J. (éd.) (2009): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Springer, C. (2002): Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence". *Notions en Question* 6, 61-73.

Steinbach Kohler, F. (2008): Co-construction dans l'interaction en classe de FLE: De la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage. *TRANEL* 48, 25-42.

Sterponi, L. (2003): Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies* 5(1), 79-100.

Sullivan, P. N. (2000): Spoken Artistry: Performance in a Foreign Language Classroom. In J. K. Hall & & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 73-90.

Swain, M. (1985): Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. M. Gass & C. G. Madden (éds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rawley: Newbury House, 235-256.

Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.

Swain, M., Brooks, L. & Tocally-Beller, A. (2002): Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171-185.

Swain, M. & Deters, P. (2007): "New" Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *The Modern Language Journal* 91 (focus issue), 820-836.

Taleghani-Nikazm, C. (2006): *Request Sequences. The intersection of grammar, interaction and social context*. Amsterdam: John Benjamins.

Tannen, D. (1989): *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

ten Have, P. (1999): *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.

ten Have, P. (2002): Reflections on transcription. *Cahiers de praxématique* 39, 21-43.

Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge (MA): Harvard University Press.

Treigner, J. (1990): Expliquer à l'école maternelle. *CALAP* 7-8, 89-102.

van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Vasseur, M.-T. (2002): Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité du discours? *Notions en Question* 6, 37-49.

Vasseur, M.-T. (2005): *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005): Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *TRANEL* 42, 81-103.

Verplaetse, L. S. (2000): Mr. Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (éds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 221-241.

Vincent, D. (1993): *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Québec: Nuit Blanche.

Vion, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Vion, R. (1996): L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du CEDISCOR* 4, 19-32.

von Stutterheim, C. (2003): Linguistic structure and information organisation. The case of very advanced learners. *Eurosla Yearbook* 3, 183-206.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1985): *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Wagner, J. (1998): On doing being a guinea pig – A response to Seedhouse. *Journal of Pragmatics* 30, 103-113.

Wagner, J. & Gardner, R. (2004): Introduction. In R. Gardner & J. Wagner (éds.), *Second Language Conversations*. London: Continuum, 1-17.

Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.

Walton, D. N. (1996): *Argument structure: a pragmatic theory*. Toronto: University of Toronto Press.

Walton, D. (2004): A New Dialectical Theory of Explanation. *Philosophical Explorations* 7(1), 71-89.

Watson-Gegeo, A. & Nielsen, S. (2003): Language Socialization in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 155-177.

Wells, G. (1993): Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education* 5, 1-37.

Wittgenstein, L. (1961): *Investigations philosophiques* (précédées par le *Tractatus logico-philosophicus*). Paris: Gallimard.

Wong, J. & Olsher, D. (2000): Reflections on Conversation Analysis and Nonnative Speaker Talk: An Interview with Emanuel A. Schegloff. *Issues in Applied Linguistics* 11(1), 111-128.

Wootton, A. J. (1989): Remarks on the methodology of conversation analysis. In D. Roger & P. Bull (éds.), *Conversation*. Clevedon: Multilingual Matters, 238-258.

Wulser, C. (1982): Actes de langage explicatifs. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 40, 1-42.

Yerly, C. (1990): *Texte explicatif et activité langagière: comment les enfants de 4^{e} et de 8^{e} expliquent la grêle?.* Mémoire de licence, Université de Genève.

Young, R. (2003): Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *North Eastern Illinois Working Papers in Linguistics* 2, 26-44.

Young, R. F. (2007): Language Learning and Teaching as Discursive Practice. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (éds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 251-271.

Young, R. F. & Miller, E. R. (2004): Learning as Changing Participation: Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal* 88(4), 519-535.

Zuengler, J., Ford, C. & Fassnacht, C. (1998): Analyst Eyes and Camera Eyes: Theoretical and Technological Considerations in "Seeing" the Details of Classroom Interaction. *Report Series* 2.40 *of the National Research Center on English Learning and Achievement*. http://cela.albany.edu/analysteyes/index.html

Annexes

Annexe 1: Conventions de transcription

police	*courier new*, minuscules
(.) (..) (...)	pause brève (max 0.3 s.), moyenne (max 0.6 s.), longue (max. 1.0 s.)
(1.2)	pause de plus de 1 seconde (chronométrée)
euh: euh:: euh:::	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 *:* selon la durée de cet allongement)
?	intonation montante
.	intonation descendante
–	troncation / interruption (p.ex.: from- fromage)
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
^	liaison non-standard entre deux mots
bonjour	emphase
BONJOUR	volume fort
°bonjour°	volume faible
[ ]	début et fin d'un chevauchement de tours de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air
((rit: 1.0))	commentaire
+bonjour ((riant))+	commentaire; le segment concerné est entouré par des *+*
h-cinq-n-un	sigles
*bonjour	indication du début d'un geste ou d'un mouvement
%Cla	ligne pour les indications non-verbales
gras	segment sur lequel porte l'analyse

Annexe 2: Collection des logonymes

L2 (SPD)

No	Leçon	P / E [125]	Lieu / Action	Sujet	Verbe modal	Logonyme	Destinataire	Objet (syntaxique)	Objet (cité ou reconstitué) [126]	Objet (catégorie)
01	SPD-11	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	['des cailloux']	Signification Lexème Dans support écrit
02	SPD-11	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"une loi"	Signification Lexème Dans support écrit
03	SPD-11	P	topique	animé (E ou général)	-	expliquer	-	-	['une loi']	Signification Lexème Dans support écrit
04	SPD-11	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"lui" (E)	-	['les armes']	Signification Lexème Dans support écrit
05	SPD-11	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	['la chaleur']	Signification Lexème Dans support écrit
06	SPD-11	P	orientation rétrospective	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"les cailloux"	Signification Lexème Dans support écrit
07	SPD-11	P	orientation prospective → demande → ?	explétif; agent animé (E)	falloir	expliquer	-	-	[dans quel sens 'tout le monde est égal']	Signification Proposition Dans tour de parole
08	SPD-11	P	orientation prospective → demande → ?	explétif; agent animé (E)	falloir	expliquer	-	interrogative indirecte	"dans quel sens tout le monde est égal"	Signification Proposition Dans tour de parole
09	SPD-11	P	orientation prospective-rétrospective → demande → *display*	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"une autre ligne"	Signification Vers Dans support écrit

[125] Enonciateur du logonyme (P = enseignant, E = élève)
[126] Entre double guillemets: objet cité des données; entre crochets: objet reconstitué d'après le contexte.

10	SPD-11	P	orientation rétrospective	animé (E ou E + P)	-	expliquer	-	SN	"le poème"	Signification Poème = Texte
11	SPD-11	P	orientation rétrospective			explication		-	[de l'expression 'doubler un film']	Signification Expression Dans support écrit
12	SPD-11	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SV	"doubler un film"	Signification Expression Dans support écrit
13	SPD-12	P	orientation rétrospective			explication		-	[de l'expression 'ils n'ont qu'un cœur pour deux']	Signification Expression Dans support écrit
14	SPD-12	P	orientation prospective → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	-	['chez eux ça sent le thym le propre la lavande et le verbe d'antan']	Signification Vers Dans support écrit
15	SPD-12	P	topique	passif ("c'")	-	être expliqué	-	-	['chez eux ça sent le thym le propre la lavande et le verbe d'antan']	Signification Vers Dans support écrit
16	SPD-12	P	orientation prospective → demande → *display*			explications		-	[du fait que les vieux ont des larmes qui leur perlent aux paupières]	Raison Fait Dans fiction
17	SPD-12	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que c'est une pendule"	Signification Lexème Dans support écrit
18	SPD-12	P	orientation rétrospective			explications		-	[du vers 'les vieux ne rêvent plus leurs livres s'ensommeillent']	Signification Vers Dans support écrit
19	SPD-12	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	['l'enterrement']	Signification Lexème Dans support écrit
20	SPD-12	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"ces absences"	Signification Lexème Dans support écrit
21	SPD-12	P	orientation rétrospective	animé (E)	-	expliquer	-	-	['ces absences']	Signification Lexème Dans support écrit
22	SPD-14	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (Enq.)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que vous faites"	Enjeux Situation Dans monde
22 suite								interrogative indirecte	"quelles recherches vous faites"	Enjeux Situation Dans monde

23	SPD-15	P	orientation prospective → demande → vraie	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"pourquoi ça vous ennuie"	Raison Evénement Dans monde
24	SPD-15	P	orientation prospective → demande → *display*	explétif; agent animé (E)	falloir	expliquer	-	SN	"un terme"	Signification Lexème / concept Dans support écrit (schéma)
25	SPD-15	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"pourquoi les gestes d'un inconnu ou d'une inconnue sont difficile à interpréter"	Raison Phénomène Dans monde
26	SPD-16	E	orientation prospective → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"les raisons pour cette décision"	Raison Action Dans monde
27	SPD-17	P	topique	animé ('le profes-seur')	-	expliquer	"aux enfants"	interrogative indirecte	"pourquoi" [il parle de la protection de l'environnement]	Raison Action Dans monde
28	SPD-17	P	topique	animé ('le profes-seur')	-	expliquer	"lui" (un enfant)	interrogative indirecte	"pourquoi il faut faire ces choses"	Enjeux / raison Situation / fait (subjectif) Dans monde
29	SPD-17	E	topique	animé ('on')	devoir	expliquer	-	SN	"tous les détails"	Enjeux Situation Dans monde
30	SPD-20	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"m'" (P)	SN	"ces phrases"	Signification Phrases Dans support écrit
31	SPD-20	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"m'" (P)	SN	"le contenu"	Signification Phrases Dans support écrit
32	SPD-20	E	topique	animé ('les savants')	pouvoir	expliquer	-	complétive	"que le nain a grandi"	Fait (ou raison d'un fait) Dans fiction
33	SPD-20	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"m'" (P)	SN	"les rapports qu'ils entretiennent"	Enjeux Situation Dans fiction
34	SPD-21	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[l'affirmation de l'élève 'je pense que pour devenir un homme quelquefois le service militaire est très bon']	Signification Proposition Dans support écrit ou discours (texte écrit par l'élève)

35	SPD-21	P	orientation rétrospective			explication		-	[de la raison pour laquelle l'armée agit pour la protection de l'environnement]	Raison Action Dans monde
36	SPD-21	P	topique			explication		-	[de la raison pour laquelle l'armée agit pour la protection de l'environnement]	Raison Action Dans monde
37	SPD-21	P	topique	animé (E + P)	-	expliquer	-	SN	"son actualité" [du thème du tourisme]	Raison Phénomène Dans monde
38	SPD-22	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"de quelle sor- de quel type de maladie"	Enjeux Situation Dans fiction
39	SPD-22	P	topique			explication		-	[de l'affirmation 'ils sont morts pour nous']	Signification / enjeux / raisons Vers / opinion Dans support écrit (discours représenté) / monde
40	SPD-22	P	orientation prospective → demande → vraie	animé (E)	-	expliquer	"moi" (P)	"ça"	[(pourquoi vous êtes ou n'êtes pas d'accord avec les affirmations) 'là-bas vous n'êtes pas morts pour rien' et 'ils sont morts pour nous']	Signification / enjeux / raisons Vers / Opinion Dans support écrit (discours représenté) / monde
41	SPD-22	E	topique			explication		-	[de la raison / signification pour laquelle des gens morts dans les camps de concentration]	Signification / enjeux / raison Evénement Dans monde
42	SPD-22	E	topique	animé (général)	-	expliquer	"s'" (pronom réfléchi)	SN	"les choses"	Signification Evénements Dans monde
43	SPD-22	P	topique			explications		-	[des images et objets relatifs aux camps de concentration]	Enjeux Images et objets Dans monde
44	SPD-23	P	orientation prospective → demande → *display*	animé ('on' = E + P)	devoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"pourquoi il voudrait acheter des avions de combat"	Enjeux Situation Dans monde

45	SPD-23	E	orientation prospective → annonce(-demande)	animé (E)	-	expliquer	"vous" (Es + P)	interrogative indirecte	"pourquoi" [c'est une mauvaise idée d'acheter 34 avions de combat]	Raison / enjeux Situation / fait (subjectif) / opinion Dans monde / dans discours
46	SPD-24	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"cette phrase"	Signification Phrase Dans support écrit
47	SPD-24	P	orientation prospective → demande → *display*			explications		-	[de la raison pour laquelle ce film aurait pu être censuré]	Raison Evénement Dans monde
48	SPD-25	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"ce mot" ['la culpabilité']	Signification Lexème Dans support écrit
49	SPD-25	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	"cela"	['ils font leur enfer']	Signification Expression Dans tour de parole
50	SPD-25	P	topique	animé (E + P)	-	expliquer	-	SN	"des mots"	Signification Lexème Dans support écrit
51	SPD-25	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	['vulnérable']	Signification Lexème Dans support écrit
52	SPD-27	E	orientation prospective → annonce	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	[(la raison pour laquelle / l'opinion selon laquelle) 'c'est la politique qui fait ce röschtigraben']	Raison Affirmation / opinion Dans monde / tour de parole
53	SPD-28	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	-	expliquer	"nous" (Es + P)	interrogative indirecte	"ce que c'est eldorado"	Signification Lexème Dans tour de parole
54	SPD-29	P	orientation prospective-rétrospective → demande → *display*	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"un détail"	Enjeux Situation Dans fiction
55	SPD-30	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	-	expliquer	-	pronom réflexif direct ("explique-toi")	"toi" [→ l'affirmation de l'élève: 'il va aider bélita']	Signification Proposition Dans tour de parole
56	SPD-32	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	essayer d'	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que cela signifie" ['histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire']	Signification Sous-titre Dans support écrit

57	SPD-32	P	topique	inanimé ('la science de l'hérédité')	-	expliquer	-	SN	"le côté nature"	Raison Actions Dans monde
58	SPD-32	P	topique	inanimé ('la sociologie')	-	expliquer	-	SN	"le côté social"	Raison Actions Dans monde
59	SPD-32	P	topique			explications		-	[du fait que 'nana est comme ceci plutôt que comme cela']	Raison Fait Dans fiction
60	SPD-32	P	topique	inanimé ('des passages')	-	expliquer	-	interrogative indirecte	"d'où vient cette nana"	Enjeux Situation Dans fiction
61	SPD-32	P	topique	animé ('on') général	essayer d'	expliquer	-	SN par SN	"le comportement actuel de nana par son histoire"	Raison Actions Dans fiction
62	SPD-32	P	topique			explication		-	[du comportement de nana]	Raison Actions Dans fiction
63	SPD-32	P	topique			explications		sur SN	"sur son histoire sur son origine"	Enjeux Situation Dans fiction
64	SPD-32	P	topique			explication		-	[du fait que le père battait sa fille]	Raison Action Dans fiction
65	SPD-32	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	essayer d'	expliquer	-	-	[l'affirmation de l'élève 'on voit ça dans la langue']	Signification Proposition Dans tour de parole
66	SPD-32	P	topique	animé (Gervaise)	-	expliquer	-	complétive	"que ceci ou cela"	Indéterminable

L2 (CODI)

No	**Leçon**	**P / E**	**Lieu / Action**	**Sujet**	**Verbe modal**	**Logonyme**	**Destinataire**	**Objet (syntaxique)**	**Objet (cité ou reconstitué)**	**Objet (catégorie)**
67	DK-A-1	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	-	[but du film de la classe]	Raison Action Dans monde
68	DK-A-1	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	SN	"le principe"	Procédure Action Dans monde

69	DK-A-1	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	pouvoir essayer d'	expliquer	"à tes parents"	-	[(ce que c'est une) fête pyjama / pyjama party]	Signification Expression Dans tour de parole
70	DK-A-2	E	topique	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	['l'argent n'a pas d'odeur']	Signification Expression Dans support écrit
71	DK-A-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	['l'argent n'a pas d'odeur']	Signification Expression Dans support écrit
72	DK-A-4	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[(quelqu'un qui commet un acte de) 'désobéissance civile']	Signification Proposition Dans tour de parole
73	DK-A-4	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	interrogative indirecte	"qui sont noël mamère et josé bové"	Enjeu Situation Dans monde
74	DK-A-4	P	orientation prospective → demande(-annonce) → *display*	animé (E)	-	expliquer	"nous" (Es + P)	-	['organismes génétiquement modifiés']	Signification Expression Dans support écrit
75	DK-A-4	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"à gaber et catherine*	interrogative indirecte	"ce dont on est en train de parler"	Enjeux Situation Dans monde
76	DK-A-5	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"nous" (Es + P)	SN	"l'histoire"	Enjeux Situation Dans fiction
77	DK-B-1	P	topique	passif ("qu'est-ce qui")	-	être expliqué	-	-	-	-
78	DK-B-1	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que c'est que la colonisation"	Signification Lexème / concept Dans monde
79	DK-B-3	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"ce paragraphe que rita vient de lire"	Signification Paragraphe Dans support écrit
80	DK-B-3	P	orientation prospective → demande → vraie	animé (E)	-	expliquer	"moi" (P)	-	[la votation de la loi sur les étrangers et de la loi sur l'asile]	Enjeux Situation Dans monde
81	DK-B-3	E	topique	animé ('ils' → des gens)	-	expliquer	"les" (immigrants)	interrogative indirecte	"comme[nt] ils peut" (hétéro-interruption)	Procédure Action Dans monde
82	DK-B-3	P	topique	animé ('ils' → des gens)	-	expliquer	"leur" (immigrants)	complétive	"qu'ils peuvent" (auto-interruption)	Fait Dans monde

82 suite		E						interrogative indirecte	"comme[nt] ils peuvent se défendre contre ces résolutions"	Procédure Action Dans monde
83	DK-B-4	P	topique			explications		-	[des mots compliqués]	Signification Lexèmes Dans support écrit
84	JM-1	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	interrogative indirecte	"comment on va faire ce jeu"	Procédure Action Dans monde
85	JM-1	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	-	[comment on va faire ce jeu]	Procédure Action Dans monde
86	JM-1	P	orientation prospective → annonce	inanimé ('histoire')	-	expliquer	-	SN	"cette information"	Raison (origine) Fait Dans fiction
87	JM-1	P	orientation prospective → demande	animé (E)	-	expliquer	-	-	Ø (auto-réparation et reformulation)	(Récit)
88	JM-1	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	-	expliquer	-	"ça"	[le fait qu'il ait retrouvé son porte-monnaie 25 ans après]	Raison Fait Dans fiction
89	JM-1	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
90	JM-1	P	topique	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	interrogative indirecte	"dans quel sens" [si un personnage avait une autre couleur de peau cela changerait quelque chose]	Signification Proposition Dans tour de parole
91	JM-2	P	orientation prospective → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"les phrases qui sont marquées en caractères gras"	Signification Vers / phrase Dans support écrit
92	JM-2	P	orientation prospective(-rétrospective) → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte (""ce que vous avez expliqué")	[les phrases]	Signification Vers / phrase Dans support écrit
93	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[la première phrase]	Signification Vers / phrase Dans support écrit

94	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	-	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	[la première phrase]	Signification Vers / phrase Dans support écrit
95	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[la première phrase]	Signification Vers / phrase Dans support écrit
96	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN	"cette métaphore"	Signification Expression métaphorique Dans support écrit
97	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[la métaphore des bottes de sept lieues]	Signification Expression métaphorique Dans support écrit
98	JM-2	P	orientation prospective → demande(-annonce) → *display*	animé (E)	-	expliquer	"nous" (Es + P)	-	[la deuxième phrase]	Signification Vers / phrase Dans support écrit
99	JM-2	P	orientation prospective → demande(-annonce) → *display*	animé (E)	-	expliquer	-	-	[la deuxième phrase]	Signification Vers / phrase Dans support écrit
100	JM-2	P	orientation rétrospective	animé (E)	-	expliquer	-	-	[la raison pour laquelle le petit frère a perdu son feu de vie]	Raison Fait Dans fiction
101	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[dans quel sens les médias sont responsables du comportement du petit frère]	Enjeux Situation Dans texte (monde)
102	JM-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	[dans quel sens les médias sont responsables du comportement du petit frère]	Enjeux Situation Dans texte (monde)
103	JM-3	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	-	[le déroulement de l'activité]	Procédure Action Dans monde
104	JM-4	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	['s'équilibrer']	Signification Lexème Dans tour de parole

105	JM-4	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	-	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que vous entendez par là" [quand vous dites 'réhabilitation d'une société']	Signification Expression Dans tour de parole
106	JM-4	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	-	expliquer	-	-	[ce que vous entendez par 'réhabilitation d'une société]	Signification Expression Dans tour de parole
107	JM-4	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"à pascal"	interrogative indirecte	"ce qu'il y a avec king-kong et superman"	Enjeux Situation Dans fiction
108	JM-5	P	orientation rétrospective	animé (E)	-	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("ce que vous avez expliqué")	[des éléments relatifs aux stéréotypes hommes-femmes]	Enjeux / raisons Situation / fait (subjectif) Dans monde / dans discours
109	JM-5	E	topique			explications		sur SN	"sur les mots"	Signification Lexème Dans support écrit
110	JM-5	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"à tout le monde"	-	['degré d'abstraction de l'affiche']	Signification Expression Dans support écrit
111	JM-5	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	-	['degré d'abstraction de l'affiche']	Signification Expression Dans support écrit
112	JM-5	P	topique	animé ('il' → un E d'une autre classe)	-	expliquer	-	interrogative indirecte	"à quel point l'amour peut être violent"	Enjeux Affirmation / opinion Dans fiction (monde)
113	JM-5	P	topique	animé ('il' → un E d'une autre classe)	-	expliquer	-	-	[à quel point l'amour peut être violent]	Enjeux Affirmation / opinion Dans monde (fiction)
114	JM-5	P	topique	animé (E)	pouvoir	expliquer	-	-	Ø (auto-interruption)	-
115	JM-5	P	topique	explétif; agent animé (E)	falloir	expliquer	-	interrogative indirecte	"dans quel sens / de quelle manière ça vous a touché"	Enjeux Evénement Dans monde

L1 (CODI)

No	Leçon	P / E	Lieu / Action	Sujet	Verbe modal	Logonyme	Destinataire	Objet (syntaxique)	Objet (cité ou reconstitué)	Objet (catégorie)
116	EO-1	E	topique	animé (des E d'autres classes)	-	expliquer	"nous" (Es)	-	[ce qui s'était bien ou pas bien passé]	Enjeux Situation Dans monde
117	EO-1	E	topique	animé (Sartre)	essayer d'	expliquer	-	"ça" (pronom faisant référence à une complétive)	['que ils- ils essaient pas de changer']	Signification Texte (pris comme tour de parole de l'auteur)
118	EO-1	E	topique	animé (Sartre)	-	expliquer	-	complétive	"que justement c'est: (.) c'est cette dépendance aux jugements de l'autre qui qui: leur donne euh: qui leur procure cette souffrance éternelle"	Signification Texte (pris comme tour de parole de l'auteur)
119	EO-1	P	orientation rétrospective			explications		-	[du texte]	Signification (Unité indéterminable) Dans support écrit
120	EO-2	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
121	EO-2	P	orientation prospective → demande → ?			explication		de SN	"explication de ce texte"	Signification Texte
122	EO-4	E	topique	animé (Rimbaud)	-	expliquer	-	SN	"quelque chose qu'il aurait peut-être (.) eu envie de faire mais pour final- euh que: finalement il a pas pu"	Signification / raison Action non réalisée Dans support écrit (discours représenté) / dans monde (réel ou imaginé)
123	EO-4	E	orientation prospective → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"les deux premières" [strophes]	Signification Strophe Dans support écrit
124	EO-4	E	orientation prospective → annonce	animé (E)	-	expliquer	-	SN	"les deux dernières" [strophes]	Signification Strophe Dans support écrit
125	EO-4	P	orientation rétrospective	animé (E)	tenter d'	expliquer	-	-	[le poème]	Signification Poème = Texte

126	EO-5	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
127	EO-5	P	orientation prospective → demande → ?	animé (E)	-	expliquer	-	-	[définition que l'élève donne d'un plan: 'la façon de mettre en: (.) enfin de voir la scène (.) de: présenter la scène']	Signification Proposition Dans tour de parole
128	EO-5	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
129	MR-1	P	orientation prospective → annonce	animé (P)	-	expliquer	"vous" (Es)	SN	"la première" [raison]	Raison Evénement Dans monde
130	MR-1	P	topique	animé (des gens)	s'essayer à	expliquer	-	interrogative indirecte	"ce que voulait dire ce (.) je veux mourir (.) à toi"	Signification Phrase Dans support écrit
131	MR-2	P	orientation prospective → annonce			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
132	MR-2	P	orientation prospective → demande → *display*	animé (E)	pouvoir	expliquer	"à isaline"	-	[pourquoi le levant est un synonyme de l'orient]	Raison Action (appellation) Dans monde
133	MR-2	P	topique	animé ('on')	-	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("l'expliquer")	[raison de la luminosité de la peau de chagrin]	Raison Phénomène Dans fiction
134	MR-2	E	topique	animé (Jonathas)	-	expliquer	"à porriquet"	complétive	"qu'il peut plus prononcer les mots vouloir pouvoir"	Evénement Dans fiction
135	MR-2	E	topique	animé (le naturaliste)	-	expliquer	-	interrogative indirecte	"comment elle aurait pu arriver ici"	Origine Evénement Dans fiction
136	MR-2	P	topique			explication		-	[de l'origine de la peau de chagrin]	Origine Objet Dans fiction
137	MR-2	P	topique			explication		-	[de l'origine de la peau de chagrin]	Origine Objet Dans fiction
138	MR-2	P	topique			explication		-	[de (l'origine de) la peau de chagrin]	Origine Objet Dans fiction
139	MR-2	P	topique			explication		-	[du surgissement du surnaturel dans le quotidien]	Raison Phénomène Dans monde

140	MR-2	P	topique	animé (Balzac)	essayer d'	expliquer	"nous" (les lecteurs)	interrogative indirecte	"qui c'est"	Enjeux Situation (fonction personnage) Dans fiction
140 suite								"ou" + interrogative indirecte	"ce que c'est"	Enjeux Situation (fonction personnage) Dans fiction
140 suite								-	"ce que ça représente"	Enjeux Situation (fonction personnage) Dans fiction
141	MR-2	P	orientation prospective → annonce			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
142	MR-2	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
143	MR-2	P	topique			explication		de SN	"explication de texte"	Signification Texte
144	MR-4	E	topique	animé (E)	-	expliquer	-	SN, complétive ou interrogative indirecte ("ce que j'explique")	[contenu d'enseignement quelconque]	Indéterminable
145	MR-4	E	topique	animé (E)	vouloir	expliquer	"à un élève"	SN	"deux plus deux"	Procédure Action Dans monde
145 suite								interrogative indirecte	"comment on calcule"	Procédure Action Dans monde
146	MR-4	E	topique	animé (E)	-	réexpliquer	-	SN	"les choses"	Indéterminable
147	MR-4	E	topique	animé ('on')	arriver à	expliquer	-	-	[contenu d'enseignement quelconque]	Indéterminable

Annexe 3: Collection des explications

L2 (SPD)

No	Leçon	Intitulé (objet)	Catégorie / Localisation	Ouverture	Noyau	Clôture
01	SPD-11	'des cailloux'	Vocabulaire / support écrit	1) P. Prop. d'ouv. 2) Q E: item isolé 3) C-Q P: SN (.) vous pouvez EXPL	Expl mono E	P répèt
02	SPD-11	'les lois'	Vocabulaire / support écrit	Enchaînée 1) Q E: item isolé 2) C-Q P: QQ peut EXPL SN […] SN (...) QQC'	Expl mono E	P vérif compr E ratif compr P ratif compr
03	SPD-11	'les armes'	Vocabulaire / support écrit	Enchaînée 1) Q E: QQVD (.) SN 2) C-Q P: QQ peut EXPL	Expl mono E	P répèt
04	SPD-11	'la chaleur'	Vocabulaire / support écrit	Enchaînée 1) Q E: item isolé 2) C-Q P: SN (.) QQ peut EXPL	Expl mono E	P vérif compr P transit 'les mots sont clairs. (..) maintenant'
05	SPD-11	'dans les villes en flammes sans nom sans âme'	Discours / support écrit	Q P: PROP (..) PQ SN (1.8) vous comprenez	Expl poly: • 7 Es • P demande compléments • P apporte items lexicaux	P éval pos
06	SPD-11	'quand les lois dispersent les chemins'	Discours / support écrit	Q P: PROP (..) QQVD (.) SN et comment PROP	Expl poly: • 6 Es • P demande clarif • P apporte items lexicaux	P éval pos
07	SPD-11	'c'est l'histoire d'un enfant qui joue avec des armes avec des cailloux inconscience'	Discours / support écrit	Q P: PROP (3.9) ce mot SN QQVD	Expl poly: • 6 Es	P éval pos
08	SPD-11	'mot des mots ces accords joués sonnent trop faux'	Discours / support écrit	Q P: PROP (..) alors (...) est-ce que vous avez une idée de ce que cela pourrait signifier	Expl poly: • 6 Es	P éval pos P transit 'assez expliqué le poème (..) maintenant'
09	SPD-11	dans quel sens les lois séparent les prostituées des autres femmes	Discours / tour de parole	Q P: SN dans quel sens	Expl mono E	P éval pos 'd'accord'
10	SPD-11	pourquoi Momo veut devenir flic	Situation / fiction	Q P: PROP PQ	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim

11	SPD-11	'il veut être sur le même chemin que la loi'	Discours / tour de parole	Subordonn. 1) P demande confirm. 2) E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P acknow
12	SPD-11	pourquoi Momo cherche une mère d'adoption chez les prostituées	Situation / fiction	Q P: PQ	Expl poly: • 2 Es	P répèt
13	SPD-11	pourquoi Momo cherche une mère alors qu'il a déjà madame Rosa	Situation / fiction	Q P: PQ PROP	Expl mono E	P ratif ('mhm on est d'accord')
14	SPD-11	'elle devra vivre comme un légume'	Discours / support écrit	Q P: PROP QQVD (4.0) PROP	Expl poly: • 4 Es • P éval nég	P reformule un des E
15	SPD-11	pourquoi on dit que la mère de Momo était une prostituée	Situation / fiction	Demande E: j'aimerais une demande PQ PROP	Expl poly: • 3 Es	P ratif minim P transit 'maintenant'
16	SPD-11	'salle de doublage' / 'doubler un film'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) E rép nég 3) Q P: QQ on fait dans SN […] 4) Q P: comment est-ce qu'on peut expliquer SV	Expl poly: • 2 Es • P éval nég	P complétion P transit 'voilà'
17	SPD-12	'les vieux ne parlent plus ou alors seulement du bout des yeux'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) comment est-ce que PROP	Expl poly: • 2 Es	P éval pos
18	SPD-12	'même riches ils sont pauvres'	Discours / support écrit	Q P: PROP (...) ça VD quoi	Expl poly: • 4 Es	P ratif minim P transit 'j'aimerais continuer'
19	SPD-12	'ils n'ont plus d'illusions et n'ont qu'un cœur pour deux'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) PQ SN	Expl poly: • 2 Es	P ratif P éval pos 1 des 2 Es
20	SPD-12	'que l'on vive à paris on vit tous en province quand on vit trop longtemps'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) ça VD quoi (.) PROP	Expl poly: • 2 Es	P ratif + éval pos
21	SPD-12	'est-ce d'avoir trop ri que leur voix se lézarde quand ils parlent d'hier'	Discours / support écrit	Q P: PROP1 (...) ou bien vous donnez une autre réponse (..) PROP1 ou PQ PROP2	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim + éval pos
22	SPD-12	'et d'avoir trop pleuré que des larmes encore leur perlent aux paupières'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) PQ PROP	Expl mono E	P ratif minim + éval pos
23	SPD-12	'et s'ils tremblent un peu est-ce de voir vieillir la pendule d'argent'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) voyez-vous le rapport […] est-ce qu'il y a une relation […] voyez-vous un rapport	Expl poly: • 3 Es	P ratif minim
24	SPD-12	'la pendule'	Vocabulaire / support écrit	1) Q E: QQC' SN 2) C-Q P: SN est-ce que qqn peut EXPL ce que c'est que SN	Expl mono E	P ratif minim + vérif compr
25	SPD-12	'les vieux ne rêvent plus leurs livres s'ensommeillent'	Discours / support écrit	P: Orient. vers mécompr. potentielle ('il y a QQCH de bizarre')	Expl poly: • 4 Es	P ratif minim + éval pos

26	SPD-12	'le petit chat est mort le muscat du dimanche ne les fait plus chanter'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) QQVD	Expl poly: • 3 Es	P ratif minim + éval pos
27	SPD-12	'les vieux ne bougent plus leurs gestes ont trop de rides'	Discours / support écrit	Q P: PROP QQ est bizarre dans cette phrase	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim + éval pos
28	SPD-12	's'ils sortent encore bas dessus bras dessous tout habillés de raide c'est pour suivre au soleil l'enterrement d'un plus vieux l'enterrement d'une plus laide'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) quel est leur passe-temps (..) vous avez compris	Expl poly: • 2 Es • P éval nég	P ratif minim
29	SPD-12	'l'enterrement'	Vocabulaire / support écrit	1) Q E: QQVD SN 2) C-Q P: SN (.) est-ce que vous pourriez EXPL	Expl mono E	P ratif minim
30	SPD-12	'et le temps d'un sanglot oublier toute une heure la pendule d'argent'	Discours / support écrit	Q P: PROP (..) à quoi est-ce que cette phrase se réfère (...) PQ PROP	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim + éval pos
31	SPD-12	'momo écoute madame rosa la raison d'oublier la pendule d'argent'	Discours / tour de parole	Q P: dans Q sens	Expl mono E	P ratif minim
32	SPD-12	'ces absences'	Discours / tour de parole	Q P: SN est-ce que vous pourriez EXPL (..) QQVD (.) SN	Expl mono E	P ratif minim + éval pos
33	SPD-14	pourquoi on aurait besoin de 34 avions	Situation / monde	Q E: PQ PROP	Expl poly: • E • E Q rhétor.	Ø (implicite)
34	SPD-14	comment peut-on dire qu'il y aura moins de pollution s'il y a plus d'avions	Situation / monde	Q E: c'est PROP?, PROP? (Q Y/N)	Expl poly: • E • E demande confirmation	Ø
35	SPD-15	'communiquer seulement avec des moyens techniques'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
36	SPD-15	pourquoi Ralph dit qu'il ne peut pas discuter de ce sujet	Situation / monde	Q P: PQ	Expl mono E	Ø
37	SPD-15	pourquoi Ralph dit que le sujet l'ennuie / pourquoi le sujet ennuie Ralph	Situation / monde	Subordonn. Q P: vous pourriez EXPL PQ PROP	Expl mono E	Ø
38	SPD-15	pourquoi Ralph dit qu'on fait toujours la même chose alors qu'il ne se souvient plus ce qui a été fait	Situation / monde	Subordonn. Q P: PQ PROP	Expl mono E	Ø
39	SPD-15	'le chiffrage'	Vocabulaire / support écrit	1) P annonce 2) Q P: QQC' que SN	Expl poly: • E multiples	Ø
40	SPD-15	pourquoi les gestes d'un inconnu sont difficiles à interpréter	Situation / monde	Q P: est-ce que vous pouvez EXPL PQ PROP (1.9) ça vient de Q fait	Expl poly: • 2 Es	Ø
41	SPD-15	pourquoi on dit que les gestes sont peu clairs puis qu'on peut communiquer avec les gestes	Situation / monde	P: Orient vers mécompr. potentielle	Expl poly: • 3 Es	Ø

42	SPD-17	'le pessimisme'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: j'aimerais savoir de vous QQC' SN (.) C-A-D (..) la définition de SN […] QQC'	Expl poly: • 3 Es • E demande compléments	E donne sa propre réponse
43	SPD-17	'un point de vue très destructif'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
44	SPD-17	pourquoi André dit que Robert est un spécialiste du pessimisme	Situation / monde	Q E: PQ PROP	Expl mono E	Ø (implicite)
45	SPD-17	sur quel plan Gunter est en désaccord avec André	Situation / monde	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
46	SPD-17	pourquoi André a insisté sur le pessimisme absolu	Situation / monde	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	Ø
47	SPD-17	'protéger les enfants ou bien les éduquer au pessimisme'	Discours / tour de parole	Q P: vous pouvez définir ce que ça signifie PROP	Expl mono E	Ø
48	SPD-18	'aimer quelqu'un' (pour Pierre et pour Eve)	Discours / support écrit	Q P: QQVD pour X PROP et QQVD pour Y PROP	Expl mono E	P ratif minim
49	SPD-18	'c'est fortune'	Discours / tour de parole	Q P: QQ vous entendez par SN […] QQVD	Expl poly: • 3 Es • P demande compléments	P ratif minim
50	SPD-18	'c'est comme chez nous'	Discours / tour de parole	Q P: QQVD […] PROP QQVD	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim
51	SPD-18	ce que l'enseignante a dit	Discours / tour de parole	E: Affirm. non-compr.	Expl mono P	Ø
52	SPD-18	pourquoi est-ce que l'amour absolu est impossible	Situation / fiction	Q P: PQ PROP.	Expl poly: • 4 Es • P demande compléments	P ratif minim + reformulations
53	SPD-18	pourquoi 's'aimer' et 'tomber amoureux' ne signifient pas la même chose	Vocabulaire / tour de parole	Q P: PQ	Expl mono E	P ratif minim
54	SPD-19	'on tous parle quelque chose dialectes autres'	Discours / tour de parole	P: Affirm. non-compr.	Expl poly: • E • P demande confirm.	P ratif minim
55	SPD-19	'le suisse-allemand'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q E: QQC' SN 2) C-Q P: QQC' SN	Expl poly: • 3 Es • P demande compléments	P ratif minim
56	SPD-20	'la dame du numéro'	Discours / tour de parole	Q P: QQ vous entendez par SN	Expl mono E	P acknow
57	SPD-20	'dans sa trente-cinquième année le nain du cirque barnaboum se mit à grandir; les savants étaient bien ennuyés car ils avaient une fois pour toutes fixé à vingt-cinq ans l'âge limite de la croissance, c'est pourquoi ils firent en sorte d'étouffer l'affaire'	Discours / support écrit	Q P: Y/N (.) est-ce que QQN peut EXPL ces phrases […] est-ce que QQN peut EXPL le contenu	Expl poly: • 3 Es • P éval nég • P demande complément	P éval pos P transit 'bon puis'

58	SPD-20	'(c'est pourquoi ils firent en sorte d')étouffer l'affaire'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQVD PROP	Expl mono P	E acknow
59	SPD-20	'une voix caverneuse'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' SN (..) c'est quoi	Expl poly: • E • P éval nég + produit expl	Ø
60	SPD-20	pourquoi les gens rient quand ils voient le nain	Situation / fiction	Q P: Y/N PQ PROP	Expl poly: • 4 Es • P éval nég • P demande complément	P éval pos
61	SPD-20	'ils ont pas des contacts comme avec les autres'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
62	SPD-20	quels sont les rapports qu'entretiennent le nain et mademoiselle germina	Situation / fiction	Q P: vous pouvez EXPL les rapports	Expl poly: • E • P demande complément	P éval pos
63	SPD-20	ce que ça veut dire quand le nain dit à l'écuyère qu'il perd le sommeil de ses nuits à cause d'une femme adorable / pourquoi le nain dit cela	Discours / support écrit	Q P: QQVD PROP (.) c'est quoi ça (4.1) PROP	Expl poly: • 3 Es • P demande complément • P éval partiell nég + donne l'explication	Ø
64	SPD-20	quel est le problème relatif au fait que le nain n'est plus un nain	Situation / fiction	Q P: est-ce que vous voyez un problème	Expl mono E	P éval pos
65	SPD-21	'pourquoi ne peut-on pas rendre plus humain le service militaire' **PEU AUDIBLE**	Discours / support écrit	1) E: Affirm. non-compr. 2) Q P: est-ce que je peux demander à X	Expl poly: • 3 Es • P demande complément	Ø
66	SPD-21	'je pense que pour devenir un homme quelquefois le service militaire est très bon' **PEU AUDIBLE**	Discours / support écrit	Q P: PROP (3.6) vous pourriez EXPL	Expl mono E	Ø
67	SPD-21	pourquoi l'armée intervient lors de catastrophes naturelles **PEU AUDIBLE**	Situation / monde	Q P: PQ PROP	Inaudible	Inaudible
68	SPD-21	problème d'être étranger et d'habiter en Suisse **PEU AUDIBLE**	Situation / monde	Q P: dans quel sens PROP	Expl mono E inaudible	Inaudible
69	SPD-21	'en arrière' **PEU AUDIBLE**	Discours / tour de parole	Q P: PQ PROP	Expl mono E inaudible	Inaudible
70	SPD-22	'les pattes' **PEU AUDIBLE**	Vocabulaire / support écrit	Q P: item isolé	Expl mono E inaudible	Ø
71	SPD-22	'barbelés' **PEU AUDIBLE**	Vocabulaire / support écrit	Q P: item isolé	Expl mono E	Ø

72	SPD-22	(un) 'aliéné'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQVD	Expl poly: • E • P demande complément	P ratif minim
73	SPD-22	'là-bas vous n'êtes pas morts pour rien' / 'ils sont morts pour nous'	Discours / support écrit	E: Affirm. non-compr + Q: PQ PROP	Expl poly: • E multiples + P	Ø
74	SPD-23	pourquoi les élèves ont amené des caricatures	Situation / monde	Q E: PQ PROP	Expl poly: • 2 Es	Ø
75	SPD-23	pourquoi un élève a amené des autocollants	Situation / monde	Q E: PQ PROP	Expl mono E	Ø
76	SPD-24	'et vous deux vous n'avez pas, fait le vieillard; non, nous n'avons pas, les jeux sont faits, voyez-vous on ne reprend pas son coup' en lien avec 'l'existentialisme est un humanisme'	Discours / support écrit	Q P: pouvez-vous EXPL cette phrase	Expl poly: • 3 Es • P propose lien avec l'existentialisme • P demande compléments	P éval pos
77	SPD-24	pourquoi le film est sorti 4 ans après le livre	Situation / monde	Q P: quelle est la situation	Expl poly: • 2 Es • P demande compléments	P éval pos
78	SPD-25	'l'enfer'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' que SN (..) c'est quoi ça SN […] QQC' SN	Expl mono E	P éval pos
79	SPD-25	'la mort' / 'le mort'	Vocabulaire / support écrit	Q P: Q est la différence entre SN1 et SN2	Expl mono E	P éval pos
80	SPD-25	'une femme du monde'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' que SN (4.8) quand on dit SN Q qu'on VD	Expl mono E	P éval pos
81	SPD-25	'la culpabilité'	Vocabulaire / support écrit	Q P: si vous pouvez EXPL ce mot (.) SN c'est quoi ça	Expl poly: • 2 E • P guidage	P éval pos
82	SPD-25	'un pacifiste'	Vocabulaire / support écrit	Q P: c'est quoi ça SN	Expl mono E	P ratif minim
83	SPD-25	'fusillé'	Vocabulaire / support écrit	Q P: ça VD quoi ça	Expl poly: • E • P demande complément	P ratif minim
84	SPD-25	'un lâche'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' que SN […] SN (.) c'est quoi	Expl mono E	P éval pos
85	SPD-25	'lucide'	Vocabulaire / support écrit	Q P: ADJ QQ peut D ça (.) vous avez une idée de ce que ça pourrait D ça	Expl poly: • E • P demande clarif	P éval pos
86	SPD-25	'l'enfer c'est les autres'	Discours / support écrit	Q P: PROP QQVD ça […] QQ cela signifie	Expl mono E	P éval pos
87	SPD-25	'ils font leur enfer'	Discours / tour de parole	Subordonn. Q P: PROP est-ce que vous pouvez EXPL cela (..) PROP	Expl mono E	P éval pos

88	SPD-25	'vulnérable' **PEU AUDIBLE**	Vocabulaire / support écrit	1) P Prop d'ouv. 2) Q E: QQVD ADJ 3) C-Q P: ADJ vous connaissez peut-être […] vous pourriez EXPL	Expl mono E quasi-inaudible	P éval pos
89	SPD-25	'penser matérialistique' **PEU AUDIBLE**	Discours / tour de parole	Q P: QQ ça signifie	Expl mono E inaudible	Inaudible
90	SPD-27	pourquoi l'élève ne va pas à Genève alors qu'il va ailleurs en Suisse romande	Situation / Monde	Q P: PQ PROP	Expl mono E	P ratif minim
91	SPD-28	'l'eldorado'	Vocabulaire / tour de parole (ou situation / monde)	Q P: tu nous EXPL QQC' […] QQC' que SN	Expl mono E	P éval pos P transit 'bien'
92	SPD-28	'un sacrilège'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N (...) QQC' que SN 2) E manif. incapacité → autre E lève la main	Expl mono E	P éval pos
93	SPD-28	pourquoi l'élève n'a pas demandé la signification du mot 'sacrilège'	Situation / Monde	Subordonn. Q P: PQ PROP	Expl mono E	Ø (P désaccord)
94	SPD-28	'le bûcher'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q E: Y/N 2) Rép E nég	Expl mono E	E acknow
95	SPD-28	'qui dit sauvage doit être condamné à l'enfer avec son feu'	Discours / tour de parole (ou support écrit)	1) E: Orient. vers mécompr. 2) Q P: vous pouvez reformuler	Expl poly: • E • P	Ø
96	SPD-28	pourquoi Atacualpa a quand même été condamné au bûcher	Situation / monde	Q E: PQ	Expl mono P	Ø (E commentaire)
97	SPD-29	'bouif'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) Rép E nég → un E lève la main	Expl mono E	P ratif minim
98	SPD-29	'chifftir' **PEU AUDIBLE**	Vocabulaire / support écrit	Q P: item isolé	Expl mono E inaudible	P ratif minim
99	SPD-29	ce qu'il se passe, comment Burma retrouve Bélita	Situation / fiction	Q P: Comment PROP […] QQ se passe	Expl poly: • 4 Es • P demande complément • P complète expl.	Ø
100	SPD-29	'à qui téléphone Burma et pourquoi'	Situation / fiction	Q P: à qui PROP et PQ	Expl poly: • 4 Es • P demande compléments	P ratif minim
101	SPD-29	'tartiner' (un article)	Vocabulaire / support écrit	Q P: PROP QVD V	Expl poly: • E • P demande complément • P éval mitigée + donne explic	Ø

102	SPD-29	'ce que Maurice vient de lire' / ce qui se passe	Situation / fiction	1) Q P: Y/N 2) E rép nég 3) Q P: Q se passe-t-il et de Q parle-t-il	Expl poly: • E multiples • P demande compléments	Ø
103	SPD-29	'sanglant'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) pas de rép 3) Q P: c'est quoi ADJ	Expl poly: • 2 ES • P demande complément	Ø (P répèt)
104	SPD-29	'une traînée'	Vocabulaire / Support écrit	1) Q P: Y/N 2) pas de rép	Expl mono P	Ø
105	SPD-29	'une traînée sanglante'	Vocabulaire / support écrit	Q P: item isolé	Expl mono E	P ratif minim P transit 'et maintenant'
106	SPD-29	'les seins n'abdiquaient pas'	Discours / Support écrit	Q P: PROP […] drôle de façon de parler TRAD (..) QQVD	Expl mono E	P ratif minim
107	SPD-29	'une pouffiasse'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) E rép nég 3) Q P: au lieu de SN il aurait pu dire	Expl poly: • E • P donne complément	Ø
108	SPD-29	'les nichons'	Vocabulaire / support écrit	Q P: SN (.) QQC'	Expl poly: • E • P apporte correction	Ø
109	SPD-29	'une gorgone'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' que SN	Expl mono E	P éval pos
110	SPD-30	'aider'	Discours / tour de parole	Q P: SV (1.8) EXPL-toi […] SV ça signifie	Expl poly: • 3 Es • P demande compléments • P apporte correction	Ø
111	SPD-30	'nichon' (bis)	Vocabulaire / support écrit	1) E: was heisst SN 2) C-Q P: nomme E	Expl poly: • E • P demande complément	P ratif minim
112	SPD-30	pourquoi Jérôme pense que Bélita et Lenantais n'ont pas couché ensemble	Situation / monde	Q P: tu ne pense pas PQ […] est-ce parce que X	Expl mono E	P ratif minim
113	SPD-30	'dévaliser'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QVD V	Expl mono P	E ratif minim
114	SPD-30	'un kilo de rouge'	Vocabulaire / support écrit	Q P: C-A-D	Expl mono E	Ø (P répèt)
115	SPD-31	pourquoi l'élève est en retard	Situation / monde	Q P: PQ SN	Expl poly • E • P demande compléments	P acknow
116	SPD-31	'il fait comprendre que l'autre c'était inutile' **PEU AUDIBLE**	Discours / tour de parole	Q P: SN QQ tu entends par là	Expl mono E	P ratif minim

117	SPD-31	pourquoi en classe on ne demande pas quand on n'a pas compris	Situation / monde	Q En: PQ PROP	Expl poly: • E multiples • P • En	Ø
118	SPD-32	'histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second empire'	Discours / Support écrit	Q P: essayez d'EXPL ce que cela signifie	Expl poly: • E • P demande compléments	P éval pos
119	SPD-32	'très naturelle'	Discours / tour de parole	Q P: C-A-D	Expl mono E	P ratif minim
120	SPD-32	'l'assommoir du père Colombe'	Vocabulaire / support écrit	Q P: c'est quoi SN	Expl poly: • E • P demande complément	Ø (P répèt)
121	SPD-32	'une chienne' (en parlant d'une femme) **PEU AUDIBLE**	Vocabulaire / tour de parole	Q P: ça VD quoi QQ on dit QQ on VD quand on dit PROP	Expl mono E inaudible	P ratif minim
122	SPD-32	'on voit ça dans la langue'	Discours / tour de parole	Q P: essayez d'EXPL	Expl poly: • E • P demande compléments	P: ratif minim + éval pos

L2 (CODI)

No	**Leçon**	**Intitulé (objet)**	**Type / Localisation**	**Ouverture**	**Noyau**	**Clôture**
123	DK-A-1	raison de la présence de l'enquêtrice	Situation / monde	Q E: le film est PQ	Expl mono P	Ø
124	DK-A-1	'une fête pyjama'	Vocabulaire / tour de parole	Q P: Tu peux essayer d'EXPL (.) c'est quoi SN	Expl mono E	Ø (poursuite activ.)
125	DK-A-1	pourquoi Anja demande la permission d'aller à une fête dans deux semaines	Situation / fiction	Q E: PQ PROP	Expl mono E	Ø E transit 'alors'
126	DK-A-1	'enceinte'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: Was heisst das	Expl mono E	Es rires
127	DK-A-1	pourquoi Anja et ses parents doivent avoir une discussion	Situation / fiction	Q E: PQ	Expl mono E	Inaudible
128	DK-A-1	'un stock'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P acknow P transit 'alors'
129	DK-A-1	pourquoi Reto est soûl s'il a seulement été au cinéma	Situation / fiction	Q E: PQ PROP	Expl mono E	E ratif minim E transit 'alors'
130	DK-A-2	'un proverbe'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q P: Y/N 2) Rép E nég	Expl poly • P • E trad	P éval pos P transit 'alors'
131	DK-A-2	'la charrue'	Vocabulaire / support écrit	1) P Prop. d'ouv. 2) Q E: item isolé	Expl mono P	Ø

132	DK-A-2	'il n'y a pas de fumée sans feu'	Discours / support écrit	P annonce Q P: PROP (..) alors Q est la signif. possible	Expl poly: • 2 Es • P demande compléments	P éval pos P transit 'et alors'
133	DK-A-2	'ce n'est pas à un vieux singe qu'on apprend à faire la grimace'	Discours / support écrit	P annonce Q P: QQ peut VD	Expl poly: • 1 E • P demande puis apporte complément	Ø P transit 'alors'
134	DK-A-2	'il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué'	Discours / support écrit	P annonce (Q P implicite)	Expl poly: • 2 Es • P demande complément	P éval partiell nég + corr P transit 'alors'
135	DK-A-2	'qui vole un œuf vole un bœuf'	Discours / support écrit	Q P: PROP (.) QQ peut VD	Expl poly: • Es • P demande puis apporte complément	Ø P transit 'alors'
136	DK-A-2	'il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs'	Discours / support écrit	P annonce (Q P implicite)	Expl poly: • E • P demande répét.	P éval pos P transit 'et'
137	DK-A-2	'il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu'	Discours / support écrit	(Q P implicite)	Expl poly: • 2 Es • P demande répét. • P éval nég	P éval pos P transit 'alors'
138	DK-A-2	'tu l'auras'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: QVD PROP.	Expl mono P	E acknow
139	DK-A-2	'un tiens vaut mieux que deux tu l'auras'	Discours / support écrit	P annonce Q P: PROP (.) QQ peut VD cette expression	Expl poly: • 2 Es • P éval nég • P demande complément	P éval pos P transit 'alors'
140	DK-A-2	'l'argent n'a pas d'odeur'	Discours / support écrit	1) (Q P implicite) 2) E: manif. incapacité 3) Q P: qui pourrait EXPL	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'
141	DK-A-2	'les murs ont des oreilles'	Discours / support écrit	(Q P implicite)	Expl poly: • E • P demande complément	P éval pos P transit 'et enfin'
142	DK-A-2	'Paris ne s'est pas fait en un jour'	Discours / support écrit	P annonce (Q P implicite)	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'
143	DK-A-2	'avec des si on mettrait Paris en bouteille'	Discours / tour de parole	1) Q P: PROP (.) QQ peut VD (...) PROP 2) E manif. incapacité → autre E lève la main	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'
144	DK-A-2	'il n'y a que la vérité qui blesse'	Discours / tour de parole	P annonce (Q P implicite)	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'

145	DK-A-2	'il vaut mieux parler à Dieu qu'à ses saints'	Discours / tour de parole	P annonce 1) (Q P implicite) 2) E manif. incapacité → autre E lève la main	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors maintenant on va passer à autre chose'
146	DK-A-4	'obéir'	Vocabulaire / tour de parole	Subordonn. 1) Q P: Y/N 2) Rép E pos 3) Q P: ça VD	Expl mono E	P éval pos P transit 'et'
147	DK-A-4	'la désobéissance'	Vocabulaire / tour de parole	Subordonn. Q P: Y/N	Expl poly • 2 Es	P éval pos P transit 'et maintenant'
148	DK-A-4	'la désobéissance civile'	Vocabulaire / tour de parole	Q P: Y/N […] Q P: SN QQ ça peut VD (...) on parle de: (2.1) QQN qui commet un acte de SN (.) QQ ça peut Ê	Expl poly: • 2 Es • P demande et apporte complément(s)	P éval mitig P transit 'alors'
149	DK-A-4	'les organismes génétiquement modifiés'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) Q P: QQ ça peut Ê 3) Q P: Y/N 4) Rép E pos 5) P annonce	Expl poly: • E • P demande compléments	P éval pos P transit 'alors'
150	DK-A-4	'ce dont on est en train de parler'	Situation / monde	P annonce	Expl poly: • 2 Es • P demande et apporte complément(s)	P vérif compr P transit 'alors maintenant on revient à X'
151	DK-A-4	'le mariage gay'	Vocabulaire / support écrit	Q P: Y/N (..) c'est quoi	Expl mono E	P éval pos
152	DK-A-4	'revendiquer'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: QQC' V	Expl mono P	E acknow
153	DK-A-4	'objecteur de conscience'	Vocabulaire / support écrit	Subordonn. Q E: item isolé	Expl mono P	E acknow
154	DK-A-4	'revendiquer' (bis)	Vocabulaire / support écrit	Subordonn. Q E: item isolé	Expl poly: • P • E trad	E acknow
155	DK-A-4	'l'avortement'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) E rép nég	Expl poly: • P • E trad	E ratif minim + acknow
156	DK-A-4	'l'extension'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: item isolé	Expl mono P	E acknow
157	DK-A-4	'babyklappe'	Vocabulaire / tour de parole	Es: Orient. vers mécompr.	Expl poly: • Es	P acknow P transit 'oké alors'

158	DK-A-5	l'histoire d'Astérix chez les Helvètes	Situation / fiction	1) Annonce P 2) Q P: est-ce que tu peux nous EXPL SN QQ se passe	Expl poly: • 3 Es • P	P transit 'donc'
159	DK-A-5	'nachholen'	Vocabulaire / support écrit	Es: Orient. vers mécompr.	Expl poly: • 2 Es	P acknow
160	DK-A-5	'mon ventre est déjà assez grand'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P contre-arg + corr
161	DK-B-1	'un génocide'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q P: QQ SN […] QQ SN 2) E manif incapacité 3) E manif incapacité → un autre E lève la main	Expl mono E	P éval pos P 'avez-vous un exemple'
162	DK-B-1	'la tendance'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: QQVD SN	Expl poly: • P • E trad	E acknow P vérif compr
163	DK-B-1	le paragraphe	Discours / support écrit	E: affirm. non-compr.	Expl mono P	E acknow + ratif minim (E montre qu'en fait elle n'a tjs pas compris)
164	DK-B-1	la question de l'enseignant	Discours / tour de parole	1) Q P: Y/N 2) E rép. nég.	Expl mono P	Ø (E répond à la question initiale)
165	DK-B-1	'c'est un peu spécial'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	Ø P transit 'd'accord alors'
166	DK-B-1	'la colonisation'	Vocabulaire / tour de parole	Q P: c'était quoi en fait SN […] est-ce que tu peux expliquer QQC' SN	Expl mono E	P éval pos
167	DK-B-2	'partitif'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' ADJ	Expl poly: • P • (P demande un exemple à la E pour vérifier qu'elle a compris)	E acknow
168	DK-B-2	'frapper'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQVD V	Expl poly: • E demande confirmation (c'est X ou) • P	Ø
169	DK-B-3	pourquoi des personnes immigrent clandestinement	Situation / monde	Annonce P Q P: PQ PROP, comment cela se fait-il?	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'
170	DK-B-3	ce qui s'est passé concernant Abdellah Boujraf	Situation / monde via texte	1) Q P: est-ce que tu peux EXPL QQ se passe pour N 2) E: reste silencieuse → autre E lève la main	Expl mono E	P éval pos P transit 'alors'

171	DK-B-3	le vote qu'il y a eu fin septembre	Situation / monde	Q P: EXPL-moi […] Q était X	Expl poly: • E • P demande clarifications	P acknow P transit 'd'accord alors'
172	DK-B-3	'faire des einspruch'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P acknow P transit 'voilà' ('le réseau il fait ça aussi' → lien avec le contenu de la narration)
173	DK-B-4	'imam'	Vocabulaire / support écrit	Q E: Was heisst SN	Expl mono E	E acknow
174	DK-B-4	'une prière'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Prop. d'ouv. 2) QQC' SN	Expl mono P	E acknow ('mm!')
175	DK-B-4	pourquoi beaucoup de personnes pensent qu'on pourrait envoyer Blocher sur la lune	Situation / monde	Q P: PQ	Expl poly: • Es • P demande compléments	Ø P transit 'oké'
176	DK-B-4	enjeux liés à des Albanais accusés de crimes	Situation / monde	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P dem confirm P transit 'd'accord'
177	DK-B-5	'petit à petit l'oiseau fait son nid'	Discours / support écrit	Q P: PROP TRAD (..) c'est une expression qui a une signification […] QQ peut VD (.) quand on dit PROP	Expl mono E	P éval pos
178	DK-B-5	'un serpent'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono E	E acknow
179	JM-1	'un portefeuille'	Vocabulaire / support écrit	1) Q E: QQC' SN 2) C-Q P: QQC' SN	Expl mono E	E acknow P éval pos
180	JM-1	comment c'est possible qu'Albert ne retrouve son portemonnaie que 25 ans plus tard	Situation / fiction	1) P affirm. prob. 2) c'est PQ PROP 3) Q P: comment vous EXPL ça	Expl poly: • E1 • P demande clarif • E2 • Autres Es en désaccord	P éval pos + ratif 'voilà […] d'accord' P transit 'oké'
181	JM-1	'sérieux'	Discours / tour de parole	Q P: qu'est-ce que vous entendez par ADJ	Expl poly: • E • (Autres Es prennent la parole: pour expliquer ou pour dire autre chose?)	P ratif minim
182	JM-1	'très familière'	Discours / tour de parole (écrit au tableau)	Q P: qu'est-ce que vous VD par ADJ	Expl mono E	P ratif minim
183	JM-1	'comportement'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: QQC' SN	Expl mono P	E acknow
184	JM-2	'un coup de foudre'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: QQC' SN	Expl mono P	E acknow

185	JM-2	'ruisseler'	Vocabulaire / support écrit	Subordonn. Q E: QQC' V	Expl poly: • P • P demande à En si c'est ok • Es proposent traduction	E acknow
186	JM-2	'faisait la cour'	Vocabulaire / support écrit	1) P: Prop. d'ouv. 2) Q E: item isolé	Expl poly: • P • E trad	E acknow ('mm!')
187	JM-2	'une vedette'	Vocabulaire / support écrit	Q E: item isolé	Expl mono P	E acknow
188	JM-2	'conjugal'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' ADJ	Expl mono P	Ø
189	JM-2	'roman photo'	Vocabulaire / support écrit	Q E: c'est quoi SN	Expl mono P	E acknow P transit 'alors'
190	JM-2	pourquoi 's'regt uf'	Situation / monde	Q P: PQ	Expl mono E	Ø P donne indic qui résout le prob
191	JM-2	'cible numéro'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQVD SN	Expl mono P	E acknow
192	JM-2	'il marche à peine et veut des bottes de sept lieues, petit frère veut grandir trop vite mais il a oublié que rien ne sert de courir petit frère'	Discours / support écrit	Q P: Qui peut nous lire et EXPL […] vous pouvez EXPL (.) QQVD	Expl poly: • E • P demande complément	P ratif minim […] éval pos 'c'est ce que vous avez dit'
193	JM-2	des bottes de sept lieues	Vocabulaire / support écrit	Q P: est-ce que vous pouvez l'EXPL cette métaphore (..) qui peut EXPL	Expl mono E	P ratif minim
194	JM-2	'dans sa tête le rayonnement des tubes cathodiques a étouffé les vibrations des tams-tams de l'Afrique'	Discours / support écrit	1) Annonce P 2) (Q P implicite)	Expl poly: • E • P demande compléments	P éval pos
195	JM-2	'pour les grands le gosse est le meilleur citron, la cible numéro 1, le terrain des produits de consommation'	Discours / support écrit	(Q P implicite)	Expl poly: • E • P demande complément • P fournit items lexicaux	P ratif minim + rectif partielle et ajout explicatif
196	JM-2	'il vient à peine de sortir de son œuf et déjà petit frère veut être plus gros que le bœuf'	Discours / support écrit	(Q P implicite)	Expl poly: • 2 Es • P éval. mitig. • P fournit items lexicaux	P répétition P transit 'voilà donc'
197	JM-2	'comportement' (bis)	Vocabulaire / tour de parole	Q E: QQC' SN	Expl mono P	E acknow
198	JM-2	dans quel sens les journalistes et les médias sont vus comme responsables du comportement du petit frère dans le texte	Situation / monde via texte	Q P: SN dans Q sens vous pouvez EXPL	Expl poly: • E • P demande reformulation	P ratif minim + répétitions

199	JM-2	'c'est traditionnel'	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl mono E	P ratif minim
200	JM-3	'un cochon d'Inde'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: QQC' SN	Expl poly: • E/P simultanément	E acknow E transit 'oké'
201	JM-3	'une très grande gueule'	Vocabulaire / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	E acknow
202	JM-3	'Bello était le plus aimé'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: PROP QQC'	Expl mono E	E acknow E transit 'oké'
203	JM-3	'un cochon d'Inde' (bis)	Vocabulaire / tour de parole	Q E: QQC'	Expl poly: • 2 Es simultanément	E acknow
204	JM-3	's'écraser'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: was isch da	Expl mono E	E acknow
205	JM-3	'un cochon d'Inde' (ter)	Vocabulaire / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	E acknow
206	JM-3	'un cochon d'Inde' (quat.)	Vocabulaire / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl poly: • 2 Es simultanément	E ratif minim
207	JM-3	'un cochon d'Inde' (quin.)	Vocabulaire / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	E: acknow
208	JM-3	'un cochon d'Inde' (sex.)	Vocabulaire / tour de parole	E: Orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
209	JM-3	*dessin de presse*	Discours / support écrit	Q P: Q est la critique de Plantu (.) QQ il veut exprimer à travers ce dessin	Expl poly: • 6 Es • P demande compléments • P demande confirmations	P répète et donne conclusion
210	JM-3	'il aura affaire à moi'	Vocabulaire / support écrit	1) Annonce E (j'ai une Q.) 2) Q E: QQVD PROP	Expl mono P	E acknow
211	JM-3	'le texte était trop difficile' (reconstitution)	Discours / tour de parole	E: Orient. vers mécompr.	Expl poly: • E • P commentaire	P ratif minim
212	JM-4	'défauts'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: was isch SN	Expl mono P	Ø
213	JM-4	'les ragots'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: was heisst das	Expl poly: P + En	Es rires
214	JM-4	'craintif'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q P: Y/N 2) E rép nég	Expl poly: • E • P	E commentaire
215	JM-4	'capricieuses'	Discours / tour de parole	Q P: QQ vous entendez par ADJ	Expl poly: • 2 Es	P acknow
216	JM-4	'des poils'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q P: Y/N 2) E rép nég	Expl poly: • P • 2 Es	Es rires

217	JM-4	'l'homme a plus d'argent que la femme'	Discours / tour de parole	Q P: vous voulez dire PROP1 ou PROP 2	Expl mono E	P acknow
218	JM-4	'siècle des lumières'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: c'est quoi SN	Expl mono P	E acknow
219	JM-4	'l'amour est un prétexte pour le sexe' (reconstruction)	Discours / tour de parole	1) E annonce ('j'ai une question') 2) Q E: Tu dis PROP1 alors PROP2	Expl poly: • E • P donne confirmations	P acknow, P commentaire
220	JM-4	'réhabilitation'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q P: SN (2.) pour vous ça c'est quoi (.) ça signifie quoi (2.5) vous entendez ça 2) P annonce 3) Q P: ça vous rappelle quoi	Expl poly: • E multiples	P conclusion P transit 'alors'
221	JM-4	'améliorer'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: QQC' V	Expl mono P	E acknow
222	JM-4	's'équilibrer'	Vocabulaire / tour de parole	1) Q E: QQVD 2) C-Q P: V (.) QQVD vous pouvez l'EXPL	Expl mono E	P ratif minim + éval pos
223	JM-4	'la réhabilitation d'une société'	Discours / tour de parole	Q P: EXPL ce que vous entendez par là	Expl poly: • E • P demande complément	P ratif minim
224	JM-4	'la réhabilitation d'un quartier'	Discours / support écrit	Q P: QQ ça pourrait dire (.) QQVD (8.0) comment on peut SV	Expl mono E	P ratif minim
225	JM-4	ce qui se passe avec King-King et Superman	Situation / fiction	1) E affirm. non-compr. 2) Q P: qui peut EXPL PROP.	Expl mono P (à distance)	E ratif minim (répond oui à Q Y/N)
226	JM-4	pourquoi les élèves n'ont pas lu le texte	Situation / monde	Q P: Q était le problème	Expl poly: • 4 Es	P: 'je comprends' + ratif minim P transit 'alors'
227	JM-4	'le maire'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono P	Ø
228	JM-4	'un discours convenu'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono P	Inaudible
229	JM-4	'la bande originale planante du Grand Bleu'	Vocabulaire / support écrit	Q P: Y/N Pas de rép.	Expl mono P	E signe de tête
230	JM-4	'un spectacle son et lumière'	Vocabulaire / support écrit	Q P: Y/N	Expl poly: • P • E trad	P éval pos
231	JM-4	pourquoi les bâtiments s'appellent toujours 'ex-'	Situation / fiction	1) E: mention de problème introduit antérieurement 2) Q P: PQ toujours ex […] ça veut dire quoi qu'est-ce qu'ils ont fait	Expl mono E	P éval pos P transit 'voilà maintenant'

232	JM-4	ce qui se passe dans la deuxième partie du texte	Situation / fiction	Q P: QQ se passe	Expl poly: • 4 Es • P demande compléments • E demande clarif.	P éval pos P transit 'oké alors'
233	JM-5	'impressionniste'	Discours / tour de parole	Q P: C-A-D	Expl mono E	P ratif minim P éval mitig
234	JM-5	'entêtées'	Vocabulaire / support écrit	Q E: was heisst das	Expl poly: • P • Es trad	P ratif minim P éval pos
235	JM-5	'sans cesse'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl poly: • P • E trad	E acknow
236	JM-5	'parano'	Vocabulaire / support écrit	1) Q P: Y/N 2) E rép nég	Expl mono P	E acknow
237	JM-5	'exposés'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: Was isch das	Expl mono E	P éval pos
238	JM-5	'degré d'abstraction de l'affiche'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono P	Ø
239	JM-5	'le lien'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono P	Ø
240	JM-5	'l'avarice'	Vocabulaire / support écrit	Q E: QQC' SN	Expl mono P	E répèt E transit 'aso aso'
241	JM-5	'les âmes'	Vocabulaire / support écrit	Q E: les X sont des Y	Expl mono P	E acknow

L1 (CODI)

No	**Leçon**	**Intitulé (objet)**	**Type / Localisation**	**Ouverture**	**Noyau**	**Clôture**
242	EO-1	'continuons'	Discours / support écrit	Q P: un petit mot sur la dernière réplique?	Expl mono E	Ø
243	EO-1	'Estelle et Garcin s'enferment dans la mauvaise foi' (reconstruction)	Discours / tour de parole	1) E1 affirm non-compr. 2) E2 orient vers mécompr. potentielle (simultanément)	Expl mono E	Ø
244	EO-1	'continuons' (bis)	Discours / support écrit	E: auto-initié	Expl mono E	P ratif minim
245	EO-1	'elle pète un plomb'	Discours / tour de parole	Q P: 'elle pète un plomb?' (=répèt)	Expl poly: • 2 Es	Ø
246	EO-2	'damassée'	Vocabulaire / support écrit	Q E: ça VD quoi ADJ	Expl mono P	Ø

247	EO-2	'hosannah'	Vocabulaire / support écrit	1) P prop. d'ouv ('d'autres problèmes de vocabulaire?') 2) Q E: SN c'est déjà quoi?	Expl mono P	Ø
248	EO-2	'c'est plus direct'	Discours / tour de parole	Q P: PQ PROP	Expl poly: • 2 Es	P répèt
249	EO-2	pourquoi les femmes donnent un gros sou à Dieu	Situation / fiction	Q E: PQ PROP […] Q P: PQ PROP	Expl poly: • E multiples	P répèt + reformule
250	EO-3	'être adulte'	Discours-Situation / Tour de parole / monde	Q P: QQC' SV	Expl poly: • E multiples (dure toute la leçon)	Ø P clôture 'on doit conclure'
251	EO-3	'être accompli'	Discours / tour de parole	E orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
252	EO-4	'aspects formels'	Discours / support écrit (au tableau)	Q E: QQ vous entendez par SN	Expl mono P	E commentaire
253	EO-4	'aspects formels' (bis)	Discours / support écrit (au tableau)	Q E: ça VD quoi	Expl poly: • E et P simultanés	Ø
254	EO-4	'rimes libres'	Discours / support écrit (au tableau)	Q P: SN C-A-D	Expl poly: • E multiples + P	P donne autre terme, que E ratifie
255	EO-4	'lignes 10-16: la nuit telle qu'il l'a passée: il n'a pas bu'	Discours / support écrit (au tableau)	Q P: vous arrivez à...	Expl poly: • 3-4 Es	Ø
256	EO-4	'il est seul au milieu d'une nature humide, froide, pas des plus jolies, il est réduit à boire une liqueur de plantes, dans une auberge c'est le contraire, il serait mauvaise enseigne'	Discours / support écrit (au tableau)	P lit le commentaire	Expl mono E	P éval pos 'd'accord'
257	EO-4	'Or! tel qu'un pêcheur d'or et de coquillages, Dire que je n'ai pas eu souci de boire!'	Discours / support écrit	E orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø (pause puis désaccord E)
258	EO-5	'un plan (cinématographique)'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQC' SN […] EXPL […] c'est quoi SN	Expl poly: • Es multiples	P répèt
259	EO-5	'la façon de voir la scène'	Discours / tour de parole	Q P: EXPL	Expl mono E	P ratif minim
260	EO-5	d'où l'auteur 'part' pour arriver à la grosse pierre	Situation / fiction	E affirm. non-compr.	Expl mono P	E commentaire ('c'est bizarre')
261	EO-5	'plan américain'	Vocabulaire / tour de parole	Q E: c'était quoi déjà ADJ	Expl poly: • 2 Es simultanément	E acknow P ratif minim

262	EO-5	'plan d'ensemble'	Vocabulaire / tour de parole	Q P: SN c'est quoi	Expl poly: • Es multiples • P demande complément	P reformule
263	EO-5	'un autre écrivain il fait aussi ca'	Discours / tour de parole	E orient. vers mécompr. potentielle	Expl mono E	Ø
264	EO-5	'Ramuz invente l'écriture parlée. Depuis Zola, violemment critiqué pour cela, la langue orale et populaire est entrée dans le roman. Elle n'y figure cependant que sous la forme de citations entre guillemets, distinctes de la voix narrative qui elle continue d'être (xx)'	Discours / support écrit	Q P ça VD quoi	Expl mono E	P éval pos
265	MR-1	pourquoi on ne sait pas si le message qu'ils ont voulu faire passer a passé	Situation / monde	Q P: PQ PROP	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim (+ répèt.)
266	MR-1	pourquoi la troupe joue en Europe plutôt qu'en Afrique	Situation / monde	Q P: PQ PROP	Expl poly: • 3 Es	P ratif minim (+ refomul.)
267	MR-1	'mon clocher ou la mort'	Discours / support écrit	Q P: Qu'est-ce qu'on veut nous dire par PROP	Expl poly: • 3 Es • P demande compléments	P éval pos ('absolument')
268	MR-2	pourquoi le levant est un synonyme de l'orient	Situation / monde	1) Q P: Y/N 2) E rép nég 3) Q P: Qui peut EXPL	Expl mono E	P ratif minim
269	MR-2	pourquoi le mot 'je souhaite' est en italique dans le texte	Situation / monde (texte)	1) E commente 'c'est bizarre' 2) P affirm non-compr.	Expl mono E	P éval pos
270	MR-2	'déjoue'	Vocabulaire / tour de parole	E: répète le terme avec intonation mitigée	Expl mono P	Ø
271	MR-2	'on réfléchit pas plus loin que ça'	Discours / tour de parole	E orient. vers mécompr. potentielle	Expl poly: • E + P	P ratif minim
272	MR-2	'les affamés'	Discours / support écrit	Q P: PQ ce titre (.) QQVD SN	Expl mono E	P ratif minim
273	MR-2	'le sceptre'	Vocabulaire / support écrit	Q E: item isolé	Expl mono P	E acknow
274	MR-2	'boulingrin'	Vocabulaire / support écrit	Q E: c'est quoi ça SN	Expl mono P (regardant dans dictionnaire)	Ø
275	MR-2	'pittoresque'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQVD ADJ	Expl poly: • 2 Es • P demande complément	P commentaires
276	MR-3	'synchrome'	Vocabulaire / support écrit	Q P: QQVD ADJ	Expl mono E (partielle)	P éval pos P donne explic

277	MR-4	'brimade'	Vocabulaire / support écrit (au tableau)	1) Q E: ça VD quoi N 2) C-Q P: QQC' que SN […] QQC' que SV	Expl poly: • 2 Es	P ratif mitig puis donne l'explic
278	MR-4	en quoi ce n'est pas une question d'attitude mais de fonctionnement	Situation / monde	E orient. vers mécompr. potentielle (suite à tentative de conclusion de P)	Expl poly: • 2 Es	P ratif minim