

li184

Linguistic Insights
Studies in Language and Communication

Virginie Fasel Lauzon

Comprendre et apprendre dans l'interaction

Les séquences d'explication en classe
de français langue seconde

Peter Lang

Qu'est-ce qu'une explication ? Quelles sont les ressources mobilisées pour demander ou donner une explication ? Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants du français langue seconde (L2) lorsqu'ils demandent ou donnent une explication ? Quelles opportunités peuvent émerger de la participation à des interactions en classe pour développer la *compétence d'explication* ? Cet ouvrage vise à répondre à ces questions à travers l'étude approfondie de séquences d'explication prenant place en classe de français L2. Il propose une description systématique de la manière dont ces séquences sont ouvertes, (co-)gérées et closes, un inventaire des ressources mobilisées par les élèves pour demander et donner des explications, ainsi qu'une analyse des opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves à la gestion des séquences d'explication, pour *apprendre en expliquant* mais surtout pour *apprendre à expliquer*. L'ouvrage nourrit les réflexions actuelles sur l'enseignement/apprentissage de l'oral et le développement de la compétence d'interaction en contexte scolaire.

Virginie Fasel Lauzon est maître-assistante au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel (Suisse). Ses recherches portent d'une part sur l'organisation des interactions en contexte institutionnel, et d'autre part sur le développement de la compétence d'interaction en classe de français, langue première et seconde.

Comprendre et apprendre dans l'interaction



Linguistic Insights

Studies in Language and Communication

Edited by Maurizio Gotti,
University of Bergamo

Volume 184

ADVISORY BOARD

Vijay Bhatia (Hong Kong)
Christopher Candlin (Sydney)
David Crystal (Bangor)
Konrad Ehlich (Berlin / München)
Jan Engberg (Aarhus)
Norman Fairclough (Lancaster)
John Flowerdew (Hong Kong)
Ken Hyland (Hong Kong)
Roger Lass (Cape Town)
Matti Rissanen (Helsinki)
Françoise Salager-Meyer (Mérida, Venezuela)
Srikant Sarangi (Cardiff)
Susan Šarčević (Rijeka)
Lawrence Solan (New York)
Peter M. Tiersma (Los Angeles)



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Virginie Fasel Lauzon

Comprendre et apprendre dans l'interaction



Les séquences d'explication en classe
de français langue seconde



PETER LANG

Bern · Berlin · Bruxelles · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Bibliographic information published by die Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1424-8689 pb.

ISSN 2235-6371 eBook

ISBN 978-3-0343-1451-0 pb.

ISBN 978-3-0351-0641-1 eBook

DOI 10.3726/b10580

This book is an open access book and available on www.oapen.org and www.peterlang.com.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 which means that the text may be used for non-commercial purposes, provided credit is given to the autor. For details go to <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



© Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern 2014
Wabernstrasse 40, CH-3007 Bern, Switzerland
info@peterlang.com, www.peterlang.com

Table des matières

Remerciements	9
1. Introduction	11
2. L'oral en classe de français langue seconde	15
2.1 Caractéristiques des interactions en classe	15
2.2 Interactions et opportunités d'apprentissage en classe de L2	21
3. L'explication : un lieu et un objet d'apprentissage	25
3.1 Introduction à l'étude de l'explication	25
3.2 Explication et apprentissage	29
3.3 Compétence d'explication, compétence d'interaction	31
4. Etudier l'explication en classe de français langue seconde	35
4.1 Cadre épistémologique : L'analyse conversationnelle	35
4.1.1 Présentation	35
4.1.2 L'explication en AC	37
4.1.3 AC et interactions en contexte d'apprentissage d'une L2	39
4.2 Objectifs	41
4.3 Données	44
4.3.1 Présentation générale	44
4.3.2 Approche du terrain et enregistrements	45
4.3.3 Transcription	47
4.3.4 Description des activités	49
4.4 Procédure analytique	50
4.4.1 Principes méthodologiques	50
4.4.2 Etapes des analyses	52

5. Une collection de séquences d'explication	55
5.1 Elaboration de la collection	55
5.1.1 Analyser les orientations des participants	55
5.1.2 Des moments-clés pour expliquer	60
5.2 Présentation de la collection	67
5.2.1 Explications de vocabulaire	68
5.2.2 Explications de discours	70
5.2.3 Explications de situation	72
6. L'organisation des séquences d'explication	75
6.1 L'ouverture des séquences d'explication	75
6.1.1 Anticipation d'un problème potentiel de compréhension	76
6.1.2 Résolution d'un problème de compréhension présenté comme effectif	84
6.2 Le noyau des séquences d'explication	89
6.3 La clôture des séquences d'explication	97
6.3.1 Réception	97
6.3.2 Transition	102
6.4 Synthèse et typologie des séquences d'explication	106
7. Les ressources mobilisées par les élèves pour demander des explications	113
7.1 Contexte d'apparition des demandes d'explication	114
7.1.1 Demandes d'explication des élèves	114
7.1.2 Demandes d'explication des enseignants	121
7.2 Forme des demandes d'explication	123
7.3 Synthèse et discussion	126
8. Les ressources mobilisées par les élèves pour donner des explications	133
8.1 Explications de vocabulaire	133
8.1.1 Traduction	133
8.1.2 Syntagme présenté comme équivalent	139
8.1.3 Généralisation et spécification	142
8.1.4 Mise en situation	144
8.1.5 Co-élaboration d'explications	149

8.1.6 Synthèse	157
8.2 Explications de discours	158
8.2.1 Reformulation	159
8.2.2 Exploitation du contexte	166
8.2.3 Co-élaboration d'explications	172
8.2.4 Synthèse	187
8.3 Explications de situation	188
8.3.1 Donner des raisons	188
8.3.2 Entre explication et description, dire 'ce qui se passe'	192
8.3.3 Co-élaboration d'explications	200
8.3.4 Synthèse	201
9. Explication et opportunités d'apprentissage	203
9.1 Comprendre pour apprendre	203
9.2 Apprendre à faire comprendre	220
9.2.1 Déploiement de la compétence dans les explications ...	223
9.2.2 Opportunités de participation, opportunités d'apprentissage	228
9.3 Implications didactiques : propositions	243
9.3.1 Favoriser l'émergence de demandes d'explication	244
9.3.2 Valoriser la reconfiguration des rôles et des expertises	250
9.3.3 Encourager la co-élaboration des significations et de l'interaction	258
9.3.4 Vers un enseignement structuré de l'explication	262
10. Conclusion	267
10.1 Originalité	267
10.2 Synthèse des résultats	268
10.3 Apports	274
10.4 Pistes	275
Bibliographie	277

Remerciements

Le présent ouvrage s'inspire de ma thèse de doctorat, dont il constitue une version remaniée et actualisée.

Mes premiers remerciements vont à Simona Pekarek Doehler, ma directrice de thèse, pour ses encouragements, sa disponibilité, ses critiques constructives et la liberté qu'elle m'a laissée pour choisir mon sujet de thèse et mener à bien ma recherche. Je remercie également Gabriele Pallotti, Paul Seedhouse, Evelyne Pochon-Berger et Jean-François de Pietro, avec qui j'ai eu l'occasion de discuter de mon travail à plusieurs reprises et dont les commentaires détaillés et pertinents m'ont beaucoup aidée.

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 le subside « Tremplin » me permettant de terminer ma thèse dans les meilleures conditions.

Merci aux directeurs d'école qui ont accepté que nous procédions à des enregistrements dans leurs établissements. Merci aux enseignants et aux élèves qui ont accepté d'être enregistrés, sans qui la présente recherche n'aurait pas été possible.

Enfin, merci à Vincent, à ma famille et à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements durant mes années de doctorat et lors de la rédaction du présent ouvrage.

1. Introduction

« Si vous ne pouvez pas expliquer un concept à un enfant de six ans, c'est que vous ne le comprenez pas complètement. » (A. Einstein)

Qu'est-ce qu'une explication ? Qu'est-ce qu'une 'bonne' explication ? Ces questions semblent triviales à première vue : chacun peut certainement affirmer avoir déjà entendu et reconnu comme telle une explication qui lui était adressée, avoir déjà expliqué quelque chose à quelqu'un, avoir déjà jugé de la qualité d'une explication et de la capacité à expliquer d'un locuteur. Qui n'a pas déjà dit ou entendu : « il/elle ne sait pas expliquer » ou au contraire « il/elle explique vraiment bien », en parlant d'un conférencier ou d'un formateur, par exemple ?

Pourtant, définir l'explication et identifier ce qui relève de la compétence d'explication s'avère difficile, comme si l'explication en tant qu'action langagière échappait constamment aux tentatives de conceptualisation : soit elle se confond avec l'information, l'explicitation, la narration, toute action langagière pouvant alors, dans une certaine mesure, être envisagée comme une explication, soit au contraire elle finit par être envisagée de manière restrictive comme l'énonciation d'un lien causal entre deux propositions, ce qui écarte d'emblée la majorité des formes de discours recevant le qualificatif *explication* dans la vie quotidienne.

Cet ouvrage dégage les enjeux théoriques et méthodologiques liés à l'étude de l'explication et propose une étude systématique d'explications authentiques en classe de français langue seconde. Les analyses présentées dans cet ouvrage répondent aux objectifs suivants :

- Identifier et décrire l'organisation des explications en classe de français langue seconde dans une perspective interactionniste et émiq. Cet objectif implique d'analyser la manière dont les parti-

cipants 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*, autrement dit les procédures langagières mises en œuvre par les élèves pour organiser et (co-)élaborer des séquences d'explication.
- Identifier et décrire les opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves à des séquences d'explication, pour *apprendre en expliquant* mais surtout pour *apprendre à expliquer*, ainsi que réfléchir à la possibilité de favoriser le développement de la compétence d'explication des élèves en classe de français langue seconde.

Ces objectifs s'inscrivent dans le cadre général de la recherche sur l'organisation des interactions sociales ainsi que, plus précisément, dans la recherche sur les interactions en contexte institutionnel d'apprentissage des langues. L'ouvrage se donne pour finalité de contribuer aux réflexions actuelles sur l'apprentissage de l'oral en classe de langue et sur le développement de la compétence d'interaction, ainsi que sur la manière d'optimiser ce développement à travers des activités d'enseignement-apprentissage ciblées : il s'adresse donc non seulement aux chercheurs en linguistique appliquée, mais également aux didacticiens et aux enseignants.

L'ouvrage propose en ouverture une réflexion sur la place de l'oral en classe de langue seconde et sur les caractéristiques interactionnelles des échanges qui y prennent place (chapitre 2). Bien que la communication orale soit omniprésente en classe de langue, constituant à la fois le lieu de l'apprentissage et son objet, on en sait encore peu, au-delà de certaines caractéristiques récurrentes abondamment décrites comme les structures IRF, sur la micro-organisation des interactions en classe par les participants ainsi que sur les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction qui peuvent émerger de la participation des élèves à ces interactions.

A la question de la nature de la relation entre interaction et apprentissage fait écho celle de la relation entre explication et développement des compétences, abordée à travers un panorama des études

récentes sur l'explication ainsi que d'une conceptualisation de la *compétence d'explication* (chapitre 3).

Après une présentation du cadre épistémologique et méthodologique dans lequel la recherche présentée dans cet ouvrage a été menée (chapitre 4), la collection des explications analysées est présentée de manière détaillée et conduit à une typologie des explications prenant place en classe de langue seconde : des *explications de vocabulaire*, des *explications de discours* et des *explications de situation* (chapitre 5).

L'ouvrage propose ensuite une description détaillée de l'organisation séquentielle des explications en classe de français langue seconde, se penchant sur la manière dont les séquences d'explication sont ouvertes, (co-)gérées et closes (chapitre 6). Une attention particulière est accordée à la manière dont les élèves participent à l'organisation des séquences et aux places et fonctions des séquences dans les activités d'apprentissage mises en place par les enseignants.

Les analyses se poursuivent par une description systématique des ressources mobilisées par les élèves pour demander des explications (chapitre 7) et pour donner des explications (chapitre 8). Ces deux chapitres présentent un inventaire détaillé des ressources mobilisées par les élèves dans les trois catégories identifiées, explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation.

Le dernier chapitre est consacré aux opportunités d'apprentissage pouvant émerger de la participation des élèves à l'organisation des séquences d'explication (chapitre 9). Ces opportunités sont envisagées d'abord sous l'angle d'un *apprendre en expliquant*, grâce à l'analyse de la mise en scène des changements d'état cognitif (passant de 'non-comprenant' à 'comprenant'), puis sous l'angle d'un *apprendre à expliquer*, grâce à l'analyse du déploiement par les élèves d'une *compétence d'explication*. Le chapitre se clôt sur une réflexion quant à des moyens d'optimiser non seulement le déploiement mais aussi le développement de la compétence d'explication en classe.

2. L'oral en classe de français langue seconde

Les interactions en classe de langue seconde et de langue étrangère (désormais L2) ont fait l'objet de nombreuses études, destinées à décrire les particularités de ces interactions ainsi qu'à dégager en quoi elles contribuent au développement des compétences en langue. Ce chapitre propose une brève revue des caractéristiques constitutives des interactions en classe. Il se focalise en particulier sur la place de l'oral en classe de L2 et sur l'émergence potentielle d'opportunités d'apprentissage dans les activités orales.

2.1 Caractéristiques des interactions en classe

Le terme *interaction sociale* désigne à la fois un processus et un produit : une interaction sociale est un *processus* d'ajustement réciproque et simultané entre des individus, accompli au moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation, dont le *produit* est un enchaînement d'actions langagières (verbales et non-verbales) qu'on désigne également sous l'appellation interaction sociale. Utiliser le terme *interaction* plutôt que *dialogue* pour désigner des enchaînements d'actions langagières implique d'envisager ces enchaînements non comme reflétant une simple alternance de productions individuelles, mais comme le résultat d'un accomplissement conjoint :

Un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n'apparaît 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 apparaît toujours comme une 'coconstruction'. (Gülich 1990 : 80)

Une interaction sociale peut être *institutionnelle* ou *non-institutionnelle* (ce qu'on appelle parfois une 'conversation ordinaire'), indépendamment du lieu où elle prend place. Par exemple, un docteur et un patient qui se rencontrent dans un cabinet médical peuvent s'engager dans une interaction institutionnelle de type 'consultation' ; cependant, si le docteur et le patient sont également des amis, ils peuvent s'engager dans une conversation non-institutionnelle en échangeant par exemple des nouvelles de leurs familles respectives.

Les interactions institutionnelles ont pour caractéristique centrale, constitutive, d'être orientées vers un but déterminé (Heritage 2004), alors que les conversations ordinaires n'ont souvent d'autre but que d'établir ou de maintenir une relation sociale. Le but d'une interaction institutionnelle consiste par exemple à poser un diagnostic (interactions médicales), à déterminer si un candidat correspond au profil recherché pour un poste (entretiens d'embauche), à exposer un programme électoral (interview télévisée avec une personnalité politique). Les interactions en classe, qui sont des interactions institutionnelles, sont également orientées vers un but, l'apprentissage, autrement dit l'acquisition de connaissances et le développement de compétences par les élèves.

L'orientation vers un but implique la mise en œuvre de méthodes en vue de son accomplissement. Ces méthodes s'actualisent dans les pratiques interactionnelles mises en place par les participants, qui forment l'« *empreinte* (digitale) » (*fingerprint*, Heritage 2004) caractéristique de chaque forme d'interaction institutionnelle. Les méthodes sont relatives aux modalités de prise de parole et à l'organisation des tours – souvent distribués de manière routinière en fonction d'un système de référence propre à la situation institutionnelle, – à la forme des tours, à l'organisation des séquences, à l'organisation globale de l'interaction – qui peut se dérouler selon un certain 'script', – au choix du lexique (p.ex. l'utilisation de termes d'appellation comme 'docteur', 'professeur', 'votre honneur', etc.) et

aux rôles endossés par les participants, instituant souvent une relation asymétrique (Heritage 2004). L'observation d'un épisode 'chaotique' dans une interaction institutionnelle ne remet pas en cause l'orientation des participants vers l'accomplissement d'un but : si l'épisode observé peut être qualifié de 'chaotique', c'est justement en référence à des attentes relatives au caractère normativement orienté vers un but des interactions institutionnelles (cf. p.ex. van Lier 1988 pour une discussion sur l'ordre et le 'chaos' apparent dans les interactions en classe).

L'orientation des interactions en classe vers des objectifs d'apprentissage s'observe dans leur caractère particulièrement structuré : délimitation sur le plan temporel, organisation des prises de parole, ritualisation des échanges. Les interactions en classes sont généralement délimitées, sur le plan temporel, par une sonnerie indiquant le moment où est censée commencer l'interaction et le moment où elle est censée se terminer. Les participants se manifestent mutuellement leur compréhension des attentes normatives liées à l'intervalle temporel ainsi délimité au moyen de comportements ritualisés (p.ex. à l'ouverture : salutations, orientation vers une interdiction des bavardages entre voisins de table et des discussions sans rapport avec la matière enseignée, excuses et possibles sanctions en cas d'arrivée tardive, etc.).

Les interactions en classe impliquent souvent un nombre de participants bien plus élevé que les interactions non-institutionnelles. Alors que dans une conversation ordinaire les participants sont généralement deux ou trois – au-delà, la conversation tend rapidement à se scinder en plusieurs conversations parallèles, cf. Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) – les interactions en classe peuvent rassembler plus de vingt participants autour d'une activité, d'un thème ou d'un objet d'apprentissage commun. Pour éviter que l'interaction éclate en multiples conversations parallèles ou qu'émergent des problèmes liés au grand nombre de participants (p.ex. des chevauchements multiples de tours de parole conduisant à un brouhaha général), les participants s'orientent vers des routines interactionnelles relatives aux modalités de prises de parole (van Lier 1988 ; Markee 2000) visant à mettre en place des échanges ressemblant à des dialogues entre deux participants (*two-party multiperson interactions*, Schegloff 1987 : 222). Ces

routines peuvent être relatives à la distribution des tours de parole, à leur taille, leur forme ou leur contenu. La plupart du temps, les routines sont mises en place à l'initiative de l'enseignant qui se pose en 'organisateur' de l'interaction, donnant des consignes aux élèves et distribuant les tours, soit en décidant lui-même des élèves devant prendre la parole soit en leur accordant la parole après qu'ils en aient manifesté le souhait en levant la main (pour une analyse détaillée des pratiques de sélection en classe de français L2, cf. p.ex. Fasel Lauzon/Pochon-Berger 2010). L'auto-sélection des élèves peut être encouragée ou sanctionnée par l'enseignant.

Le positionnement de l'enseignant en 'organisateur' de l'interaction témoigne d'une relation asymétrique entre les participants, caractéristique des interactions en classe (Bange 2006 ; Bouchard/Traverso 2006 ; Cicurel 2001 ; Markee 2000). L'enseignant se positionne généralement comme transmetteur de connaissances, meneur de jeu chargé de maintenir l'attention conjointe des participants, médiateur, évaluateur, s'occupant non seulement de la distribution des tours de parole mais également de l'organisation des activités et des thèmes abordés pendant la leçon. La relation asymétrique est négociée localement et peut être reconfigurée, voire inversée lors de certains épisodes de 'déréalisation' de l'interaction (Coste 2002) : de même qu'une conversation ordinaire 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 ; Pekarek 1999).

L'organisation des interactions en classe peut être décrite au moyen d'unités thématiques et interactionnelles de différents niveaux : activités, phases / étapes dans une activité, échanges, etc. Le nombre de niveaux d'analyse considérés pertinents pour la description des interactions en classe diffère d'une étude à l'autre. Par exemple, Sinclair/Coulthard (1975) distinguent cinq niveaux – leçons, transactions, échanges, interventions et actes – tandis que Nassaji/Wells (2000) en recensent quatre – épisodes, séquences, échanges et interventions – et que Bouchard/Traverso (2006) en comptent huit – leçons, séances, activités, phases, épisodes, étapes, échanges et interventions. La struc-

ture la plus documentée dans la littérature est l'échange tripartite IRF, décrit notamment par Sinclair/Coulthard (1975) :

- 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 demande destinée à évaluer l'état des connaissances des élèves et/ou l'état de leurs compétences langagières. L'état des connaissances ou des compétences présenté par l'élève dans la réaction à la demande fait ensuite l'objet d'un commentaire évaluatif de l'enseignant. Nombre d'activités en classe sont constituées d'une suite d'échanges de ce type – IRF-IRF-IRF etc. Un échange peut être relancé après une réponse incorrecte – IR(I)RF – ou parce que l'enseignant souhaite obtenir plusieurs réponses différentes à sa question – IRF(I)RF(I)RF. En dépit de certaines critiques du modèle de Sinclair/Coulthard (1975) (cf. p.ex. Bange 1992 ; van Lier 1988 ; Linell 1998 ; Seedhouse 2004 ; Walsh 2006), l'échange tripartite IRF a inspiré de nombreuses études (cf. également *Initiation-Reaction-Evaluation*, Mehan 1979 ; *Initiation-Reaction-Follow-up*, Nassaji/Wells 2000 ; *Question-Answer-Comment*, Markee 2000). L'intérêt pour cette structure s'explique par sa présence massive dans les interactions en classe, ce qui est peu surprenant : l'initiation d'une demande par l'enseignant est l'outil le plus puissant à sa disposition pour 'faire parler' les élèves. Quant au feedback, il permet de rebondir sur la réaction de l'élève et de poursuivre l'activité (Nassaji/Wells 2000). Cependant, les interactions en classe sont loin de se réduire à une suite d'échanges IRF. La description de l'organisation des échanges en classe mérite d'être approfondie pour mieux saisir les logiques interactionnelles vers lesquelles les participants s'orientent localement, ainsi que pour mieux comprendre comment les interactions contribuent à l'apprentissage.

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 1992 : 69). L'enseignement vise donc à maximiser et à optimiser les processus d'apprentissage de la langue-cible, notamment en mettant en place des

activités et des formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau des apprenants. En classe de L2, le langage est généralement à la fois le médium de l'instruction et son objet (Cicurel 2001 ; Gustavsson 1988 ; Pekarek 1999 ; Seedhouse 2004 ; Walsh 2006). Il en résulte une *bifocalisation* entre niveau thématique – focalisation sur le contenu – et niveau métalinguistique – focalisation sur les formes (Bange 1992 ; on peut même parler de trifocalisation si on ajoute une focalisation sur la réalisation d'une tâche, cf. Seedhouse 2004). On peut observer des changements de focalisation d'un moment à l'autre 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 activité focalisée sur un contenu thématique – mais également des focalisations simultanées sur la forme et le contenu (cf. p.ex. Berger *et al.* 2007 ; Fasel Lauzon/Pekarek Doehler, 2013) – par exemple, lorsqu'un 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 activités de discussion portant sur des formes linguistiques, ces formes constituant alors le contenu thématique de la discussion (Pekarek 1999).

La bifocalisation a des conséquences sur la manière dont sont structurées les interactions en classe de L2, notamment sur le plan de l'organisation des tours de parole et des activités. Seedhouse (2004) montre que la focalisation dominante d'une activité et l'organisation des tours de parole dans cette activité s'influencent mutuellement : lorsque la focalisation porte de manière centrale sur les formes linguistiques, l'attribution des tours de parole et le déroulement général de l'activité tendent à être étroitement contrôlés par l'enseignant (p.ex. à travers l'instauration de suites d'échanges IRF) ; en revanche, lorsque la focalisation porte de manière centrale sur un contenu thématique, l'organisation est généralement moins rigide et les élèves ont la possibilité de participer à certains aspects de la gestion de l'interaction.

2.2 Interactions et opportunités d'apprentissage en classe de L2

Les interactions en classe se caractérisent par leur orientation vers des objectifs d'apprentissage, transposés dans des tâches et activités qui peuvent avoir été planifiés longtemps à l'avance, mais dont la mise en œuvre est toujours configurée localement (Bouchard/Traverso 2006 ; Pekarek Doehler 2002). La distinction entre une activité planifiée et sa réalisation dans l'interaction est essentielle (Breen 1989 ; Kasper 2004 ; Mondada/Pekarek Doehler 2001, 2004 ; Pekarek Doehler 2002 ; Seedhouse 2004) : l'analyse des objectifs d'apprentissage planifiés ne permet pas de documenter les opportunités d'apprentissage prenant place dans une leçon donnée. 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 dont l'activité se déroule de manière effective. Il en va de même pour les caractéristiques structurales des interactions en classe (p.ex. la structure IRF), qui ne peuvent faire l'objet d'une appréciation *a priori* quant aux opportunités d'apprentissage qui leur sont associées, mais doivent être analysées dans leur implémentation située.

Les interactions en classe ont parfois été critiquées pour leur absence d'authenticité par rapport aux interactions non-institutionnelles, ce qui les rendrait peu propices au développement de ressources pour communiquer à l'oral. Néanmoins, aucune caractéristique structurelle des interactions en classe n'est entièrement spécifique à ce type d'interaction et ne peut être considérée comme 'non-authentique' par nature : par exemple, l'établissement d'un « contrat didactique » (de Pietro/Matthey/Py 1989) entre les participants, la bifocalisation ou encore les échanges IRF peuvent apparaître dans des interactions exolingues non-institutionnelles. Les interactions en classe ne sont donc ni plus ni moins authentiques que n'importe quelle autre forme d'interaction (Coste 2002 ; Pekarek 1999 ; van Lier 1988 ; Walsh 2006). Springer (2002) propose la notion d'*authenticité interne* pour exprimer l'idée que l'authenticité n'est pas une valeur absolue mais

relative à une situation d'interaction. Il existe une authenticité interne à la classe de langue, comme à toute autre situation d'interaction.

La reconnaissance de l'authenticité des interactions en classe ne suppose pas pour autant qu'on les considère systématiquement propices au développement de ressources pour communiquer à l'oral. Bange (1992, 2006) soulève par exemple la confusion qui peut prendre place entre focalisation sur les formes et focalisation sur le contenu : dans des activités censées être focalisées sur des contenus thématiques, certains enseignants s'orientent implicitement vers la production de formes correctes comme enjeu principal, ce qui peut engendrer une participation peu spontanée de la part des élèves, qui « se demandent parfois s'ils doivent parler *correctement* ou *vraiment* » (Defays 2003 : 22). Les interactions qui prennent la forme d'une transmission d'informations contrôlée uniquement par l'enseignant sont également problématiques au regard du développement de ressources pour communiquer à l'oral, en ce qu'elles laissent peu de place pour la construction collective du sens, la coordination entre les participants ou la prise d'initiative des élèves. On a alors affaire à un « simulacre d'interlocution » (Bange 2006 : 64) peu propice à la pratique et à l'apprentissage de l'oral. Un autre problème réside dans la ritualisation souvent excessive des activités de communication en classe, qui reposent sur des scénarii interactionnels figés et ne laissent que peu de marge d'action aux élèves (Pekarek 1999), conduisant à des discussions simplistes, sans enjeu réel, peu motivantes et offrant peu d'opportunités pour le développement de ressources pour communiquer à l'oral. Van Lier (1988) note, à propos de la ritualisation excessive dans l'organisation des tours de parole en classe, que dans les conversations ordinaires l'organisation des tours de parole fournit une *motivation intrinsèque* pour l'écoute (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) : le participant qui souhaite prendre la parole est obligé d'écouter pour repérer les points de transition potentiels dans le discours de son interlocuteur. Or, lorsque l'allocation des tours de parole est prédéterminée, comme c'est souvent le cas dans les interactions en classe, cette motivation intrinsèque a tendance à disparaître : les élèves sont alors moins attentifs aux aspects proprement interactionnels du discours, se contentant de prendre la parole au moment où ils s'entendent nommer par l'enseignant, et ne pratiquent pas le repérage

des points de transition potentiels pour prendre la parole de manière ‘spontanée’ (c.-à-d. par auto-sélection). Un autre exemple de ritualisation excessive est l’instauration de suites d’échanges IRF qui cantonnent les élèves dans le rôle de ‘répondants’ et ne leur permet pas de participer à la gestion des thèmes ou du déroulement de l’interaction.

Les processus de ritualisation excessive peuvent être situés à l’extrémité d’un continuum entre deux logiques d’interaction en classe (Pekarek 1999), à l’autre extrémité duquel on trouve des activités se caractérisant au contraire par une gestion négociée et collaborative des thèmes, des modalités de participation, des rôles et des normes, donnant lieu à des échanges dont le déroulement n’est pas planifié à l’avance. Cette logique d’interaction valorise la participation active des élèves et les pousse à travailler à la planification, la coordination et l’articulation de leur discours dans l’interaction, ce qui la rend particulièrement propice au développement de ressources pour communiquer à l’oral (Bange 2006 ; Pekarek 1999 ; van Lier 1988 ; cf. également Duff 2000 ; Nassaji/Wells 2000, pour des constats similaires).

Les programmes d’enseignement de L2 tendent à accorder de plus en plus de place à l’oral, des plages d’enseignement étant spécialement aménagées pour sa pratique à travers des activités de communication (discussions, débats, jeux de rôles, etc.). Le but déclaré des activités de communication est de ‘faire parler’ les élèves, dans l’idée que la pratique de l’oral permet son apprentissage, autrement dit qu’on ‘apprend à communiquer en communiquant’. Cependant, alors que la communication orale est envisagée comme un *objet d’apprentissage*, elle n’est encore que très rarement abordée comme un *objet d’enseignement* et *d’évaluation* à part entière (Fasel Lauzon *et al.* 2009). Pour nombre d’enseignants, les ressources pour s’exprimer et communiquer à l’oral s’apprendraient de manière informelle, ‘intuitive’, à travers la participation répétée à des activités de communication. Cependant, l’hypothèse selon laquelle participer à des activités à l’oral est suffisant pour développer des ressources pour communiquer à l’oral n’est pas démontrée. Pour pouvoir confirmer ou infirmer cette hypothèse, il est nécessaire :

- d'identifier précisément ce que constituent les 'ressources pour communiquer à l'oral' et d'en proposer une description opérationnelle pour décrire et évaluer le niveau de compétence des élèves ;
- de décrire précisément les activités de communication implémentées en classe de français L2 (cf. Pekarek 1999, pour une analyse détaillée des 'leçons de conversation') ;
- de dégager comment les élèves participent à ces activités, quelles ressources ils mobilisent, quelles opportunités d'apprentissage émergent de leur participation, si ces opportunités sont adéquates au regard du niveau des élèves et comment ces opportunités pourraient être maximisées ou optimisées.

La recherche présentée dans la suite de cet ouvrage s'intéresse précisément à ces objectifs en se penchant sur une pratique interactionnelle largement répandue en classe de L2 mais n'ayant pas fait l'objet de description approfondie, les séquences d'explication. Elle se propose de décrire comment les séquences d'explication sont organisées, comment les élèves participent à l'organisation de ces séquences, quelles ressources ils mobilisent pour demander et donner des explications et quelles opportunités d'apprentissage peuvent émerger de leur participation à des séquences d'explication.

3. L'explication : un lieu et un objet d'apprentissage

L'explication est un procédé crucial pour gérer le déploiement de la compréhension dans les interactions sociales, car elle permet d'anticiper et de résoudre des problèmes de compréhension. L'explication est également un lieu central de construction et de vérification des connaissances, ce qui en fait un objet d'investigation particulièrement pertinent dans des interactions en contexte d'apprentissage.

3.1 Introduction à l'étude de l'explication

Les termes *expliquer* et *explication* sont fortement polysémiques : ils peuvent être utilisés pour qualifier des situations diverses et s'insérer dans des contextes syntaxiques et sémantiques variés. Etymologiquement dérivé du latin 'plicare', *plier*, le mot *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, en exposant (visuellement ou verbalement). L'action de déplier, de 'développer' suppose que soient montrés des aspects non visibles à première vue. Expliquer, c'est en ce sens dégager une structure, un fonctionnement ou une signification qui ne 'saute 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 état de fait peut

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 consiste alors avant tout à interpréter, à 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 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.

Le foisonnement des significations qu'il est possible d'associer à la notion d'explication est peut-être à l'origine de l'absence d'un champ unifié d'étude de l'explication en sciences humaines. En effet, l'objet sur lequel portent les études déclarant se focaliser sur la notion d'explication varie parfois grandement d'une étude à l'autre. On peut néanmoins dégager trois approches principales de la notion d'explication dans les études en sciences humaines, l'explication 1) comme *système logique*, 2) comme *processus mental* et 3) comme *discours* ou *action langagière*.

- 1) L'explication est abordée, dans le domaine de la philosophie des sciences, comme un système de conditions, de lois et de principes entretenant des relations de nature implicative et déductive, qui forme un raisonnement logique destiné à décrire une réalité scientifique. Seule une explication répondant aux conditions de vériconditionnalité peut être qualifiée *d'explication scientifique* ; une explication ne remplissant pas les conditions de vériconditionnalité est dite *non-scientifique*.
- 2) La théorie de l'attribution, 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. La notion d'explication renvoie dans cette théorie au processus mental qui consiste à établir un lien de cause à effet entre deux phénomènes, événements ou situations.

- 3) Les études portant sur l'explication en tant que discours ne relèvent pas d'une discipline unique, mais proviennent de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie, de la sémiologie, de la linguistique ou encore de la didactique (pour des recueils récents, cf. Hudelot/Salazar Orvig/Veneziano 2008 ; Spreckels 2009). La manière d'aborder la notion d'explication peut varier grandement d'une étude à l'autre, en fonction des intérêts de recherche. Certaines études en sémiologie s'intéressent par exemple à ce qui fait l'« essence » de l'explication par rapport à l'argumentation, à la justification ou encore à la description (cf. p.ex. Apothéloz/Brandt 1992 ; Borel 1980, 1981 ; Chesny-Kohler 1983 ; Ebel 1980, 1981 ; Grize 1980 ; Lecomte 1981). Ces études procèdent en analysant des exemples inventés, tirés de textes littéraires ou de conversation transcrites de mémoire. Elles définissent généralement l'explication comme un acte de langage constitué de deux propositions articulées par un lien causal (p.ex. Apothéloz/Brandt 1992) ou comme un type de processus cognitif s'actualisant dans le discours (p.ex. Borel 1980). Un autre ensemble d'études s'intéresse à documenter la pratique de l'explication uniquement sur la base de données empiriques authentiques. C'est dans ce dernier ensemble que s'inscrit la recherche présentée dans cet ouvrage.

Les études s'intéressant à décrire et à documenter la pratique de l'explication uniquement sur la base de données empiriques authentiques n'envisagent généralement pas l'explication comme un genre de discours possédant des marques formelles spécifiques : selon les circonstances, « tout discours peut se comprendre comme explicatif, comme un développement d'autres discours qu'il vise à éclairer » (Ebel 1980 : 58). Dans cette optique, l'analyse d'une explication ne peut être décontextualisée :

'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 ?' (Antaki 1994 : 2)

[‘Une explication’ ne peut être définie sans référence à l’objet que l’explication 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 ?’]

Ces études abordent l’explication comme *une activité finalisée orientée vers la gestion d’objets présentés comme potentiellement problématiques pour la compréhension*, et visant à (r)établir une compréhension partagée de ces objets, autrement dit à (se) *faire comprendre* (cf. p.ex. Antaki 1988, 1994 ; Barbieri/Colavita/Scheuer 1990 ; Beals 1993 ; Coltier/Gentilhomme 1989 ; Draper 1988 ; de Gaulmyn 1986, 1991 ; Grandaty/Le Cunff 1994 ; Grøver Aukrust/Snow 1998 ; Gülich 1990 ; Halté 1988 ; Treigner 1990). Plusieurs d’entre elles proposent de décrire les explications sous forme de séquences tripartites (Ducancel 1991 ; de Gaulmyn 1986, 1991 ; Gülich 1990, Lepoire 1999 ; Markee 1994 ; Rabatel/Lepoire 2005) :

- 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.

Les trois étapes peuvent être accomplies par un même locuteur ou par plusieurs locuteurs. Le noyau de l’explication est généralement décrit comme un processus d’intégration progressive, au moyen de (re)conceptualisations et (re)structurations, de l’objet problématique

dans un faisceau de connaissances partagées qui lui donnent son sens, ce qui permet de passer d'un déséquilibre à une symétrie des connaissances entre les participants (Barbieri/Colavita/Scheuer 1990 ; de Gaulmyn 1991 ; Halté 1988 ; Hudelot/Preneron/Salazar Orvig 1990 ; Lepoivre 1999 ; Rabatel/Lepoivre 2005 ; Treigner 1990).

3.2 Explication et apprentissage

La recherche présentée dans la suite de cet ouvrage se penche sur l'explication en classe de français L2, un lieu où les interactions sont orientées vers l'apprentissage d'une langue (cf. chapitre 2). En raison du caractère finalisé de ces interactions, mais également parce que les opportunités pour le développement de ressources pour communiquer à l'oral sont encore peu étudiées, il paraît important de réfléchir à la relation entre explication et apprentissage.

La compréhension est un préalable nécessaire à l'apprentissage : on ne peut pas apprendre quelque chose qu'on ne comprend pas, à moins, éventuellement, de le mémoriser par cœur. L'explication, en tant que moyen de 'faire comprendre', permet la mise en place de conditions propices à l'apprentissage de nouvelles connaissances, tant disciplinaires que linguistiques. Participer activement à la construction d'une explication permet en outre de tester sa propre compréhension, puisque cela nécessite de structurer et d'articuler ses propres connaissances :

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. (Linell 1998 : 94)

[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 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.]

La démarche explicative est ainsi susceptible de déclencher un processus réflexif qui permet de restructurer ses propres connaissances afin d'en faire émerger de nouvelles. Une étude de Swain (2000) montre que des apprenants du français L2 amenés à verbaliser leurs raisonnements ainsi qu'à expliquer avec leurs propres mots un texte qu'ils ont lu (qu'ils s'adressent à un tiers ou à eux-mêmes, en soliloquant) apprennent plus vite et mieux que des apprenants qui ne le font pas. La verbalisation aide les apprenants à prendre conscience de leurs difficultés et de leurs besoins langagiers, ainsi qu'à réguler leurs propres apprentissages.

En somme, 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 du type 'expliquez avec votre propre mots' s'inscrit dans 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. En outre, le déploiement du raisonnement dans la linéarité de la parole ne nécessite pas simplement d'« avoir compris », mais encore de pouvoir verbaliser sa compréhension de manière appropriée à la situation et au destinataire projeté de l'explication : « 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). Pour cette raison, la capacité à élaborer une explication est l'indice d'une maîtrise à la fois conceptuelle, linguistique, discursive et interactionnelle qu'on peut appeler la *compétence d'explication*. L'explication est ainsi non seulement un lieu de construction de connaissances – *apprendre en expliquant* – mais également un lieu de déploiement d'une compétence qui peut se développer et faire l'objet d'un apprentissage – *apprendre à expliquer*.

Les études s'intéressant aux manières dont on peut apprendre en expliquant et/ou apprendre à expliquer se focalisent généralement sur des enfants – de l'âge préscolaire à l'adolescence – parlant leur langue première (L1) (cf. p.ex. Barbieri/Colavita/Scheuer 1990 ; Beals 1993 ; Berthoud-Papandropoulou/Favre/Veneziano 1990 ; Coltier/Gentilhomme 1989 ; Grandaty/Le Cunff 1994 ; Hudelot/Preneron/Salazar Orvig 1990 ; Lepoire 1999 ; Treigner 1990, ainsi que plusieurs articles réunis dans Hudelot/Salazar Orvig/Veneziano 2008). Les rares études sur l'explication en contexte d'apprentissage d'une L2 portent sur des explications d'enseignants (p.ex. Lazaraton 2004 ; Seedhouse 2009) et ne se penchent donc pas la compétence d'explication des apprenants. Pourtant, étant donné les relations entre explication et apprentissage – l'explication comme lieu pour développer et tester des connaissances, l'explication comme lieu pour le déploiement, voire le développement, d'une compétence –, l'étude de l'explication en contexte d'apprentissage des L2 apparaît particulièrement prometteuse. La recherche présentée dans la suite de cet ouvrage se propose pour cette raison d'aborder l'explication en classe de L2, dans le but de mieux comprendre comment les explications y sont organisées, mais également de décrire la compétence d'explication des élèves ainsi que les opportunités d'apprentissage relatives à un *apprendre en expliquant* et à un *apprendre à expliquer* qui peuvent émerger de la participation des élèves à l'organisation des séquences d'explication.

3.3 Compétence d'explication, compétence d'interaction

Décrire la *compétence d'explication* implique en premier lieu de conceptualiser ce qu'on entend par *compétence*, une notion largement utilisée et discutée dans les champs de la linguistique appliquée et de la didactique des langues, notamment dans les travaux francophones (cf. p.ex. Allal 1999 ; Beacco 2002 ; Bronckart/Dolz 1999 ; Castellotti 2002 ; Dolz 2002 ; Erard/Schneuwly 2005 ; Lüdi 2006 ; Mondada 2006 ; Pekarek Doehler 2002, 2005, 2006a, 2009 ; Springer 2002 ;

Vasseur 2002). Dans le présent ouvrage, la *compétence d'explication* est envisagée comme relevant de la *compétence d'interaction*. Cette notion se distancie à la fois de l'approche chomskyenne de *compétence linguistique* et de l'approche hymesienne de *compétence de communication*.

Dans les travaux s'inscrivant dans la lignée de ceux de Noam Chomsky et du courant générativiste, la notion de *compétence linguistique* désigne la disposition langagière innée, abstraite et idéale de l'individu. Elle s'oppose à la *performance*, c'est-à-dire à la production langagière effective. Dans cette perspective, tous les individus, dès l'âge de sept ans environ (sauf troubles langagiers spécifiques), sont considérés 'compétents'. Dans les travaux s'inscrivant dans la lignée de ceux de Dell Hymes, la notion de *compétence de communication* désigne la capacité des individus à adapter leurs productions langagières au contexte d'énonciation et à ses enjeux. C'est donc une *compétence d'usage*, incluant des savoirs et savoir-faire relatifs non seulement au lexique et à la syntaxe, mais également à des règles discursives (p.ex. relatives à la cohérence) ainsi qu'à des normes culturelles et sociales (p.ex. relatives à la politesse) (pour une présentation plus détaillée et un historique de la manière d'envisager la compétence en langue, cf. Bronckart/Dolz 1999 ; Pekarek Doehler 2005, 2006a).

La notion de *compétence d'interaction* est utilisée dans des études qui critiquent le clivage compétence / performance de Chomsky ainsi que l'idéologie monologique et la vision statique du contexte qui sous-tendent la conception de Hymes. C'est notamment le cas des études en analyse conversationnelle (cf. chapitre 2) qui se penchent sur l'apprentissage des L2 (p.ex. Hellermann 2007 ; Kasper 2006 ; Markee 2000 ; Mondada 2006 ; Mondada/Pekarek Doehler 2001, 2004 ; Pekarek Doehler 2002, 2005, 2006a, 2009 ; Seedhouse 2004, 2009 ; cf. également Schegloff *et al.* 2002, et les contributions réunies dans Hall/Hellermann/Pekarek Doehler 2011). Sans nier l'existence d'une dimension individuelle et éventuellement biologiquement déterminée de la compétence, ces études insistent sur le fait que la compétence n'est pas enfermée dans le cerveau des individus, décontextualisée, mais se déploie et se construit collectivement dans les pratiques sociales, à travers les ajustements conjoints et la coordination réciproque des participants. Cette vision de la compétence s'inscrit

dans une conception des processus cognitifs comme doublement situés, à la fois « dans les contingences locales des activités quotidiennes et dans la définition historique, socioculturelle de la situation » (Pekarek Doehler 2005 : 47). La compétence d'interaction se matérialise à travers les actions que les participants déploient publiquement dans l'interaction, ce qui la rend observable par le chercheur. La compétence d'interaction se déploie dans l'interaction sociale à travers les procédures mises en œuvre par les participants pour accomplir des actions, les organiser en épisodes et se rendre reconnaissable leur compréhension mutuelle du déroulement de l'interaction.

La notion de compétence fait parfois l'objet de subdivisions en catégories (pour des exemples de catégorisation, cf. p.ex. Springer 2002 ; Vasseur 2002). Ces subdivisions présentent un intérêt à la fois théorique et pratique : elles permettent de prendre comme point de départ pour l'analyse un objet délimité, de 'taille' raisonnable. On peut procéder à deux sortes de subdivisions à l'intérieur de la notion de compétence d'interaction. Premièrement, on peut prendre comme point d'entrée une des dimensions de la compétence d'interaction et les ressources qui lui sont associées. Des dimensions pertinentes sont la dimension linguistique – phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, lexicale, etc. –, la dimension discursive – règles d'enchaînement entre énoncés, règles de progression thématique, temporelle, argumentative, modalisations, etc. – et la dimension interactionnelle – coordination et articulation des actions mutuelles pour obtenir la parole, garder la parole, passer la parole, etc. Ces trois dimensions correspondent à trois manières d'aborder la compétence d'interaction et non à trois composants mutuellement exclusifs de la compétence : les ressources linguistiques sont nécessaires pour assurer la progression entre énoncés, les règles d'enchaînement entre énoncés sont nécessaires pour obtenir la parole, etc. Deuxièmement, on peut prendre comme point d'entrée pour l'analyse l'ensemble des méthodes utilisées par les participants pour accomplir une action donnée. Dans ce cas, on peut parler de '*sous-compétence*' : la (sous-)compétence pour élaborer un itinéraire dans le cadre d'un travail en groupe (Pochon/Steinbach Kohler 2007), la (sous-)compétence pour gérer l'émergence et la résolution d'un désaccord (Fasel Lauzon/Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2009) ou encore, et c'est le point d'entrée de

la recherche présentée dans cet ouvrage, la (sous-)*compétence d'explication*.

4. Etudier l'explication en classe de français langue seconde

4.1 Cadre épistémologique : L'analyse conversationnelle

4.1.1 Présentation

La recherche présentée dans cet ouvrage s'inscrit dans le cadre de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (désormais AC). En raison de la grande variété de monographies et d'articles présentant cette approche de manière détaillée, il n'en sera fait ici qu'une présentation succincte (pour des monographies introduisant l'AC, cf. p.ex. ten Have 1999 ; Hutchby/Wooffit 1998 ; Liddicoat 2007 ; Markee 2000 ; Psathas 1995 ; Schegloff 2007 ; Sidnell 2010 ; Sidnell/Stivers [éds.] 2012).

L'AC se donne pour objectif de décrire les *méthodes* auxquelles les membres d'une société ont recours pour organiser les interactions sociales auxquelles ils participent et pour démontrer, maintenir, (r)établir une compréhension partagée de ce qu'ils sont en train de faire. Ces méthodes composent ce qui est appelé en AC *l'architecture de l'intersubjectivité* et constituent, dans leur ensemble, la *compétence* des participants (aussi appelée 'compétence d'interaction', cf. chapitre 3) :

Conversation analysis [...] 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. (Heritage 1984a : 241)

[L'analyse conversationnelle [...] 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 participants emploient et sur lesquelles ils s'appuient quand ils s'engagent dans une interaction verbale intelligible.]

Le langage est une ressource centrale pour accomplir des actions sociales et constitue de ce fait un objet d'étude primordial en AC. Ce n'est néanmoins pas *ce qui est dit* qui est au cœur des analyses mais bien *ce qui est fait* au moyen du langage : « What are [the participants] doing by saying what they're saying and saying it that way ? » (Que font les participants en disant ce qu'ils disent et en le disant de cette façon ?, Schegloff *et al.* 2002 : 10).

Les travaux fondateurs en AC se sont intéressés à décrire la 'machinerie' des interactions sociales en se penchant notamment sur l'organisation des tours de parole (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), l'organisation séquentielle (*ibid.*), les procédures de réparation (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977), les choix lexicaux (Sacks/Schegloff 1979) ou encore l'organisation globale des interactions (Schegloff/Sacks 1973).

La description de la machinerie des tours de parole concerne la distribution des tours et la transition d'un tour à l'autre. L'enjeu de la contribution fondatrice de Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) a été de dégager les méthodes utilisées par les participants pour gérer la distribution et la transition des tours de parole en répondant 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/Schegloff/Jefferson (1974) ont montré que l'alternance des tours de parole est rendue possible grâce à une coordination fine entre les participants, qui prennent tendanciellement la parole aux points potentiels de transition projetés par les unités de construction du tour. Chaque tour de parole doit donc être envisagé comme le résultat des ajustements mutuels, subtilement coordonnés et synchronisés, des participants.

Le placement séquentiel et la forme d'un tour de parole donné mettent en scène une interprétation du contexte dans lequel il prend

place (c'est-à-dire des tours de parole et des actions qui le précèdent, de la nature et du but de l'épisode interactionnel, des rôles, des identités, des états émotionnels des participants, etc.) et projette des conditions pour l'interprétation du tour qui le suivra. Autrement dit, chaque tour de parole est à la fois forgé par le contexte et créateur du contexte (*context-shaped* et *context-renewing*). La relation entre le contexte et l'interaction est *réflexive* : le contexte tel qu'il est pertinent pour les acteurs n'existe pas indépendamment de l'action, il est *défini dans l'action*, par les participants, qui le (re)configurent pas-à-pas (tour par tour). A travers leurs tours de parole, les participants d'une interaction sociale se rendent ainsi mutuellement reconnaissable leur interprétation de l'activité dans laquelle ils sont conjointement engagés et mettent en place une cognition *socialement partagée* (*socially shared cognition*, Schegloff 1991). En somme, l'organisation des tours de parole et l'accomplissement de l'intersubjectivité sont donc deux facettes d'un même phénomène : en co-construisant l'interaction pas-à-pas, les participants accomplissent une compréhension partagée et coproduisent la signification de l'interaction. Ce que les participants se rendent mutuellement reconnaissable dans l'interaction est également observable par le chercheur : le déploiement collectif et public de la compréhension dans l'interaction est ce qui rend possible son analyse par le chercheur en AC.

4.1.2 L'explication en AC

Les études sur l'explication menées dans le cadre de l'AC sont rares et disparates : Gülich (1990) et Mortensen (2011) s'intéressent uniquement aux explications de mots, tandis que Heritage (1984a, 1988 ; cf. aussi Goodwin/Heritage 1990) et Taleghani-Nikazm (2006) s'intéressent uniquement aux explications qui permettent de justifier l'accomplissement d'une action (en anglais *account*) ; Antaki (1994) propose une approche plus globale de l'explication.

Pour Heritage (1984a, 1988) et Taleghani-Nikazm (2006), la notion d'explication est étroitement liée à celle de préférence (Pomerantz 1984), selon le raisonnement suivant :

- 1) Les participants manifestent une *préférence* sociale et structurale pour certaines normes interactionnelles. 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 aux attentes projetées par et dans l'interaction, alors qu'une action *non-préférée* va à l'encontre de la réciprocité des perspectives (Pomerantz 1984 ; Schegloff/Jefferson/Sacks 1977).
- 2) Une action non-préférée doit être *expliquée*, en vertu de règles normatives vers lesquelles s'orientent les participants. Dans ce cadre, l'explication a pour fonction de justifier un comportement potentiellement sanctionnable sur le plan social. Par exemple, étant donné la préférence pour l'accord (Sacks 1987), les désaccords, les refus ou le fait de décliner une invitation projettent l'attente normative d'une explication. L'explication n'est pas simplement *associée* à l'accomplissement d'une action non-préférée : elle est *normativement requise* et son absence est remarquée, thématifiée par les participants (cf. Heritage 1988, pour des exemples).

Les explications sont normativement attendues lors de l'accomplissement de toute action non-préférée ou menaçante pour la face de l'interlocuteur (Heritage 1984a, 1988), par exemple

- 1) lors de l'accomplissement d'une première partie de paire adjacente (Schegloff/Sacks 1973) menaçante pour la face de l'interlocuteur (p.ex. demande d'un service),
- 2) entre deux parties de paire adjacente lorsqu'un silence laisse entrevoir l'apparition d'une réaction non-préférée (l'énonciateur de la première partie de paire propose alors une explication potentielle pour un refus, un rejet, un désaccord (Taleghani-Nikazm 2006),
- 3) lors de l'accomplissement d'une deuxième partie de paire adjacente non-préférée (refus, rejet, désaccord, etc.).

Dans cette perspective, l'explication est toujours un moyen de justifier l'accomplissement de l'action non-préférée ou menaçante pour la face de l'interlocuteur. La distinction entre *explication* (en anglais, *explanation*) et *justification* (en anglais, *account*) est d'ailleurs peu marquée : parfois le terme *explanation* désigne la méthode qui sert à accomplir l'action *account* (cf. p.ex. Heritage 1988 : 128) ; parfois, le terme *account* est inversement utilisé pour désigner la méthode permettant d'accomplir l'action *explication* (cf. p.ex. Goodwin/Heritage 1990 : 297) ; enfin, les deux termes sont parfois utilisés comme des équivalents pouvant se substituer l'un à l'autre (cf. p.ex. Heritage 1988 : 128). En somme, l'explication est donc abordée comme une méthode permettant de justifier une action, voire comme l'unique méthode permettant de le faire, aucune autre méthode n'étant mentionnée par les auteurs. Heritage (1988 : 131-132) laisse entendre que d'autres sortes d'explication existent, qui ne sont pas utilisées pour justifier une action non-préférée, sans cependant donner de précisions quant à la nature de ces explications et aux lieux où elles apparaissent.

Antaki (1994) propose la seule étude en AC cherchant à décrire non pas une seule sorte d'explication mais l'explication 'en général'. Pour cet auteur, l'explication ne sert pas uniquement à justifier une action non-préférée ou menaçante mais vise plus généralement à rétablir la *normalité* d'une action ou d'une situation présentée comme inhabituelle, surprenante, inattendue, anormale. Dans cette perspective, les actions non-préférées constituent un type d'action 'a-normal' (au regard des normes de l'interaction) parmi d'autres. Cette manière d'envisager l'explication se rapproche d'autres études visant à documenter l'explication sur la base de données authentiques (cf. chapitre 3) et correspond également à la description émique des séquences d'explication qui sera dégagée empiriquement de nos données (cf. chapitre 5).

4.1.3 AC et interactions en contexte d'apprentissage d'une L2

Les travaux fondateurs en AC se sont penchés sur des conversations ordinaires monolingues prenant place entre locuteurs adultes parlant leur L1. Plus récemment, des études se sont penchées sur des interac-

tions dans lesquelles une partie ou la totalité des participants parle une L2, dans des conversations ordinaires ou dans un cadre institutionnel, notamment en classe de langue. Ces études revendiquent généralement leur inscription dans la filiation de l'article de Firth/Wagner (1997 ; pour des résumés et discussions, cf. Firth/Wagner 2007 ; Seedhouse 2004), qui avance plusieurs critiques du courant cognitiviste dominant dans les études sur l'apprentissage des L2 : les études cognitivistes situent les processus d'apprentissage dans le cerveau des individus plutôt que de les observer dans les interactions sociales ; elles portent massivement sur des données monologiques, négligent les aspects sociaux et contextuels de la communication ; elles traitent les apprenants comme 'déficients' sur le plan de la communication plutôt que de décrire leurs compétences ; 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. Firth/Wagner (1997) proposent de réorienter la recherche sur l'apprentissage des L2 en adoptant une approche *émique*, focalisée sur les *aspects socio-interactionnels* des processus d'apprentissage.

Les études en AC qui se focalisent sur des participants parlant une L2 et cherchent à documenter les processus d'apprentissage sont parfois regroupées sous l'appellation *CA-for-SLA* ou *CA-SLA* (*conversation analysis for second language acquisition*, cf. p.ex. Firth/Wagner 2007 ; Hellermann 2007 ; Kasper 2004 ; Markee 2000, 2008 ; Pekarek Doehler 2006b, 2010 ; Seedhouse 2004 ; cf. également les contributions regroupées dans Hall/Hellermann/Pekarek Doehler 2011 ainsi que dans Pallotti/Wagner 2011). Ces études abordent les interactions en L2 de la même manière que n'importe quelle interaction sociale, considérant qu'il n'existe pas de phénomène interactionnel qui soit propre aux interactions en L2 : « 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. [Les conversations en L2 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] » (Wagner/Gardner 2004 : 3).

Les études portant sur des données en contexte d'apprentissage institutionnel se penchent sur l'analyse des *pratiques interactionnelles* déployées par les apprenants. Elles abordent l'interaction sociale comme le lieu dans lequel s'accomplit l'intercompréhension et de ce fait comme le lieu où se constitue, se structure et se développe l'apprentissage de la L2 (Mondada/Pekarek Doehler 2004 ; Pekarek Doehler 2002). L'apprentissage de la L2 est appréhendé comme *l'élaboration de méthodes pour accomplir des actions*, les formes linguistiques constituant des ressources pour participer à des activités sociales (Firth/Wagner 1997, 2007 ; Mondada/Pekarek 2004 ; Wagner/Gardner 2004). Dans cette optique, les distinctions traditionnelles entre usage et apprentissage du langage, entre cognitif et social, entre langue et communication sont abandonnées.

Sur le plan méthodologique, l'AC considère que les formes langagières 1) ne peuvent être observées indépendamment des activités dans lesquelles elles apparaissent et des actions qu'elles accomplissent, et 2) ne doivent pas être abordées en termes de 'correctitude' grammaticale mais en tant que méthodes pour accomplir des actions. Les chercheurs en AC s'intéressant à l'apprentissage des L2 se donnent donc pour objectif d'identifier *les méthodes déployées par un apprenant ou un groupe d'apprenants pour accomplir une action donnée*. Ils tentent également d'observer le développement de la compétence d'interaction dans le temps, grâce à l'analyse de données longitudinales ou pseudo-longitudinales, c'est-à-dire de déterminer si, quand et comment de nouvelles méthodes sont progressivement utilisées par l'apprenant ou le groupe d'apprenants étudié (cf. p.ex. Brouwer/Wagner 2004 ; Hellermann 2007 ; Markee 2008).

4.2 Objectifs

La recherche présentée dans cet ouvrage a été menée dans le cadre d'un projet de plus grande envergure portant sur la compétence

d'interaction en classe de français L1 et L2¹. A l'origine de ce projet, le constat que les apprenants d'une L2 d'un niveau intermédiaire à avancé, bien que disposant de connaissances grammaticales et lexicales élaborées, rencontrent souvent des difficultés à structurer leurs tours de parole ainsi qu'à les articuler à ceux d'autrui, et en conséquence à participer activement à des activités de conversation peu prévisibles dans leur déroulement (Lüdi 2001 ; Pekarek 1999). Le projet s'est structuré autour des objectifs suivants:

- a) mieux comprendre la nature de la compétence d'interaction ;
- b) identifier les contextes interactionnels et les pratiques d'enseignement les plus favorables au développement de la compétence d'interaction ;
- c) proposer des critères pertinents pour l'évaluation de la compétence d'interaction en classe.

Les analyses se sont focalisées sur l'interrelation entre trois composants de l'organisation du discours dans l'interaction : la structuration des contenus informationnels, les ressources linguistiques mises en œuvre pour accomplir cette structuration et l'organisation socio-interactive des activités. La compétence d'interaction a été observée et décrite à travers des points d'entrée variés, notamment les enchaînements de tours de parole (Berger 2008 ; Fasel Lauzon/Berger 2010), la co-construction des formes et des activités, les désaccords (Fasel Lauzon/Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2009 ; Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2010), le débat émergent (Fasel Lauzon/Pochon-Berger/Pekarek Doehler 2008), ou encore la transition entre cadres de participation et entre formes d'interaction (Berger *et al.* 2007 ; Fasel Lauzon/Steinbach Kohler/Berger 2008).

1 « L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation », projet dirigé par la professeure Simona Pekarek Doehler, mené dans le cadre du Programme National de Recherche PNR56 (« Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse ») et financé de 2006 à 2008 par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside FNS 405640-108663/1). Voir le site du PNR56 (<http://www.pnr56.ch>) pour une synthèse des résultats. Cf. Fasel Lauzon (2009) pour la thèse de doctorat dont s'inspire le présent ouvrage.

La contribution au projet de la recherche présentée dans cet ouvrage a été d'observer et de décrire de manière systématique les ressources mobilisées par les apprenants dans les séquences d'explication. Les questions sur lesquelles repose la recherche sont inspirées de celles proposées par de Gaulmyn (1991) :

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 1991 : 280)

S'alignant aux objectifs généraux du projet, les objectifs de la recherche sont les suivants :

- Identifier et décrire la manière dont élèves et enseignants gèrent l'organisation des séquences d'explication en classe de français L2 : comment ils ouvrent ces séquences, comment ils les clament, et comment ils organisent l'explication 'en train de se faire' (chapitre 6).
- Identifier et décrire les ressources mobilisées par les élèves pour demander (chapitre 7) et pour donner (chapitre 8) des explications.
- Identifier et décrire les opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves aux séquences d'explication, ainsi que proposer des possibilités pour optimiser ces opportunités (chapitre 9).

4.3 Données

4.3.1 Présentation générale

Pour mener à bien les objectifs de la recherche, des analyses systématiques des séquences d'explication ont été menées sur deux ensembles de données :

- 20 leçons de français L2 recueillies par Simona Pekarek Doehler en 1993 (cf. Pekarek 1999). Ces leçons ont été enregistrées dans des classes de Suisse alémanique auprès d'élèves de 17 à 19 ans apprenant le français depuis 6 à 8 ans.
- 15 leçons de français L2 tirées du corpus *CODI*, constitué par Evelyne Pochon-Berger et Virginie Fasel Lauzon en 2006-2007. Ces leçons ont été enregistrées dans des classes de Suisse alémanique auprès d'élèves de 18-19 ans apprenant le français depuis 7 à 8 ans².

L'ensemble de ces leçons a été enregistré dans des écoles publiques. Les classes sont mixtes, constituées d'environ 20 élèves, et proviennent de la filière 'maturité' (c'est-à-dire la filière permettant d'accéder à l'université, par opposition à la filière 'préprofessionnelle'). Certaines leçons ont lieu en demi-groupes (10 élèves). Les leçons constituent pour la plupart des élèves le lieu principal (voire le seul lieu) d'apprentissage et de pratique du français. Le tableau 1 résume la quantité de données sur laquelle se basent les analyses :

2 Le présent ouvrage se penche uniquement sur des interactions en classe de L2, bien que le projet dans lequel la recherche a pris place ait également porté sur des données recueillies en classe de français L1. Pour des analyses de séquences d'explication prenant place en classe de L1, cf. Fasel Lauzon et al. (2008) ; pour des comparaisons entre explications en classe de L1 et de L2, cf. Fasel Lauzon (2009).

Données	Quantité			Niveau
	leçons	périodes	classes	
SPD	20	24	11	2, 3, 4ème sec. sup.
CODI	15	20	3	4ème sec. sup.

Tableau 1 : Présentation des données analysées.

Notes : une leçon peut durer une ou deux période(s) scolaire(s) de 45 minutes ; dans le corpus CODI, 1 classe entière et 4 demi-classes ont été enregistrées.

Ce tableau montre une différence importante dans le rapport entre le nombre de leçons (ou de périodes) et le nombre de classes dans les deux ensembles de données : en moyenne 2 leçons par classe ont été enregistrées pour constituer le corpus SPD et 5 pour le corpus CODI. Cette différence est cependant sans conséquence pour 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.

4.3.2 *Approche du terrain et enregistrements*

Pour recueillir les données présentées dans la section précédente, les enquêtrices ont abordé les enseignants en leur faisant part de leur souhait d'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 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.

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 d'enregistrement était mis en place par une enquêtrice au début de la leçon et n'était pas déplacé par la suite afin d'éviter au maximum d'attirer l'attention des

participants³. 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 dans les transcriptions (cette activité était annoncée aux élèves afin qu'ils comprennent la raison de la présence de l'enquêtrice). Dans deux leçons du corpus SPD, l'enquêtrice a été invitée 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 semble avoir eu peu d'influence sur le déroulement des interactions enregistrées. On ne trouve qu'une référence au matériel d'enregistrement dans l'ensemble des données (SPD + CODI), reproduite dans l'extrait suivant :

01) SPD L2-secII-28 (audio 18m08s)

01 P: il a aussi le contrôle (0.9) (même) de l'île, (0.3)

02 en se construisant (0.5) une maison (0.3) un abri

03 (12.5)

> 04 P: s'il vous plaît je vous prie maintenant d'oublier

> 05 un peu (0.6) cette machine-là comportez-vous

> 06 comme vous vous comportez normalement. (0.2)

> 07 (vous pouvez aussi) bavarder un petit peu avec les

> 08 (boîtes,) (0.8) mais j'aimerais bien avoir (0.3)

> 09 une véritable leçon.

10 (1.8)

11 P: bon (0.2) oké (0.4) EST-CE QUE VOUS CONNAISSEZ

12 on change un peu de (0.2) de matière maintenant

13 on passe (1.2) à l'histoire de (xx.) (1.0)

14 est-ce que vous connaissez des exemples

15 historiques pour une telle chose.

3 Une seule caméra a été utilisée. La taille des salles ne permettant pas toujours le recul nécessaire pour inclure la totalité des participants dans le champ, entre 0 et 7 participants (élèves et/ou enseignant) sont hors-champ dans chaque leçon. En conséquence, les analyses des comportements non-verbaux ne peuvent être que partielles. La recherche présentée dans cet ouvrage se focalisant avant tout sur les ressources verbales, ce cadrage partiel ne pose pas de problème central pour les analyses.

L'enregistreur est présenté par l'enseignant comme un élément perturbateur à 'oublier' (1.4). La demande se 'comporter normalement' (1.5-6) adressée par l'enseignant aux élèves n'implique cependant pas nécessairement que les élèves se comportent effectivement de manière 'anormale' : on ne peut exclure la possibilité que la remarque de l'enseignant soit simplement destinée à justifier auprès de l'enquêtrice et des futurs auditeurs de l'enregistrement le manque de dynamisme de la conversation (cf. la très longue pause de la 1.3), reportant la responsabilité sur l'enregistreur. L'intérêt de cet exemple réside surtout dans le fait que l'enseignant insiste sur la nécessité de comportements 'normaux' permettant une 'véritable leçon' (1.4-9). Les propos de l'enseignant reflètent le souhait que la leçon se déroule de manière habituelle, ce qui laisse supposer que les enseignants ont été peu tentés de modifier le contenu des leçons en raison des enregistrements⁴.

4.3.3 *Transcription*

Les données ont été intégralement transcrites. 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 par l'utilisation de pseudonymes. Etant donné que les enseignants appellent les élèves par leur prénom, les trois premières lettres du prénom-pseudonyme sont utilisées pour désigner dans la marge les élèves prenant la parole. Les enseignants sont toujours appelés *P* (comme 'prof'). Ce choix est relativement arbitraire : les élèves parlent bien entre eux du / de la *prof de français*, mais emploient les termes *monsieur* ou *madame* pour s'adresser à eux. Le choix de catégories hétérogènes pour les élèves et pour

4 Au contraire, les enseignants de L1 enregistrés dans le corpus CODI ont modifié leur programme habituel pour les enregistrements, ce qui a été thématiqué dans les leçons et est clairement observable dans les données. Ce qui laisse supposer que l'absence de thématisation du caractère inhabituel des leçons signale un déroulement habituel.

l'enseignant – d'un côté les prénoms, de l'autre la fonction – a avant tout un but pratique : permette un survol rapide des données, lors duquel les tours de l'enseignant et ceux des élèves peuvent être facilement différenciés – ce qui ne serait pas le cas si l'enseignant était appelé par son prénom.

- L'orthographe standard a été choisie pour faciliter la lecture, comme dans la majorité des travaux francophones en AC. La prosodie fait l'objet d'indications intuitives (c'est-à-dire sans recours à un programme informatique).
- La mise en page de la transcription et les conventions de transcription sont celles en vigueur en AC (cf. tableau 2). Les indications des gestes sont des interprétations plus que des descriptions : on dira par exemple 'l'enseignant pointe le tableau noir', plutôt que 'l'enseignant tend le bras droit à l'horizontale, index tendu, autres doigts repliés, en direction du tableau noir', pour des raisons de simplicité, quoique cette manière de procéder puisse être considérée subjective.

(0.2)	pauses (chronométrées)
bonjou:::r	allongement de syllabe (1, 2 ou 3 : selon la durée)
?	intonation montante
,	intonation légèrement montante
.	intonation descendante
bonj- bonjour	troncation / interruption
=	enchaînement rapide entre tours de parole
&	continuation du tour de parole
<u>bonjour</u>	emphase
bonJOUR	volume fort
bon°jour°	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
+jour ((lisant))+	indication du segment concerné par un commentaire
*bonjour	indication du début d'un geste ou d'un mouvement
%cla	ligne pour les indications non-verbales

Tableau 2 : Conventions de transcription.

4.3.4 Description des activités

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 car 1) ils sont peu fréquents, 2) ils sont peu audibles, un seul micro ayant été utilisé pour enregistrer l'ensemble de la classe et 3) ils se déroulent en grande partie en L1 – suisse-allemand – alors que la recherche est centrée sur les explications en français.

Le contenu des leçons ainsi que l'organisation des activités sont semblables dans les deux ensembles de données, bien que les corpus aient été constitués à 15 ans d'intervalle. Les séquences d'explication y sont organisées de manière similaire. Pour cette raison, les deux ensembles de données ne font pas l'objet d'un traitement analytique distinct.

Bien que toutes les leçons soient constituées, aux dires des enseignants, d'activités centrées sur l'expression orale, deux tiers d'entre elles impliquent l'utilisation d'un support graphique (texte littéraire, article de journal, feuille de consignes, 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 « oralo-graphique » (Bouchard/Traverso 2006). Les activités les plus fréquentes sont des activités de compréhension de texte, qui se basent sur la lecture d'un texte littéraire, d'un article de journal, d'une liste de proverbes, d'un texte rédigé par un élève ou encore des paroles d'une chanson. Dans deux cas, l'activité de compréhension ne porte pas sur un texte écrit mais sur une bande vidéo. Ces activités prennent le texte (ou la bande vidéo) comme support pour une discussion visant à dégager les principaux événements décrits dans le texte, à décrire les motivations des protagonistes, à discuter des points posant des problèmes de compréhension, à analyser et interpréter des phrases ou des vers, à faire des interprétations sur les intentions de l'auteur, etc.

Des discussions peuvent également être inspirées par la lecture d'un texte (fiction ou article de journal) sans que le texte soit lui-même l'objet de la discussion. Dans ce cas, un des éléments de contenu du texte sert à initier une discussion sur un thème de société, un concept, une idée. Les participants se positionnent par rapport au

thème ou par rapport aux interventions de leurs pairs, ce qui peut donner lieu à des débats émergents.

Outre ces activités de ‘discussion’, 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. Ils peuvent être accomplis sous forme de monologue ou être ‘interactifs’ : un élève est alors chargé de mener la discussion sur un thème donné et adopte un rôle qui ressemble un peu au rôle habituel de l’enseignant (il attribue la parole, pose des questions, commente les réponses, relance la discussion, etc.). Dans les activités de débats, les enseignants séparent les 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 les enseignants contrastent avec les débats qui peuvent émerger dans les activités de discussion de par la ‘rigidité’ des rôles attribués aux participants (cf. Fasel Lauzon/Pochon-Berger/Pekarek Doehler 2008, pour une analyse contrastée des débats planifiés et émergents en classe de langue).

Un dernier type d’activité consiste en différents ‘jeux’ : jeux de rôle, devinettes, charades, rédaction de dialogues qui doivent ensuite être lus à haute voix, téléphone arabe, etc.

4.4 Procédure analytique

4.4.1 Principes méthodologiques

La recherche s’ancre dans le cadre de l’AC tout en s’inspirant de l’approche dite *écologique* (Pallotti 2002, aussi appelée *holistique*, cf. p.ex. van Lier 1988) de l’apprentissage des L2. Ponctuellement, elle s’inspire de travaux ancrés dans d’autres approches, notamment en analyse du discours. Les principes méthodologiques qui sous-tendent la recherche sont les suivants :

- La démarche analytique est strictement empirique. Les analyses portent sur des données authentiques recueillies en contexte non-expérimental. Les données sont recueillies de manière à minimiser autant que possible l'influence des enregistrements sur le déroulement des interactions afin qu'ils soient « écologiquement valides » (Pallotti 2002 : 166).
- L'objet de l'analyse est l'organisation des interactions telle que les participants la gère pas-à-pas, et non telle qu'ils pensent rétrospectivement l'avoir gérée : la triangulation des données (utilisation d'entretiens rétrospectifs ou de questionnaires) n'est donc pas nécessaire.
- Les analyses portent uniquement sur des phénomènes directement observables dans les données. Dans cette perspective, une affirmation du type 'je ne comprends pas' apparaissant dans les données sera traitée comme *mise en scène* (en anglais *display*) plutôt que comme *indication* d'un problème de compréhension, l'observation des données ne permettant pas de déterminer si le problème de compréhension est 'réel' ou feint par le locuteur.
- Les analyses sont menées dans une *perspective émique*, c'est-à-dire qu'elles visent à documenter les orientations locales des participants telles qu'elles sont déployées publiquement dans l'interaction (*socially situated cognition*, Schegloff 1991). L'identification des séquences d'explication repose sur des repères dégagés à partir des orientations des participants.
- Les critères de catégorisation sont explicites et les analyses transparentes, de sorte que le lecteur puisse refaire les analyses lui-même, ce dont dépendent la validité et la fiabilité de la recherche⁵.
- L'analyse détaillée de séquences-clés est complétée par des descriptions quantitatives⁶ permettant de dégager des tendances

5 L'intégralité des transcriptions ainsi que des tableaux présentant l'intégralité des collections sont annexés dans Fasel Lauzon (2009). Les enregistrements audio et vidéo ne sont pas accessibles au public pour des raisons de confidentialité.

6 Les chercheurs en analyse conversationnelle, bien que prudents face à la quantification (Schegloff, 1993), n'y sont pas forcément opposés. Ils s'opposent surtout aux quantifications a priori (codages précédant l'analyse et basés sur des critères étiques).

générales et d'avoir une vue d'ensemble des collections analysées. L'analyse de microphénomènes est mise en relation avec les contextes d'interaction dans lesquels ces microphénomènes apparaissent de manière à identifier 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.

4.4.2 *Etapas des analyses*

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

- 1) *Analyses exploratoires (unmotivated examination)*. Pomerantz et Fehr (1997 ; cf. aussi Schegloff 1996) proposent de commencer par sélectionner une séquence, d'en repérer les délimitations, puis d'en caractériser les actions (les caractérisations sont provisoires, les analyses pouvant amener à les reconsidérer). Il s'agit ensuite de dégager les méthodes employées par les participants pour accomplir ces actions en procédant à une analyse séquentielle détaillée (mettant en œuvre la *next-turn proof procedure*⁷). L'analyse doit répondre à la question « why that now ? [pourquoi ceci maintenant ?] » (Schegloff/Sacks 1973 : 299) ; elle peut commencer par être intuitive, mais l'intuition doit ensuite être confrontée aux données et surtout aux orientations mises en scène 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

7 « 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.

for other instances of that candidate phenomenon. (Schegloff, dans Wong/Olsher 2000 : 118)

[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* [...]. 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 ? Ce qu'il y a de plus important, c'est : y a-t-il des preuves que cela ne soit pas quelque chose d'idiosyncrasique ? Vous devez donc vous mettre à chercher d'autres occurrences du phénomène.]

- 2) *Elaboration d'une collection* de phénomènes dans le but de comparer plusieurs occurrences. La taille de la collection n'est pas importante en soi : il est surtout important que la description du phénomène soit 'stabilisée', de sorte que tout nouvel exemplaire ajouté à la collection s'insère dans la description (ou vienne l'affiner en apportant des détails supplémentaires) sans la remettre en question. Les 'cas déviants' permettent 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, car les participants traitent eux-mêmes ces cas comme s'écartant de la norme de référence pour le phénomène en question. L'analyse procède donc de manière inductive, 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.
- 3) *Mise à jour des méthodes* sous-jacentes au phénomène étudié, c'est-à-dire des régularités que les participants produisent et vers lesquelles ils s'orientent de manière systématique et normative. Le but final est de faire émerger un ensemble de 'règles'⁸ ou de principes, autrement dit la *logique endogène de l'interaction*.

8 La notion de règle en AC est utilisée pour désigner des pratiques, des usages vers lesquels les participants s'orientent de manière normative.

Après avoir passé en revue les données et sélectionné l'explication comme phénomène à analyser, une collection de séquences d'explication a été élaborée (cf. chapitre 5 pour une description de la manière dont la *collection* a été élaborée et une présentation de la collection). La totalité des séquences de la collection a fait l'objet d'une analyse détaillée, de manière à dégager des *régularités* et des *singularités*. Les séquences ont été décrites sur le plan de leur organisation séquentielle (chapitre 6) et sur le plan des méthodes mises en œuvre par les élèves pour demander (chapitre 7) et pour donner (chapitre 8) des explications. La dernière étape de la recherche a consisté à décrire les *opportunités d'apprentissage* pouvant émerger de la participation des élèves aux séquences d'explication (chapitre 9).

5. Une collection de séquences d'explication

5.1 Elaboration de la collection

5.1.1 *Analyser les orientations des participants*

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 intéressants 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 : 87)

La première étape d'une étude en AC consiste à passer en revue les données à disposition pour trouver un phénomène à analyser, la seconde à élaborer une collection d'instances récurrentes de ce phénomène (cf. chapitre 4). Le choix de l'étiquette apposée à la collection s'effectue a posteriori, comme en témoigne la citation ci-dessus, et 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. [l'objectif d'une analyse est d'explicitement comment les méthodes pour accomplir des actions sont mises en œuvre plutôt que de trouver les bonnes appellations pour étiqueter ces actions] » (Pomerantz 1990 : 232). 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 p.ex. le cas du terme *préférence*, cf. chapitre 3). En somme, si l’AC adopte une perspective *émique* pour établir des collections de phénomènes, l’appellation du phénomène décrit résulte ensuite souvent d’un choix *étique* et ne correspond pas nécessairement à l’appellation que les participants eux-mêmes donnent au phénomène.

La recherche présentée dans cet ouvrage repose cependant, et c’est ce qui fait son originalité par rapport à la majorité des études en AC, sur la volonté d’établir une collection d’explications dont les instances correspondent à ce que les participants eux-mêmes appellent *explication*. Dans cette perspective, « est explication l’activité que les locuteurs, dans la situation d’énonciation, s’accordent à considérer comme telle » (de Gaulmyn 1991 : 290). La première étape de la démarche analytique ayant suivi le recueil des données et la transcription a donc consisté à dégager les types d’épisodes interactionnels qualifiés d’*explications* par les enseignants et les élèves, en recensant systématiquement les termes *expliquer* et *explication* dans les données et en analysant le contexte d’apparition de ces termes. Bien que la présence d’un de ces termes ne soit ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour conclure à la présence d’une explication, l’analyse des termes a permis de faire émerger des repères pour une identification *émique* des séquences d’explication dans les données (pour des études reposant sur une démarche proche, cf. p.ex. Borel 1981 ; Chesny-Kohler 1983 ; Ebel 1981).

L’analyse des logonymes⁹ *expliquer* et *explication* a consisté à décrire de la manière la plus détaillée possible leur contexte d’apparition, en déterminant notamment a) l’énonciateur du logonyme, b) l’agent de l’activité d’explication, c) le destinataire projeté de l’explication, d) l’objet associé à l’explication, e) l’environnement

9 Un logonyme est un lexème désignant une activité d’utilisation de la langue (Marra/Pallotti 2006). Les termes *expliquer* et *explication* ne peuvent être décrits comme des logonymes que s’ils renvoient à la production d’un discours, comme dans la phrase « l’enseignant explique l’effet de serre aux élèves » ou « ce livre explique l’effet de serre ». Si ces termes sont employés pour décrire une relation de cause à effet entre deux phénomènes, comme dans la phrase « la pollution explique l’effet de serre », ils ne peuvent être décrits comme des logonymes. Seuls les termes *expliquer* et *explication* constituant des logonymes ont été inclus dans l’analyse.

syntaxico-sémantique du logonyme, f) l'environnement séquentiel du logonyme (type d'action langagière), g) l'environnement situationnel du logonyme (type d'activité)¹⁰. La classe de langue fonctionnant comme un 'écosystème' se caractérisant par « la présence d'une *étiquette linguistique* pour définir tel ou tel événement communicationnel » (Pallotti 2002 : 175, je mets en italique), il a été observé sans surprise que les logonymes donnaient lieu à des utilisations semblables d'une leçon à l'autre et d'une classe à l'autre.

115 occurrences des logonymes *expliquer* et *explication* ont été recensées dans l'ensemble des données (SPD + CODI). En moyenne, un de ces logonymes apparaît donc 2.7 fois par période de 45 minutes. Comparés à 25 autres logonymes, les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent en troisième position sur le plan de leur fréquence dans les données, après les termes génériques *dire* et *parler*, de loin les plus fréquents, mais avant des logonymes comme *raconter* / *récit*, *discuter* / *discussion*, *décrire* / *description*, *définir* / *définition*, etc.

Les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent dans les interactions en classe de L2 comme objets de discours dans des activités où on *parle de* l'explication. Ils sont également utilisés pour qualifier prospectivement ou rétrospectivement un tour de parole, une séquence ou une activité, c'est-à-dire pour faire référence à une action passée, présente ou future. Les qualifications prospectives s'actualisent dans des annonces ou des sollicitations. Les qualifications rétrospectives s'actualisent dans des commentaires et des évaluations.

02) CODI L2-secII-DK-A-1 (audio 00m04s)

01 Eri: =euh le film est (pour quoi; pourquoi)?
 02 P: alors en fait euh: [ouais je vais]&
 03 Eri: [c'est pour vous?]
 > 04 P: &vous expliquer °tout de suite°

Dans cet extrait, l'utilisation par l'enseignant du verbe *expliquer* (1.4) lui permet d'annoncer une explication à venir et projette ainsi l'attente d'une action subséquente de type 'explication'.

10 Une présentation détaillée de l'analyse de chacune de ces dimensions se trouve dans Fasel Lauzon (2009).

03) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 11m12s)

01 P: mhm alors e- euh: (0.6) on va:: avant que
 02 tu continues on va peut-être demander à .hh
 > 03 à myriam de:: pour euh: si tu peux expliquer
 04 un petit peu à: (0.3) à gaber euh (0.6) et à cathe-
 05 rine euh ce dont on est en train de parler?

Le logonyme apparaît ici dans une demande de l'enseignant et explicite le souhait que la destinataire de la demande fournisse une explication. Comme dans l'extrait précédent, l'utilisation du logonyme projette l'attente d'une explication comme action subséquente. Les qualifications prospectives d'une action comme explication par les participants sont intéressantes car elles donnent des indices de ce qui est considéré comme une explication par les participants. La suite du tour de l'enseignant dans l'exemple 2 ainsi que la réponse à la demande de l'exemple 3 peuvent ainsi être interprétées comme constituant des explications aux yeux des participants, à moins bien entendu que le participant concerné se présente comme incapable de donner une explication ou que l'aspect explicatif de l'action subséquente soit ensuite rejeté par un des participants (p.ex. au moyen d'un commentaire du type 'tu n'as pas expliqué' ou 'ce n'est pas une explication').

04) CODI L2-secII-JM-2 (audio 01h07m58s, vidéo 2ème heure 25m00s)

01 Fil: le petit frère a: (0.2) perdu son (0.8)
 02 +°was heisst füür oder flamme° ((all.))+
 03 P: son [feu]
 04 Car: [feu]
 05 Fil: son feu de vie (0.4) vivre
 06 P: mhm? (0.7) pourquoi
 07 Fil: je ne sais pas ((rit))
 08 (1.9)
 09 P: (mais si) avant vous avez su
 > 10 [vous avez très bien expliqué]
 11 Fil: [ah pourquoi parce qu'il] regarde toujours la télé.
 12 P: voilà

Dans cet extrait, l'enseignante pose une question à un élève ('pourquoi', 1.6) qui affirme ne pas pouvoir y répondre ('je ne sais pas', 1.7). L'enseignante relance alors l'élève ('mais si', 1.9) en évoquant une activité précédente lors de laquelle l'élève a 'su' ('avant vous avez su', 1.9). Cette relance est accompagnée d'un commentaire rétrospectif dans lequel l'enseignante qualifie une action antérieure d'explication

(‘vous avez très bien expliqué’, l.10). En remontant dans les données jusqu’au travail de groupe lors duquel l’élève a parlé du thème du ‘feu de vie’, on devrait donc pouvoir repérer le segment qualifié d’explication. Le rôle du logonyme est ici particulièrement intéressant : en plus de qualifier rétrospectivement un segment de discours comme étant une explication, il implique indirectement que la réponse attendue de la part de l’élève est également une explication : si l’élève a su expliquer, il devrait pouvoir expliquer à nouveau.

Les logonymes recensés dans les données sont massivement énoncés par les enseignants (91% du total des logonymes recensés). 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 : ne risque-t-on pas alors de ne dégager que les orientations des enseignants ? Il faut néanmoins garder à l’esprit que l’interaction observée est toujours *le produit d’un accomplissement conjoint* auquel collabore l’ensemble des participants. Ainsi, si les élèves énoncent peu de logonymes, ils déploient publiquement leur compréhension des logonymes utilisés par les enseignants. Par exemple, quand l’enseignant demande à un élève d’*expliquer* (cf. p.ex. extr.3), l’élève manifeste sa compréhension de l’action précédente en produisant une action qui peut être interprétée d’une part comme une réponse à une requête, et d’autre part comme une explication. Si l’enseignant procède ensuite à une ratification de l’action de l’élève, il exhibe à son tour 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 données n’ôte 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’utilisation des logonymes, pour autant qu’elle prenne en compte les contextes situationnel et séquentiel, permet de dégager les orientations de *tous les participants*, et pas seulement 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. Ce sont les enseignants qui la plupart du temps prennent en charge l’introduction, la régulation et la clôture des activités.

Dans la phase d'introduction, ils annoncent la teneur des activités : 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 arrive fréquemment aux enseignants de poser des questions aux élèves et d'évaluer leurs réponses. Ils peuvent alors expliciter la nature de leurs 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 aux enseignants de spécifier leurs attentes et la portée de leurs évaluations. Compte-tenu des contextes d'apparition des logonymes *expliquer* et *explication*, il n'est pas étonnant que les élèves utilisent peu ces logonymes : les élèves ne participent généralement pas à l'introduction, à la régulation et à la clôture des activités (les rares logonymes d'élèves apparaissent dans des annonces prenant place au début d'exposés, où les élèves tendent alors à reproduire la position d'autorité habituelle des enseignants, ce qu'incarne l'utilisation des logonymes).

5.1.2 Des moments-clés pour expliquer

L'analyse détaillée du contexte d'apparition des logonymes révèle qu'ils apparaissent de manière récurrente dans des situations thématiques comme problématiques pour la compréhension d'un participant ou de l'ensemble des participants. Le contexte d'apparition des logonymes dans nos données correspond donc au contexte d'apparition des explications décrit dans d'autres études portant sur des données authentiques : l'explication s'ancre dans une situation problématique et vise à gérer un problème potentiel de compréhension (cf. chapitre 3). Plus précisément, les logonymes tendent à apparaître :

- à des moments où un objet de discours est thématisé comme étrange, surprenant, s'écartant des attentes de 'normalité' des participants ;
- à des moments où est thématisé un déséquilibre dans les connaissances partagées des participants.

L'extrait suivant montre un logonyme apparaissant alors qu'un événement est thématisé comme s'écartant des attentes de normalité des participants :

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

01 P: ce texte a paru (0.4) en mille-neuf-cent-quarante-
 02 trois, (1.2) mais le film (0.4) a été tourné, (0.6)
 03 n'a été tourné qu'en (0.2) quarante-sept. (0.4)
 04 donc parution (0.8) du manuscrit en quarante-trois,
 05 (0.9) le film a été tourné qu'en quarante-sept.
 06 (1.3)

07 P: euh::: (0.3) pouvez-vous imaginer (2.4)
 08 dans quelle (0.3) mesure (0.9)
 09 le contexte historique (1.3) a joué un rôle. (0.7)
 10 dans la réalisation de ce film.
 11 (7.2)

12 P: nous sommes en france? (0.6)
 13 mille-neuf-cent-quarante-trois? (0.6)
 14 quelle est la situation?
 [...]

15 Edm: je crois (0.2) avant (0.2) euh (0.2) quarante-cinq
 16 c'était le (0.4) euh la guerre, (0.3)
 17 et c'est- euh: (0.3) le film était défendu. (1.7)
 18 de faire le film.

19 P: c'est-à-dire que oui on a eu (0.4) peur enfin on a
 20 du craindre (0.6) que la censure intervienne oui
 21 (1.9)

22 P: et alors pourquoi pouvez-vous nous: donner quelques
 > 23 enfin (1.0) quelques explications supplémentaires.

Au début de cet extrait, l'enseignant thématise le délai de cinq ans entre la parution d'un livre et le tournage d'un film inspiré du livre comme 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' (1.1-5). Le connecteur 'mais' et la conjonction '(ne...) que' (1.2, 3 et 5) présentent l'intervalle temporel comme remarquable (par opposition à une formulation du type 'le texte a paru en 1943 et le film en 1947').

Plus loin dans l'extrait, l'enseignant ratifie la proposition de réponse d'un élève et lui demande de donner 'quelques explications supplémentaires' (1.23). 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 explicative ; en demandant des explica-

tions *supplémentaires*, il s'oriente vers le fait qu'il considère le tour antérieur de l'élève (l.15-18) comme constituant déjà une explication.

La thématization d'une situation comme surprenante permet ainsi à l'enseignant de la présenter comme nécessitant une explication. Ce type de thématization peut également être accompli par un élève :

06) SPD L2-secII-16 (audio 06m05s)

01 Mar: ces deux régions de alsace et baden (0.5)
02 étaient donc (0.3) plein d'espoir (0.7) que: (0.6)
03 les plans (0.8) vont être euh: réalisés. (1.0)
04 c'est-à-dire (qu')il existait des plans, (0.8)
05 euh (1.1) depuis: depuis cinq ans, (1.0)
06 qui ont prévu (0.3) que la foire (0.6) euh
07 change (0.4) de place (0.2) à l'étranger. (1.8)
08 mais le lundi (0.3) dernier
09 il y avait de nouveau (0.2) une déception. (1.0)
10 alors le directeur, (0.4) euh::: de la direction:
11 de la suisse (0.1) euh: de la foire suisse bâle
12 a annoncé à une conférence de presse, (0.8) euh
13 que la (0.3) que la foire reste à bâle. (1.2)
> 14 mais avant que je: (0.3) j'expliquerai (0.9)
15 les raisons pour cette décision, (0.6)
16 (à vous) (0.4) j'aimerais (0.4)
17 vous raconter euh: (1.0) certaines choses (1.0)
18 de l'histoire de cette (0.6) foire

Cet extrait apparait au début de l'exposé d'un élève, qui présente une série d'événements connectés, comme dans l'extrait précédent, par le connecteur 'mais' ('mais le lundi...', l.8), et structurés de manière contrastive (cf. 'la foire change de place', l.6-7, vs 'la foire reste à bâle', l.13 ; 'plein d'espoir', l.2, vs 'une déception', l.9). Ainsi, comme dans l'extrait précédent, la situation est présentée comme sortant des attentes de normalité (un changement attendu ne se produit pas). Le logonyme apparait à la fin de la présentation de la situation et projette une explication à venir après un épisode narratif ('mais avant que j'expliquerai... j'aimerais vous raconter...' l.14-18). L'explication est donc présentée comme une action conséquente, si non nécessaire du moins 'préférée' (cf. chapitre 3), après la thématization d'une situation comme s'écartant des attentes des participants. A noter que la thématization doit avant tout s'envisager comme une 'mise en scène' (*display*) et non comme le reflet de l'état cognitif interne de l'énonciateur : la situation est présentée dans ces deux extraits comme

surprenante non pour les énonciateurs des logonymes, mais pour leurs interlocuteurs (pour celui qui peut l'expliquer, la situation n'est pas surprenante).

Dans ces deux extraits, le caractère surprenant de l'objet est thématiqué de manière directe, mais la thématique peut également être indirecte, comme dans l'extrait suivant, qui apparaît au tout début de la première leçon enregistrée dans cette classe.

```
07) CODI L2-secII-DK-A-1 (audio 00m01s)
01 Eri: monsieur dupont (1.0) monsieur dupont
02 P: ouais=
03 Eri: =euh le film est (pour quoi; pourquoi)?
04 P: alors en fait euh: [ouais je vais]&
05 Eri: [c'est pour vous?]
> 06 P: &vous expliquer °tout de suite°
07 ((bavardages en suisse-allemand: 3.5))
08 P: ((se racle la gorge)) (1.3) en fait euh (0.4) euh
09 ce sont euh (0.4) euh: des: des personnes qui sont
10 euh en fin d'études euh (0.3) et qui font un
11 diplôme de recherche à l'université de neuchâtel,
```

Alors que l'enquêtrice est en train d'installer la caméra, un élève interpelle l'enseignant ('monsieur dupont', 1.1) pour lui demander la raison de l'enregistrement ('le film est pour quoi', 1.3). L'enseignant répond alors en utilisant le verbe *expliquer*, inséré dans une annonce ('je vais vous expliquer tout de suite', 1.4-6). Quelques secondes plus tard, il présente l'enquêtrice, donnant les raisons de sa présence et de celle d'une caméra vidéo ('en fait', dès la 1.8). Dans cet extrait, l'élément inhabituel est relatif à l'environnement concret dans lequel se trouvent les participants, celui de la classe. L'objet n'a pas besoin d'être thématiqué comme surprenant car il apparaît dans un environnement à propos duquel les connaissances des participants sont partagées (tout le monde peut constater le caractère surprenant de l'objet). L'élève initie donc une demande sans contextualiser de quoi il parle (cf. 'le film', 1.3 et non 'le film qui est en train de se faire dans la classe').

Les extraits 5 à 7 montrent des épisodes dans lesquels les participants s'orientent vers l'explication en tant que moyen de 'normaliser' une situation. Dans les données, les logonymes *expliquer* et *explication* apparaissent également sans qu'un objet soit présenté comme

‘anormal’, dans des situations où est thématisée une répartition déséquilibrée des connaissances entre les participants : les participants se rendent mutuellement manifeste que leur compréhension d’un certain objet n’est pas partagée, et l’explication fonctionne comme moyen de rétablir un partage équilibré des connaissances.

08) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 10m51s)

01 Mat: on ne sait pas c:e (0.8) qu’il y a en (0.6)
02 [dix ans]
03 [((coups à la porte))]
04 P: oui
05 Phi: [entrez]
06 Mat: [si on-] (0.6) utilise ces
07 ((catherine et gaber entrent: 1.8))
08 Mat: [ces euhm]
09 P: [bonjour]
10 Cat: bonjour
11 (2.4)
12 ((catherine et gaber s’assoient: 4.0))
13 Mat: [ces fruits](0.3) [guéné]tiqument euh: modifiés
14 P: [alors on va] [ouais]
15 (2.5)
16 P: mhm alors e- euh: (0.6) on va:: avant que tu
17 continues on va peut-être demander à .hh
> 18 à myriam de:: pour euh: si tu peux expliquer
19 un petit peu à: (0.3) à gaber euh (0.6)
20 et à catherine euh ce dont
21 on est en train de parler?

Dans cet extrait, deux élèves retardataires frappent à la porte, entrent dans la salle de classe et saluent l’enseignant alors qu’un troisième élève est en train de donner son opinion sur les OGM (l.1-13). Malgré la perturbation, l’élève s’efforce de continuer son tour de parole. L’enseignant intervient alors en chevauchement, s’orientant vers l’initiation d’une transition (‘alors on va’, l.14). Il laisse ensuite le terrain de la parole à l’élève (‘ouais’, l.14), qui termine une unité de construction de tour. Après une pause suffisamment longue pour qu’il puisse supposer que l’élève a terminé son tour (l.15), l’enseignant procède à une ratification puis recommence le mouvement de transition (‘mhm alors euh: on va:’, l.16). Il thématise l’interruption de l’activité en cours (‘avant que tu continues’, l.16-17) et s’oriente vers une autre élève pour lui demander une explication (‘si tu peux expliquer’, l.18). Les destinataires de l’explication sont explicitement dési-

gnés : il s'agit des deux élèves retardataires ('à gaber et à catherine', l.19), qui ne peuvent pas avoir connaissance du thème de la discussion. Bien que le déséquilibre entre les connaissances des participants ne soit pas explicitement thématiqué, la demande d'explication s'ancre bien sur un tel déséquilibre. A nouveau, comme dans l'extrait 7, il apparaît que lorsque le 'problème' se situe dans l'environnement partagé des participants, il n'a pas besoin d'être thématiqué explicitement.

Dans l'extrait 8, l'explication vise à *remédier* à un déséquilibre dans les connaissances partagées. Un tel déséquilibre peut également être *anticipé* par un participant.

09) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 06m34s)

Un élève vient de terminer la lecture à haute voix d'un segment de texte dans lequel il est question de Noël Mamère et José Bové.

> 01 P: voilà .hh alors je vous explique un petit peu
02 qui sont euh: noël mamère et: José Bové, (0.8)
03 alors euh: en fait euh (0.3) le- euh
04 noël mamère c'est un homme politique vert,

L'enseignant s'oriente ici vers la clôture d'une activité de lecture ('voilà', l.1) puis opère 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...', l.1-2). L'explication suit immédiatement l'annonce (dès la l.3), sans vérification préalable d'une éventuelle asymétrie des connaissances partagées. 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 8 et 9, le verbe *expliquer* est utilisé pour qualifier des discours qui pourraient être appréhendés intuitivement comme des résumés ou des descriptions. La présence du logonyme invite donc à relativiser la distinction entre explication et description (ou 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 une activité momentanément interrompue. Par exemple, dans l'extrait 8, il

ne s'agit pas de résumer l'intégralité des propos échangés aux deux élèves retardataires, mais de leur donner les informations suffisantes pour qu'ils comprennent les enjeux de la discussion et puissent y participer ; dans l'extrait 9, il s'agit de donner à voir le lien entre les deux personnalités mentionnées dans l'article et le thème des OGM, sujet de la leçon, et non de 'raconter la vie' des deux personnalités. Contrairement à la description, l'explication est ainsi un processus borné qui ne vise pas le partage des connaissances *per se*, mais le partage des connaissances en vue du déroulement sans encombre (c'est-à-dire sans problème de compréhension) de la suite de l'interaction.

L'analyse du contexte d'apparition des logonymes permet de cerner les situations dans lesquelles les participants projettent des attentes normatives quant à l'apparition d'une explication et, grâce à cela, de dégager des repères pour l'élaboration d'une collection d'explications correspondant aux catégorisations des participants. On a vu premièrement 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 la nécessité de donner une explication destinée à 'normaliser' l'objet (cf. également Antaki 1994, de Gaulmyn 1991 ; Gülich 1990, pour des descriptions semblables). Deuxièmement, les participants s'orientent vers la nécessité de donner une explication lorsqu'est thématisé un *déséquilibre dans les connaissances partagées*. 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 comme sortant des attentes de normalité ou vers un déséquilibre dans les connaissances partagées (cf. Gülich 1990, pour une proposition semblable consistant à observer les orientations des participants pour repérer les explications). Pour qu'une explication prenne place, la thématisation n'est cependant pas suffisante. Tout d'abord, elle doit s'accompagner de la mise en scène d'un intérêt (le sien ou celui d'autrui) à ce que l'objet thématisé donne lieu à une explication. Ensuite, au moins un des participants doit se présenter comme en mesure de donner l'explication (et comme disposé à la donner). Finalement, la position adoptée par le participant disposé à donner une explication doit être reconnue comme légitime par les autres participants (cf. Ebel 1980, 1981, pour des observations semblables).

C'est en utilisant comme repères les orientations des participants que la collection des séquences d'explication sur laquelle s'ancrent les analyses des chapitres suivants a été élaborée. L'utilisation de ces repères a permis d'identifier également des séquences dans lesquelles aucun logonyme n'apparaît, puisque, comme nous l'avons vu, la présence d'un logonyme n'est une condition ni nécessaire ni suffisante pour conclure à la présence d'une explication. De même, il n'existe pas de corrélation systématique entre forme linguistique et explication, raison pour laquelle l'identification des séquences ne repose pas sur des critères formels (cf. Fasel Lauzon 2009, pour une analyse montrant l'absence de formes systématiques dans les séquences d'explication ; cf. Antaki 1994, et Draper 1988, pour un constat similaire). Pour élaborer la collection, l'intégralité des données a été passée en revue et analysée pour trouver les moments où les participants s'orientaient vers la résolution d'un déséquilibre potentiel dans les connaissances partagées ou vers la normalisation d'un objet présenté comme 'a-normal'. Seules les séquences dans lesquelles au moins un élève participe activement ont été retenues¹¹.

5.2 Présentation de la collection

La collection est composée de 241 séquences d'explication (cf. Fasel Lauzon 2009 pour un tableau recensant et décrivant chacune des séquences de la collection), ce qui donne une moyenne de 5.7 séquences par période scolaire. Les séquences peuvent être regroupées en trois catégories, sur la base de similitudes relatives à l'objet sur lequel elles

11 Cela exclut donc les séquences monologiques de l'enseignant, écartées car non-pertinentes au regard des objectifs de la recherche (qui consiste à décrire la participation des élèves, les ressources relatives à leur compétence d'explication et les opportunités d'apprentissages qui s'offrent à eux). La participation active d'un élève dans une séquence d'explication peut avoir lieu dans la phase d'ouverture de la séquence, dans le noyau ou dans la clôture (cf. chapitre 6).

portent (l'*explanandum*) : les *explications de vocabulaire*, les *explications de discours* et les *explications de situation*. La collection ne contient aucune explication portant sur une manière de procéder ('expliquer comment faire quelque chose').

5.2.1 *Explications de vocabulaire*

La collection contient 108 séquences d'explication de vocabulaire (45% du total). Ces séquences portent sur des lexèmes sémantiquement pleins ou des expressions idiomatiques. L'objet à expliquer peut apparaître dans un texte que les participants ont lu, mais également dans un tour de parole antérieur à la séquence. Les participants s'orientent vers l'objet à expliquer comme problématique du fait que le sens du lexème (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. L'explication vise à rétablir un équilibre dans les connaissances partagées en donnant une signification à portée générale du lexème ou de l'expression.

```
10) SPD L2-secII-11 (audio 09m58s + 10m23s)
    01 P:      est-ce que vous y êtes?
    02         (2.2)
    03 P:      ah y avait encore des questions de vocabulaire.
    04         [...]
> 04 Lin:    euh les lois?
    05         (2.4)
> 06 P:      oui (0.1) quelqu'un peut: expliquer une loi
    07         (3.0)
    08 P:      °dif[ficile à] expliquer° oui?
    09 Fab:    [euh:]
    10         (1.7)
> 11 P:      une loi.
    12         (1.5)
> 13 P:      °qu'est-ce que c'est.°
    14         (1.2)
    15 P :     oui? (fabienne)=
> 16 Fab:    =une- le loi dit: ce qu'on doit faire?
    17         (1.2)
    18 P:      vous avez compris?
    19 Lin:    oui
    20 P:      très bien. (0.6) 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 ouvre un espace permettant aux élèves de poser des 'questions de vocabulaire' (1.3). Une élève prend la parole et demande la signification d'un syntagme nominal qui se trouve dans le texte ('les lois', 1.4). L'enseignant ne répond pas directement à la question mais renvoie la demande d'explication au reste des élèves (1.6-13). Il est intéressant de noter que l'enseignant ne reprend pas dans cette *contre-question* le syntagme tel qu'il apparaît dans le texte ou dans la question initiale de l'élève ('les lois', 1.4) mais le reformule en utilisant un déterminant indéfini et en mettant le syntagme au singulier ('une loi', 1.6 et 11). Cette transformation du syntagme à expliquer (du pluriel défini au singulier indéfini) donne à voir le processus de *décontextualisation* sur lequel reposent les explications de vocabulaire : l'item lexical problématique est d'abord *extrait* du texte (par la citation isolée du syntagme), puis *abstrait*, décontextualisé, pour pouvoir donner lieu à une explication à portée générale, où l'objet à expliquer est traité indépendamment de son contexte d'apparition (cf. Gustavsson 1988 : 86, pour une description similaire de ce processus en deux temps, par « itemisation » et « réduction »). L'explication proposée par Fabienne ('une- le loi dit: ce qu'on doit faire', 1.16) après la contre-question de l'enseignant a effectivement une portée 'générale', indépendante du contexte dans lequel le terme apparaît. Le processus de *décontextualisation* est ainsi lui-même localement situé dans la dynamique de l'interaction (*situated decontextualizing practices*, Gustavsson 1988 et Linell 1998¹²). Il est observable dans les données no-

12 « 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 »

[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 défini-

tamment dans la reprise au singulier indéfini de syntagmes au pluriel et/ou définis, comme dans l'extrait 10, ou dans la reprise à l'infinitif d'un verbe conjugué (p.ex. le syntagme 'faisait la cour' est reformulé en 'faire la cour' dans une autre séquence de la collection).

5.2.2 Explications de discours

La collection contient 83 séquences d'explication de discours (34% du total). Les explications de discours partagent un trait commun avec les explications de vocabulaire, le fait de porter sur un objet qui apparaît dans un texte lu par les participants ou dans un tour de parole antérieur à la séquence. L'objet est présenté comme problématique soit du fait d'un déséquilibre dans les connaissances partagées des participants quant à sa signification, soit du fait qu'il s'écarte des attentes de normalité d'un ou de plusieurs participants. 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 portent sur des lexèmes et des expressions idiomatiques décontextualisés, les explications de discours portent sur des lexèmes, des expressions, des énoncés de taille variable ou des unités de texte (phrases, vers, lignes, paragraphes) dont l'explication vise à donner la signification *contextualisée*.

```
11) SPD L2-secII-11 (audio 17m37s)
> 01 P: une autre (0.1) ligne que j'aimerais (0.2)
> 02 que vous expliquiez, (2.6) euh:: (1.8)
> 03 quand les lois dispersent les chemins. (0.6)
> 04 ligne (0.9) dix-sept. (1.5)
> 05 qu'est-ce que ça veut dire concrètement. (0.3)
> 06 les lois, (0.1) et comment est-ce
> 07 qu'elles peuvent (0.2) disperser (0.2) les chemins.
> 08 (1.8)
09 P: dans une situation de guerre.
10 (4.0)
11 P: c'est la ligne dix-sept. (0.5) oui?
```

tion implicite par les participants de la situation de communication comme orientée vers le traitement du langage en tant que structure abstraite.] (Linell, 1998 : 116-117).

> 12 Sar: peut-être parce que (cet) l'enfant
 > 13 perd son (0.2) père? (1.0)
 > 14 parce qu'il doit (il doit) aller (0.4) en guerre
 15 P: ah oui c'était la loi (0.4) qui a dit, (1.2)
 16 (ton) père tu vas aller en guerre.

Cet extrait apparaît dans la même leçon que l'extrait présenté pour illustrer une séquence d'explication de vocabulaire (extr.10), environ 7 minutes plus tard. Au début de l'extrait, l'enseignant introduit la séquence d'explication ('une autre ligne que j'aimerais que vous expliquiez', 1.1-2) puis cite la 'ligne' du texte qu'il a présentée comme objet à expliquer ('quand les lois dispersent les chemins', 1.3) avant de reformuler sa demande (1.5-9). Cette reformulation peut être contrastée sur trois plans avec la demande d'explication de vocabulaire de l'enseignant présentée dans l'extrait 10. Premièrement, la question de l'enseignant est construite ici avec la structure 'qu'est-ce que ça veut dire concrètement' (1.5) et non avec 'qu'est-ce que c'est' comme c'était le cas dans la séquence d'explication de vocabulaire : il s'agit bien ici de donner une explication permettant de comprendre l'emploi contextualisé d'un segment de discours, ce qu'il 'veut dire' dans son contexte d'apparition. L'utilisation de l'adverbe 'concrètement', qui apparaît de manière récurrente dans les demandes d'explication de discours et s'oppose à l'expression 'en général' qui apparaît dans certaines demandes d'explication de vocabulaire, met également l'accent sur le caractère contextualisé de l'explication attendue. Deuxièmement, le syntagme nominal 'les lois', apparaissant dans le texte, est repris tel quel par l'enseignant, au pluriel et avec un déterminant défini (1.6) alors que ce même syntagme était reformulé au singulier et à l'indéfini dans la demande d'explication de vocabulaire ('une loi'). Troisièmement, alors que dans la demande d'explication de vocabulaire l'objet à expliquer était détaché de son contexte d'apparition, la demande de l'enseignant s'accompagne ici d'une question qui reprend un segment du texte ('comment est-ce qu'elles peuvent *disperser les chemins*', 1.7, la partie en italique figurant dans le texte), ce qui indique bien qu'il s'agit d'expliquer la signification du syntagme 'les lois' au regard du contexte et non 'en général'. Suite à la demande de l'enseignant, une élève propose une explication ('peut-être parce que l'enfant perd son père...', 1.12-14) qui n'a pas de portée générale (con-

trairement à l'explication de vocabulaire présentée dans l'extrait 10) mais est clairement contextualisée, ancrée sur le texte (dans lequel il est question d'une guerre ainsi que d'un enfant qui cherche son père).

Expliquer ce qu'est 'une loi' *en général* n'est pas suffisant pour comprendre à quoi fait référence le syntagme 'les lois' dans un texte donné. La présence dans la même leçon de deux séquences d'explication s'ancrant sur un même segment de texte ('les lois') montre bien que les explications de vocabulaire et les explications de discours sont des sortes d'action différentes, qui ne peuvent se substituer l'une à l'autre (cf. de Gaulmyn 1991, pour une distinction similaire entre *explications métalinguistiques* et *explications métadiscursives*).

5.2.3 *Explications de situation*

La collection contient 50 séquences d'explication de situation (21% du total). Ces séquences ne portent pas sur des objets de nature langagière ou discursive, contrairement aux explications de vocabulaire et aux explications de discours. Néanmoins, l'objet de certaines séquences d'explication de situation peut être 'situé' dans un support écrit (article de journal, œuvre littéraire) ou dans un tour de parole. La différence réside alors dans le fait que les explications de situation se focalisent sur le texte ou le discours en tant que *contenu*, source d'informations, tandis que les explications de vocabulaire et de discours se focalisent sur le texte en tant qu'*objet* (de langue ou de discours). Les séquences d'explication de situation apparaissent lorsque les participants s'orientent vers une situation comme s'écartant des attentes de normalité ou vers un déséquilibre dans les connaissances partagées de cette situation. Le but de l'explication est alors de donner un sens à la situation en fournissant des éléments relatifs à son origine et/ou en précisant ses enjeux.

12) SPD L2-secII-31 (audio 10m32s)

- 01 Sel: je crois qu'il veut aussi (0.6) faire (0.5)
02 faire (0.7) euh (2.5) euh il veut un:
03 (3.5)
04 P: oui

05 Sel: euh (1.2) pause (0.5) kumm nochhär wieder
 06 P: [alors euh:]
 07 [[(une élève ouvre la porte et entre : 1.2))
 08 P: oho (xx) (1.0) bonjour (ani). (0.8)
 09 [ça va?]
 10 [(l'élève ferme la porte)]
 11 Ani: oui oui
 > 12 P: pourquoi ce retard.
 > 13 Ani: j'ai pris mon vélo et puis
 14 ((rires: 4.2))
 > 15 P: [qu'est-ce qui s'est passé?]
 > 16 Ani: [et il avait:] (0.4) +platte ((all.))+
 17 P: ah: il avait un (1.7) un pneu crevé c'est terrible
 18 (2.4)
 19 P: tu as su le réparer?
 20 (1.5)
 21 Ani: mais je ne pouvais pas
 22 P: ah tu ne pouvais pas le réparer
 23 Ani: +hein hein ((négation))+
 24 (1.5)
 25 P: (oké) je considère ça comme accident.
 26 (0.9)
 27 Ani: [quoi?]
 28 P: [encore] (0.6) je considère cela comme accident
 29 Ani: (aha)
 30 P: bon
 31 (2.0)
 32 Sel: maintenant je le sais
 33 P: ah: voilà
 34 Sel: alors il veut- il fait: robinson comprendre
 35 que: (0.4) l'autre c'était inutile

Cet extrait montre une séquence typique d'explication de situation. Alors que la leçon a commencé depuis dix minutes et que les élèves sont engagés dans une activité de travail sur un texte littéraire, une élève entre dans la salle de classe (1.7). L'enseignant s'oriente immédiatement vers cette arrivée tardive comme constituant un événement surprenant, 'hors-norme' ('oho', 1.8). Après un bref échange de salutations (1.8-9), il demande à l'élève la raison de son retard (1.12), s'orientant vers l'événement comme nécessitant d'être expliqué. L'élève initie alors une explication prenant la forme d'une narration (*storied account*, Antaki 1994) ('j'ai pris mon vélo et puis', 1.13). Lorsqu'elle mentionne le problème ayant causé le retard ('il avait platte', 1.16), l'enseignant manifeste un changement d'orientation quant à l'objet de l'explication ('ah', 1.17), mettant en scène sa compréhension. Après une demande de précision à laquelle répond l'élève,

l'enseignant manifeste à nouveau sa compréhension ('ah', 1.22) puis son évaluation de l'explication comme satisfaisante ('oké je considère ça comme accident', 1.25). On observe donc 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.

Il est intéressant d'observer que l'enseignant adresse deux questions à l'élève retardataire : la première, 'pourquoi ce retard' (1.12), 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 apparaît après que l'explication a été initiée par l'élève ('j'ai pris mon vélo et puis', 1.13) et prend la forme 'qu'est-ce qui s'est passé' (1.15). Cette deuxième question fonctionne comme une relance 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 présentes dans les données. Un premier type d'explication de situation est une explication d'actions, qui porte sur les raisons d'un événement, les origines d'un phénomène ou les causes d'un comportement. Le second type apparaît généralement au sein d'une narration ou dans le cadre d'une activité centrée sur un récit. Il s'agit alors de dégager les enjeux d'une situation en la décrivant, dans le but d'équilibrer les connaissances entre les participants et d'instaurer une compréhension partagée de la situation.

6. L'organisation des séquences d'explication

L'organisation des séquences d'explication en classe de français L2 peut être schématisée de la manière suivante :

- 1) Ouverture : thématization de l'objet à expliquer et/ou demande d'explication ;
- 2) Noyau : 'explication proprement dite' ;
- 3) Clôture : réception et/ou transition.

Ce chapitre propose une description étape par étape de cette organisation.

6.1 L'ouverture des séquences d'explication

L'ouverture d'une séquence d'explication repose sur la thématization d'un objet comme nécessitant d'être expliqué, soit parce qu'il s'écarte des attentes de normalité d'un ou de plusieurs participant(s), soit parce que les connaissances relatives à l'objet ne sont pas partagées par tous les participants (cf. chapitre 5). La thématization projette l'explication à venir et contribue à l'ouverture de la séquence. Dans la plupart des cas, elle s'accompagne d'une demande d'explication. Il arrive cependant que seule la thématization ou la demande soit directement observable.

L'analyse permet de distinguer plusieurs configurations interactionnelles dans lesquelles une séquence d'explication peut être ouverte. Ces configurations peuvent être décrites en prenant en compte deux dimensions : premièrement, en observant si l'ouverture de la séquence d'explication repose sur l'*anticipation* d'un problème de

compréhension présenté comme potentiel ou sur la *résolution* d'un problème de compréhension présenté comme effectif (cf. Barbieri/Colavita/Scheuer 1990 ; Elmiger 2009 ; de Gaulmyn 1991 ; Jisa/Mariotte 1990 pour des distinctions similaires) ; deuxièmement, en observant si l'ouverture et le noyau sont accomplis par *un même participant* ou par *des participants distincts*.

6.1.1 Anticipation d'un problème potentiel de compréhension

Une première manière d'ouvrir une séquence d'explication consiste pour un participant à thématiser un objet comme *potentiellement* problématique pour un ou des autre(s) participant(s) (→ anticipation). Le participant donne ensuite lui-même une explication (→ ouverture et noyau accomplis par un même participant). Il est rare que les élèves prennent en charge l'ouverture et le noyau d'une même séquence d'explication, mais cela peut s'observer dans certains cas où des élèves reformulent leurs propres paroles, comme dans l'extrait suivant :

- 13) CODI L2-secII-15 (audio 12m48s)
- 01 Sam: euh: est-ce que tu peux: imaginer de
 - 02 communiquer seulement avec des moyens techniques?
 - > 03 c'est-à-dire euh: plus^aller à l'école, (0.1)
 - > 04 mais communiquer avec le prof seulement (0.9)
 - > 05 euh par moyen de: (0.8) de téléphone euh
 - > 06 vidéophone? °quelque chose comme ça°

Dans cet extrait, un élève adresse une question à un pair. La question est formulée deux fois : après en avoir énoncé une première version (l.1-2), l'élève propose une reformulation explicative (l.3-6) introduite par le marqueur de reformulation 'c'est-à-dire' (l.3). La seconde formulation apporte des précisions par rapport à la première : l'idée de 'communiquer' (l.2), exprimée dans la première formulation, est dans la seconde accompagnée d'une explicitation quant au lieu ('plus aller à l'école', l.3) et à l'interlocuteur ('communiquer avec le prof', l.4) ; le syntagme 'moyens techniques' (l.2) est également explicité sous forme d'une liste d'exemples ('téléphone vidéophone des choses comme ça', l.5-6). Ces précisions permettent d'anticiper l'émergence

potentielle d'un problème de compréhension qui pourrait créer un obstacle dans la suite de l'activité (c'est-à-dire qui constituerait un obstacle à l'apparition d'une réponse à la question). L'explication apparaît donc ici comme une forme d'auto-réparation (*self-repair*, Schegloff/Jefferson/Sacks 1977).

Une deuxième manière d'ouvrir une séquence d'explication consiste pour un participant à thématiser un objet comme *potentielle* problématique pour un ou des autre(s) participant(s) (→ anticipation), avant de demander à un autre participant de donner une explication (→ ouverture et noyau accomplis par des participants différents). Cette configuration s'observe uniquement dans des séquences ouvertes par les enseignants pour vérifier la compréhension des élèves et/ou pour évaluer leur compétence d'explication. Une particularité de ces séquences réside dans le fait qu'elles peuvent constituer des activités à part entière dans une leçon. On peut alors parler de séquences 'didactisées' (autrement dit, mises en place à des fins didactiques). Ces séquences apparaissent dans le cadre de leçons axées sur la compréhension de (segments de) textes.

- 14) CODI L2-secII-DK-A-2 (audio 05m13s, vidéo 04m39s)
- 01 P: on va essayer de voir
 02 la la signification des proverbes? (0.4)
 03 on va demander à theo de lire le premier?
 04 The: euhm: +il n'y a pas de fumée sans feu ((lisant))+
 > 05 P: alors il n'y a pas de fumée sans feu, (0.8)
 > 06 alors euh::: donc theo qu'est-ce que:
 > 07 quelle est la signification possible?
 08 The: euh (0.7) pour (0.4) tout qui se passe
 09 il y a une raison
 10 P: alors pour tout ce qui se passe il y a une raison
 11 une, (2.0) un synonyme de raison?
 12 (3.9)
 13 Jav: °une explication°
 14 P: ouais de- oui une explication c'est ça ouais (0.4)
 15 une une origine °ouais° c'est ça (0.3) exact

Dans cet extrait, l'enseignant demande à un élève d'expliquer le premier proverbe d'une liste (l.1-7). La séquence d'explication fait partie intégrante de l'activité et en constitue l'objet même : la liste de proverbes n'est pas réutilisée par la suite dans une autre activité. La thématisation des proverbes comme potentiellement problématiques pour

la compréhension n'est pas explicite 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 séquence d'explication permet ainsi à l'enseignant 1) de vérifier les connaissances des élèves et 2) de les faire utiliser la L2 et d'évaluer leur niveau de compétence en langue.

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.7) 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.1-3). Cette mise en scène contribue à la thématization des proverbes comme potentiellement problématiques pour la compréhension, ce qui se retrouve dans d'autres séquences organisées de manière similaire (exemples de commentaires des enseignants : 'c'est une contradiction', 'il y a quelque chose de bizarre', 'drôle de façon de parler', 'c'est la ligne la plus difficile à comprendre', etc.).

Le déroulement de ce type de séquence prend la forme typique d'un échange IRF (cf. l'évaluation de la réponse par l'enseignant, l.14-15). Les élèves s'orientent d'ailleurs généralement vers les demandes d'explication de ce type comme constituant de 'fausses' questions¹³ : 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 la structure IRF s'observe également, dans d'autres séquences, dans la manière qu'ont les élèves de terminer leurs tours de parole par une intonation montante, qui signale que leur explication est soumise à l'évaluation de l'enseignant (Bange 1992).

Les séquences didactisées dans lesquelles l'enseignant thématise un objet comme potentiellement problématique pour la compré-

13 L'appellation '*fausse*' question désigne une question posée par quelqu'un qui se positionne comme connaissant déjà la réponse. Ce type de question est également appelé 'question pédagogique', 'question didactique', 'question display' ou 'question illusion'.

hension et demande une explication apparaissent souvent en série, l'activité prenant la forme d'une suite de séquences d'explication. On observe alors l'implémentation de routines interactionnelles relatives à la manière d'ouvrir les séquences. C'est le cas dans l'activité sur les proverbes dont est tiré l'extrait 14. L'ouverture des six premières séquences est reproduite ci-dessous :

15) CODI L2-secII-DK-A-2 (audio 05m19s + 05m59s + 08m09s + 09m25s + 11m14s + 12m12s, vidéo 04m46s + 05m27s + 07m36s + 08m53s + 10m42s + 11m39s)

1^{ère} séquence

01 The: euhm: +il n'y a pas de fumée sans feu ((lisant))+
 02 P: alors il n'y a pas de fumée sans feu, (0.8)
 03 alors euh::: donc theo qu'est-ce que:
 04 quelle est la signification possible?

2^{ème} séquence

05 And: +ce n'est pas (0.5) à un vieux singe
 06 qu'on apprend à faire la grimace. ((lisant))+
 07 (6.5)
 08 P: alors ce n'est pas à un vieux singe
 09 qu'on apprend à faire la grimace?
 10 ((murmures en suisse-allemand: 11.1))
 11 P: alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire?

3^{ème} séquence

12 Die: +il ne faut pas vendre le peau (0.2) euh de l'ours
 13 avant de l'avoir tué. ((lisant))+ (1.0) euh=
 14 P: =ouais?
 15 Die: on doit faire dans (0.4) l'ordre?

4^{ème} séquence

16 Ped: +qui vole un oeuf (0.7)
 17 vole un- un boeuf. ((lisant))+
 18 (2.6)
 19 P: alors qui vole un oeuf (0.1) vole un boeuf, (0.6)
 20 qu'est-ce que ça peut vouloir dire euh

5^{ème} séquence

21 Jav: +il ne faut pas mettre la charrue
 22 avant les boeufs ((lisant))+
 23 P: voilà il ne faut pas mettre la charrue
 24 avant les boeufs,
 25 Jav: euh (1.8) (°c'est euh°) (2.4) je crois que
 26 c'est (0.9) qu'on peut (1.9) (oui mets)
 27 les choses en ordre et pas (0.5) (en le) renverse

6^{ème} séquence

28 Did: +il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu.
 29 ((lisant))+ (0.7) oui euh (2.4)
 30 euh on ne doit pas exagérer ou (1.7) euh (2.2)
 31 (dans ces;quand c'est) (0.3) choses graves ou (1.3)
 32 je sais pas (0.4) embras- embras:er (0.6) le (pays)

On assiste ici à un ajustement mutuel progressif entre les élèves et l'enseignant, qui s'observe à travers la manière dont les séquences d'explication sont ouvertes. 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.4 ; 'qu'est-ce que ça peut vouloir dire', l.11 + 20). Chaque proverbe fait l'objet d'un traitement en deux étapes – 1) lire, 2) expliquer – entre lesquelles s'insère la demande d'explication de l'enseignant. Cependant, si dans la première séquence la demande d'explication suit directement la lecture du proverbe et sa répétition (l.1-4), dans la deuxième et la quatrième séquence la lecture et la question sont séparées par des pauses relativement longues (l.7, 10, 18). 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 de lui-même 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 dans la troisième séquence : suite à la lecture à haute voix et après une pause, l'élève produit un marqueur d'hésitation (l.12-13) qui semble annoncer une suite à venir. L'enseignant enchaîne alors de manière minimale ('ouais?', l.14) plutôt que de répéter le proverbe et d'explicitement sa demande, manifestant ainsi sa reconnaissance de la projection d'une suite par l'élève, qui commence alors le noyau d'explication (l.15). La forme des questions de l'enseignant tend également à devenir de plus en plus elliptique : dans la cinquième séquence, l'enseignant répète le proverbe mais n'explicitement pas sa demande (l.23-24), ce qui n'empêche pas l'élève de produire l'explication attendue (l.25-27). Enfin, dans la sixième séquence, on observe une absence totale de question de l'enseignant : l'élève prend intégralement en charge la transition entre la lecture et l'explication (l.28-32). La routine interactionnelle liée à l'activité se met donc en place petit à petit : les élèves reconnaissent peu à peu les moments où une explication est attendue, de sorte que l'ouverture de la séquence au moyen d'une demande n'est plus nécessaire. L'ajustement progressif des comportements respectifs prend place à la fois sur le plan des formes (les demandes deviennent ellip-

tiques) et sur le plan séquentiel (passage auto-initié de la lecture au noyau de l'explication dans la sixième séquence).

Les demandes d'explication de l'enseignant permettent d'anticiper l'apparition d'un problème, mais également de déterminer de la présence ou de l'absence d'un problème sur la base des réponses des élèves. Il existe une autre méthode au moyen de laquelle les enseignants vérifient si un objet pose un problème de compréhension aux élèves et doit être expliqué. Cette méthode consiste pour les enseignants à proposer aux élèves de demander des explications, aménageant un espace pour la gestion des problèmes de compréhension qui pourraient constituer des obstacles au bon déroulement d'une activité. Cette méthode repose *à la fois sur l'anticipation et sur la résolution* d'objets problématiques pour la compréhension : l'enseignant *anticipe* en ouvrant un espace pour les demandes des élèves ; s'il y a des demandes d'élèves, cela signifie qu'il existe des problèmes effectifs de compréhension qu'il s'agit de *résoudre* ; s'il n'y a pas de demande, l'enseignant peut en conclure qu'il n'y a pas de problème de compréhension et que l'activité peut être poursuivie.

Les propositions d'ouverture de séquences d'explication prennent généralement place entre un épisode de lecture – collective ou individuelle – et une activité de discussion. Ces propositions sont toujours axées sur la compréhension des mots utilisés dans le texte et proposent donc uniquement l'ouverture de séquences d'explication *de vocabulaire*. Les propositions ne précisant pas un nombre de questions prédéfini, les séquences s'enchaînent jusqu'à 'saturation', c'est-à-dire jusqu'à ce que les élèves cessent de demander des explications.

16) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 23m04s)
> 01 P: °donc je vous laisse le lire° (2.3) et n'hésitez
> 02 pas si vous avez des: questions de vocabulaire
> 03 ((les E lisent et chuchotent entre eux: 28.4))
> 04 Cat: qu'est-ce que c'est: (0.4) (revendiqué;revendiquer)
05 P: hein?
06 Cat: (revendiqué;revendiquer)
07 P: ah (revendiqué;revendiquer) euh:: (0.6) euh
08 c'est quelqu'un qui: (2.6) qui: qui avoue euh
09 q- q- qui demande (0.1) quelqu'un qui dit euh:
10 c'est m- c'est moi qui l'ai fait. (1.1)
11 c'est: c'est moi qui l'ai fait. (3.7)
12 ça dépend le contexte (2.7)
13 là ça sera quelque chose de: d'exigé de demandé.

14 (0.9) [exiger] en fait.
 15 Cat: [mhm]
 16 (1.2)
 > 17 Mat: (et; euh) objecteur de conscience
 18 (1.7)
 19 P: alors les- les- les (0.1) les objecteurs
 20 de conscience c'est les
 21 ver- verdienstverweigerer.

Dans cet extrait, l'enseignant demande aux élèves de lire un texte et précise 'n'hésitez pas si vous avez des questions de vocabulaire' (1.1-2). Cette invitation ouvre la possibilité de mettre en place un espace dédié à la gestion de problèmes de compréhension au moyen de séquences d'explication. Après un moment, Catherine demande l'explication d'un premier terme ('qu'est-ce que c'est revendiqué', 1.4) qui ouvre une séquence d'explication, à la suite de laquelle d'autres élèves interviennent pour demander des explications (1.17 et suite de l'interaction, non-reproduite ici). Ces listes de séquences d'explication donnent souvent lieu, comme les listes de séquences didactisées (cf. extr.15), à une simplification progressive de la manière d'ouvrir la séquence. Ici, alors que la première demande (1.4) est construite sous forme de question syntaxiquement complète, la deuxième (1.17) est construite avec une simple mention du lexème posant problème.

Dans l'extrait 16, l'enseignant demande aux élèves de poser des 'questions de vocabulaire' sans pointer un item lexical en particulier. Il arrive également que l'enseignant énonce une question oui/non destinée à vérifier la compréhension d'un item spécifique par les élèves (« hypothèse d'obstacle lexical », Lüdi 1991 : 209. C'est ce qu'on observe dans les extraits suivants :

17) CODI L2-secII-DK-A-2 (audio 00m02s)
 01 P: alors aujourd'hui on va travailler sur les:
 02 les proverbes euh français? (1.7)
 03 alors connaissez-vous est-ce que quelqu'un
 04 connaît un: proverbe euh (0.4) euh français?
 05 (3.1)
 > 06 P: alors est-ce que vous: est-ce que vous savez
 > 07 ce que c'est qu'un proverbe
 08 E: +non ((2 Es simultanément)+
 09 P: proverbe c'est une expression, (1.0) euh
 10 une expression dans laquelle euh
 11 il y a une certaine moralité.

18) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 00m32s)

01 P: alors aujourd'hui on va parler d'un:: sujet
> 02 d'actualité alors euh: (0.6) connaissez-vous
> 03 le: (1.0) connaissez-vous le verbe euh obéir?
04 Lio: oui=
05 Jus: ouais
06 P: ça veut dire?
07 Jan: +gehorchen ((all.))+

Ces deux extraits apparaissent en début de leçon (cf. les formes très semblables 'alors aujourd'hui on va... alors connaissez-vous...', 1.1-3 de chaque extrait). Les questions oui/non de l'enseignant portent dans les deux cas sur des items-clés pour les activités à venir : dans l'extrait 17, l'activité qui suit consiste à trouver la signification de *proverbes*, tandis qu'en 18, les élèves auront à discuter du thème de la *désobéissance* civile. Les questions permettent ainsi de vérifier les connaissances des élèves et d'identifier un éventuel déséquilibre dans les connaissances partagées. Dans l'extrait 17, deux élèves répondent par la négative à la question de l'enseignant (1.8), et se présentent ainsi comme ne connaissant pas la signification du terme. L'enseignant enchaîne alors avec un noyau d'explication ('c'est une expression...', 1.9-11). Dans l'extrait 18, deux élèves répondent positivement à la question (1.4-5), affirmant ainsi connaître la signification du terme. Les autres élèves restant silencieux, l'enseignant ne peut vérifier les connaissances de l'ensemble de la classe. Il enchaîne alors avec une demande d'explication ('ça veut dire?', 1.6) qui lui permet de tester la compréhension d'un élève et d'assurer une distribution uniforme des connaissances dans la classe : les élèves ne connaissant pas la signification du terme peuvent bénéficier de l'explication de leur pair. Ces deux extraits sont représentatifs du déroulement des séquences ouvertes par une question oui/non de l'enseignant portant sur la signification d'un item lexical : quand les élèves répondent par la négative, l'enseignant enchaîne avec un noyau d'explication ; quand ils répondent positivement ou restent silencieux, l'enseignant enchaîne avec une demande d'explication. Les données permettent également d'observer des questions oui/non de l'enseignant à la suite desquelles un élève propose directement un noyau d'explication, sans répondre par 'oui' ou par 'non' : ce faisant, l'élève montre son interprétation de

la question oui/non comme constituant une forme de pré-requête à une demande d'explication.

6.1.2 *Résolution d'un problème de compréhension présenté comme effectif*

Dans les extraits analysés jusqu'à présent, un participant s'oriente vers l'*anticipation* d'un problème potentiel de compréhension en donnant une explication, en demandant une explication, ou en proposant l'ouverture d'un espace dédié à des demandes d'explication. Une autre manière d'ouvrir une séquence d'explication consiste pour un participant à s'orienter vers un objet qu'il thématise comme posant un problème de compréhension *effectif*, pour lui-même et/ou pour un ou des autre(s) participant(s) (→ résolution). Lorsque le participant se présente comme rencontrant un problème de compréhension en rapport avec l'objet qu'il thématise, il se présente également comme incapable de fournir lui-même une explication et comme en attente d'une explication apportée par un coparticipant (→ ouverture et noyau accomplis par des participants différents).

La thématization du problème de compréhension et la demande d'explication peuvent faire l'objet de deux étapes distinctes, comme dans l'extrait suivant :

- 19) CODI L2-secII-JM-1 (audio 24m28s, vidéo 1^{ère} heure 24m30s)
- 01 Eri: monsieur albert (0.4) bruxelle a (0.2)
02 perdu son portefeuille, (0.4) dans la banque, (0.8)
03 et: (0.5) quelqu'un l'a (1.1) retrouvé, (0.3)
04 non c'était pas quelqu'un c'était un voleur,
05 P: °mhm?°
06 Eri: qui a pris (0.6) vingt-cinq-mille (0.3)
07 francs (1.2) de la banque, (0.3)
08 et il a mis dans ce (0.5) portefeuille, (1.3)
09 et: quand il est (0.6) fui,
10 P: °mhm [quand il (a fui)]°
11 Eri: [il l'a] perdu.
12 (1.0)
> 13 P: voilà. (0.4) euh (0.4) il y a une chose que-
> 14 que vous rendez pas claire. (0.3)
15 [oui]
16 Sil: [c'est] (0.3) pourquoi:: il l'a: retrouvé: (0.2)
17 vingt-cinq ans après?

18 P: ouais
 19 Sil: hm
 > 20 P: =comment vous expliquez ça

Cet extrait apparaît à la fin d'une activité de reconstitution de récit à partir d'informations lacunaires : Erica résume l'histoire qui a été reconstruite (l.1-11). L'enseignante se pose en réceptrice du récit, marquant son écoute par des continueurs (l.5 et 10). Elle ratifie ensuite le récit de l'élève au moyen d'un marqueur d'évaluation et de clôture ('voilà', l.13) qui présente la tâche comme accomplie. Aussitôt après, elle nuance cependant cette évaluation en indiquant qu'il manque un élément permettant de comprendre la logique des événements structurant le récit ('il y a une chose que vous rendez pas claire', l.13-14). Cette remarque permet de thématiser un élément comme problématique, élément qui est ensuite explicité par une élève au moyen d'une complétion ('c'est pourquoi il l'a retrouvé vingt-cinq ans après', l.16-17). L'enseignante ratifie la complétion (l.18), puis produit une demande d'explication ('comment vous expliquez ça', l.20). La manière dont s'organise l'ouverture de la séquence est semblable sur le plan formel aux moments où un enseignant présente un objet comme potentiellement problématique pour la compréhension et enchaîne au moyen d'une demande d'explication. 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 (cf. 'il y a', l.12, qui exhibe le caractère 'présent', effectif, du problème).

Alors que la thématisation et la demande sont organisées en deux actions distinctes dans l'extrait 19, une seule des deux actions peut également être directement observable :

20) SPD L2-secII-19 (audio 08m21s)
 01 Joh: c'est nécessaire pour (0.6) tous les (0.2) dia-
 02 lectes différents (0.4) allemands-
 03 allemands (1.1) parce que quand on- on (0.1)
 04 tous (0.7) parle quelque chose euh: euh:
 05 dialectes aut- autres.
 06 (1.2)
 > 07 P: je comprends pas très bien votre euh:
 > 08 [votre réponse.]
 09 Joh: [(ouais) c'est] ((se racle la gorge))
 10 une langue (0.4) pour tous les- dialectes

21) CODI L2-secII-JM-2 (audio 01h11m26s, vidéo 2^{ème} heure 28m31s)

01 P: qui est (0.1) responsable du: (0.7)
02 du comportement de petit frère. (0.8)
03 à qui est-ce que euh (0.4)
04 ce groupe de rap donne (0.7) la responsabilité.
05 *(3.3)

%dan *lève la main

06 P: oui

> 07 Dan: qu'est-ce que c'est comportement
08 P: +das benehmen ((all.))+

Dans l'extrait 20, suite à l'énonciation d'une opinion personnelle par un élève (l.1-5), l'enseignant affirme avoir de la difficulté à en comprendre la teneur (l.7-8). Cette affirmation thématise la présence d'un problème de compréhension effectif. Avant même que l'enseignant puisse éventuellement accomplir une demande d'explication, l'élève reprend la parole et initie un noyau d'explication (l.9-10), s'orientant donc vers la thématisation du problème comme projetant la nécessité d'une explication, même en l'absence de demande explicite.

L'extrait 21 s'ouvre sur une question de l'enseignante dans laquelle apparaît le mot 'comportement' (l.2). Une élève demande ensuite une explication ('qu'est-ce que c'est comportement', l.7) sans la faire précéder de la thématisation d'un problème de compréhension. Il est important de noter que la demande de l'élève apparaît immédiatement après une première partie de paire adjacente de type 'question'. Son placement séquentiel vient donc retarder l'apparition d'une réponse à cette question. En raison même de ce placement, la demande de l'élève peut être interprétée par l'enseignante comme ouvrant une séquence insérée (*insertion sequence*, cf. p.ex. Schegloff 2007) destinée précisément à faciliter l'accomplissement de la deuxième partie de paire adjacente. Une thématisation explicite de l'objet de la demande comme posant un problème de compréhension n'est ainsi pas nécessaire sur le plan interactionnel : en raison de son placement séquentiel, la demande de l'élève apparaît comme liée à la présence d'un problème de compréhension qui constitue un obstacle à l'accomplissement de la deuxième partie de paire adjacente (c.-à-d. à l'accomplissement d'une réponse à la question de l'enseignante).

Une dernière configuration relative à l'ouverture des séquences d'explication consiste pour un participant à s'orienter vers un objet comme posant un problème de compréhension effectif (→ résolution),

non pour lui-même mais pour un coparticipant. Le participant met alors en scène sa reconnaissance d'un problème de compréhension qu'il se propose de résoudre au moyen d'une explication (→ ouverture et noyau accomplis par un même participant). L'extrait suivant illustre cette configuration. Les élèves interprètent ici des hésitations de l'enseignant comme révélatrices d'un problème de compréhension.

- 22) CODI L2-secII-DK-A-4 (vidéo 38m46s)
- 01 P: le bébé qui naît ne va jamais connaître
 02 sa vraie mère (donc c'est)
 03 accoucher sous +x ((lettre)+ qu'on dit. (0.6)
 04 y a une expression en allemand euh?
 05 Jus: **+ba- baby[klappe] ((all.))+*
*%jus *geste d'ouverture de bas en haut*
 06 Joa: *+ [ba]byklappe ((all.))+*
 > 07 P: *+ba- babyklappe ((all.))+*
 08 Jus: **c'est- pour euh::*
*%jus *geste d'ouverture de bas en haut, de mettre*
puis de retirer quelque chose
 09 Lio: il y a- il y a une à (0.2) einsiedeln je pense
 10 Jus: *[+ein was? ((all.))+]*
 11 Joa: *[+was? ((all.))+]*
 > 12 P: *[u- une?]*
 13 Gab: *einsie[deln]*
 14 Lio: *[+oder ((all.))+]*
 15 Cat: en suisse il y a u- une boîte (0.4) où: (0.4)
 16 on peut poser les: 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 demander aux élèves de traduire des mots du français à l'allemand, comme au début de cet extrait, où il demande un équivalent de l'expression 'accoucher sous x' (l.3). Deux élèves proposent alors quasi-simultanément le terme 'babyklappe' (l.5-6), qui ne constitue pas une traduction mais fait référence à une pratique qui consiste également à abandonner son enfant (en le déposant dans un lieu spécialement conçu pour cela). L'enseignant répète le terme de manière un peu hésitante (l.7). La répétition isolée d'un élément du tour précédent semble fonctionner, de manière ritualisée et dans des contextes variés, comme une demande indirecte d'explication (cf. p.ex. Brouwer/Wagner 2004). Deux élèves proposent alors successivement des informations quant à la fonction ('c'est pour euh', l.8) et à la localisation (l.9) d'une 'babyklappe'. Suite à l'affirmation de Lionel ('il y a

une à einsiedeln’, 1.9), l’enseignant répète le pronom utilisé avec une intonation montante (‘une?’, 1.12), ce qui semble indiquer qu’il ne trouve pas de référent pour ce pronom. Le référent du pronom ne semble d’ailleurs pas clair même pour les élèves, comme en témoignent deux tours de parole interrogatifs simultanés à celui de l’enseignant (1.10-11). Suite à cette nouvelle répétition isolée, indice d’un problème de compréhension, les élèves s’orientent vers la nécessité de donner une explication du terme. La fin de cet extrait montre le début du noyau de l’explication (‘en Suisse il y a une boîte...’, 1.15-16) qui fera ensuite l’objet d’une élaboration collective par les participants.

Il est difficile, dans cet extrait, de déterminer si l’ouverture de la séquence d’explication est initiée par l’enseignant – dont les hésitations indiquent un problème de compréhension – ou par les élèves. La prise en charge de l’ouverture ne peut être attribuée clairement à l’un ou l’autre parti, l’ouverture devant être comprise comme le résultat des processus d’ajustements mutuels de l’ensemble des participants impliqués. C’est également ce qu’on observe dans des séquences relativement semblables, où l’explication sert à résoudre un malentendu :

23) CODI L2-secII-DK-A-1 (audio 32m41s, vidéo 27m14s)

01 P: vous lui avez interdit d’aller à cette fête, (1.0)

02 et là vous la voyez arriver euh (2.1)

03 sentant un peu l’alcool euh (1.3) le tabac

04 (2.5)

05 The: euh je pense que j’ai besoin (0.3)

06 d’un (0.8) euh (1.0) *un +stock (all.)+

‡the *regarde P

07 (1.3)

08 [((rires : 1.4))]

> 09 P: [une euh:::] (0.2) *une canne?

‡p *baisse le bras, fait semblant de tenir une canne

> 10 The: °non un +stock° ((all.))+ (0.6)

> 11 un +stock ((all.))+ euh pour la (0.3) taper

12 *(1.0)

‡the *geste de frapper

13 P: ah un bâton un bâton (4.0)

14 alors qu’est-ce que vous lui dites?

Au début de l’extrait, l’enseignant propose un résumé de la situation en cours dans un jeu de rôle : un père voit arriver sa fille dans le salon

familial, sentant l'alcool et le tabac (l.1-3). Theo doit alors imaginer sa réaction en tant que père, ce qu'il verbalise dans un tour de parole finissant par un terme en allemand ('j'ai besoin d'un stock', l.5-6). L'énonciation de ce terme est précédée de marques d'hésitations (pauses, 'euh'), 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 fin du tour, afin que le tour permette à la fois de réaliser l'action attendue (ici : énoncer sa réaction) et de demander une traduction (cf. également le regard que l'élève lève sur l'enseignant au moment d'énoncer le terme en allemand). Après une pause et quelques hésitations, l'enseignant propose comme traduction le mot 'canne' (l.9) 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. L'élève indique alors que la traduction ne correspond pas à la signification du mot 'stock' dans le contexte où il l'utilise ('non', l.10). Il s'oriente vers cette traduction insatisfaisante comme révélatrice d'un malentendu qu'il se propose de résoudre au moyen d'une explication ('un stock pour la taper', l.11). Suite à cette explication, l'enseignant manifeste sa compréhension de ce dont parle l'élève et rend visible la résolution du malentendu ('ah', l.13 ; cf. section 6.3.1 pour plus de détails), avant de fournir la traduction attendue ('un bâton un bâton', l.13).

6.2 Le noyau des séquences d'explication

Le noyau d'une séquence d'explication peut être construit par un seul ou par plusieurs participant(s) : on parlera respectivement de noyau monogéré et de noyau polygéré (en s'inspirant de la distinction proposée par Grandaty 1988). Les noyaux d'explication polygérés peuvent être construits par a) un élève et l'enseignant, b) plusieurs élèves, c)

plusieurs élèves et l'enseignant. Souvent, alors qu'un élève est officiellement responsable d'élaborer le noyau de l'explication, l'enseignant 'supervise' la structuration du noyau en intervenant ponctuellement pour commenter le contenu, demander des précisions, proposer de l'aide dans la formulation ou corriger des formes langagières.

24) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 11m20s)

01 P: tu peux expliquer un petit peu à: (0.3)
 02 à gaber euh (0.6) et à catherine euh
 03 ce dont on est en train de parler?
 04 Myr: euh oui c'est à euhm de: (0.5) ces (0.4)
 05 o-g-m (0.7) euh (1.0) mais (0.8) et (0.7)
 06 les gè- les gè- euh (0.5) gènes (0.5)
 07 qui sont changés (0.7) euhm (0.8) oui
 08 (1.5)
 > 09 P: donc les gènes qui sont modifiés [dans:]&
 10 Myr: [mhm]
 11 P: & dans ces maïs
 12 (1.3)
 > 13 P: et alors euh: qu'est-ce qu'on avait dit
 > 14 sur euh Noël mamère?
 15 (1.6)
 16 Myr: c'est un: un homme politique euh (1.3) un (0.2)
 17 politique dans la (0.4) euh (0.1) à gau- (0.1)
 18 euh (0.4) à gauche (0.6) euhm (0.3) un homme (0.2)
 19 [verte] (0.3) vert
 20 Jan: *[vert]
 %jan *tournant la tête vers Gaber
 > 21 P: voilà un écolo voilà c'est ça
 22 Myr: m(h)(h)m (0.8) oui et il est (0.4)
 23 contre ces (0.9) ehm g- (0.6) ehm o-g-m (0.2) maïs.
 > 24 P: contre ces: ces euh (0.2) ces plantes euh:: (0.2)
 > 25 d'o-g-m. (0.5) ces o-g-m. (0.5)
 > 26 alors qu'est-ce qu'il a fait?
 27 (1.3)
 28 Myr: oui il a- il a organisé: (0.6) une (0.5) euh (0.3)
 29 des (0.5) des actions (0.7) contre ça et il (0.7)
 30 il il euh (0.8) sur ce: ce (0.5) tableau (0.3) ehm
 > 31 P: sur cette image
 32 Myr: image oui (0.5) vous voyez des-
 33 des hommes policiers, (1.1) euhm
 > 34 P: des policiers ouais=
 35 Myr: =ouais qui (1.1) ehm (2.8) oui
 > 36 P: alors +die die die die ((all.))+ (0.1)
 > 37 +die schützen, ((all.))+ (1.0)
 > 38 [+die schützen, ((all.))+]
 39 Myr: [pro- protéger]
 > 40 P: qui protègent,
 41 Myr: ouais ce: maïs.
 42 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 ont manqué le début de la leçon ('tu peux expliquer... ce dont on est en train de parler', 1.1-3), désignant ainsi l'élève comme responsable du noyau de l'explication. L'élève propose une explication dont le contenu, qui évoque le thème de la discussion au moment de l'arrivée des deux élèves, et la forme ('ce dont on est en train de parler', 'c'est de ces o-g-m...') s'alignent sur la question de l'enseignant. L'enseignant procède ensuite à une reformulation ('donc les gènes qui sont modifiés...', 1.9-11), ratifiée par l'élève (1.10). L'explication semble terminée du point de vue de Myriam, qui ne poursuit pas après la reformulation (cf. la pause, 1.12). L'enseignant reprend alors la parole pour demander une précision ('et alors euh: qu'est-ce qu'on avait dit...', 1.13-14) : 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 précision de l'enseignant est orientée vers ce dont les participants *ont parlé jusqu'à présent* (cf. 'qu'est-ce qu'on avait dit'). Après une réponse de l'élève à la demande de précision ('c'est un homme politique...', 1.16-23), l'enseignant produit à nouveau une reformulation ('contre ces plantes d'o-g-m', 1.24-25) suivie d'une nouvelle demande de complément ('alors qu'est-ce qu'il a fait', 1.26). C'est seulement une fois que l'élève a fourni ce deuxième complément (1.28-41) que l'enseignant procède à une évaluation ('voilà tout à fait', 1.42) qui marque la clôture de la séquence. Ainsi, si l'élève est désignée au début de la séquence comme responsable du noyau de l'explication, c'est l'enseignant qui gère en la structure et décide des compléments à apporter, repoussant la clôture de la séquence jusqu'au moment où il considère le noyau de l'explication 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', 1.1-2) 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. Ses reformulations lui permettent également de propo-

ser des corrections ‘en passant’ (*embedded correction*, Jefferson 1987 ; cf. également Fasel Lauzon/Pekarek Doehler, 2013) (‘gènes qui sont modifiés’, l.9 pour ‘gènes qui sont changés’, l.6-7 ; ‘ces plantes d’o-g-m ces o-g-m’, l.24-25 pour ‘ces o-g-m maïs’, l.23). Il procède également à des corrections plus directes (‘image’, l.31 pour ‘tableau’, l.30, ‘policier’, l.34 pour ‘hommes police’, l.33). Enfin, il propose un moyen à l’élève de terminer son tour de parole en lui donnant un verbe à traduire (‘die schützen’, l.37) puis en donnant une forme conjuguée (‘qui protègent’, l.40). 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, qui, suite aux hésitations de sa camarade (manifestées aux lignes 17-18, cf. reprise du mot ‘politique’, faux départ ‘à g- à gauche’, ‘euh’), propose l’adjectif ‘vert’ (l.20), 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 Jana regarde Myriam au début de l’explication, elle se tourne vers Gaber – un des deux élèves présentés par l’enseignant comme destinataires de l’explication – au moment où elle énonce ‘vert’. 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 d’un élève dans l’explication d’un pair, souvent très brève et en chevauchement avec un autre tour de parole, est fréquent dans les données.

Une autre forme de polygestion des noyaux d’explication prend place quand plusieurs élèves proposent à tour de rôle une explication ou une partie d’explication. L’enseignant s’occupe alors généralement de la structuration interdiscursive du noyau de l’explication, notamment en gérant l’attribution des tours de parole.

25) SPD L2-secII-12 (audio 12m53s)

01 P: même riches ils sont pauvres (1.8)
02 ça veut dire quoi (0.6) c'est une contradiction
03 (3.5)

> 04 P: yvonne.
05 Yvo: euh en: (0.2) en vieillesse euh il compte pas (0.5)
06 euh (0.2) l'argent parce que tout le monde vieillit
07 (1.5)

> 08 P: mhm? (0.3) bien
09 (3.7)

10 Ann: oui quand on: quand on est riche
11 on ne peut pas acheter des amis et peut-être (ça)
12 les vieux personnes, (0.2) ont: pas beaucoup d'amis
13 parce que (0.5) pas (0.1) tous les jeunes (0.6)
14 se disent ah qu'est-ce qu'on veut faire
15 avec les (0.1) les vieux quand ils peuvent (0.3)
16 plus (0.2) euh (f-) faire tout (0.3)
17 tout le ménage euh: (0.3) soi-même, (0.2)
18 et après on les emporte (0.2) dans les (0.6)
19 les +altersheime ((all.))+

20 P: euh dans des asiles

21 Ann: oui

> 22 P: mhm
23 (1.0)

> 24 P: carole
25 Car: oui je voulais aussi dire qu'ils ont peut-être
26 l'argent mais plus d'amis (0.2)
27 parce que les amis sont morts ou (0.8) oui

> 28 P: marianne.
29 Mar: euh ils sont pauvres parce qu'ils ne peuvent
30 plus faire ((se racle la gorge)) ce qu'ils ont fait
31 autrefois (0.5) par exemple du sport °ou° (0.8)
32 quelque chose avec (0.3) (des) amis
33 au restaurant (0.6) °(euh de le cité)°

> 34 P: °mhm°

Cet extrait s'ouvre sur une demande d'explication de l'enseignant portant sur un segment de texte ('même riches ils sont pauvres [...] ça veut dire quoi', l.1-2). Quatre élèves prennent alors successivement la parole (Yvonne, l.5-6, Anna, l.10-19, Carole, l.25-27, Marianne, l.29-33), proposant chacune une explication possible du segment de texte cité par l'enseignant. Les explications sont présentées comme des hypothèses qui ne sont pas mutuellement exclusives, un texte poétique pouvant admettre des interprétations multiples. L'enseignant ratifie chaque intervention de manière minimale ('mhm', l.8, 22, 34) et distribue la parole aux élèves (l.4, 24, 28) sans commenter les propositions d'explication. Il ne procède pas non plus à des corrections de

langue, mais se montre disponible lorsqu'une élève sollicite une traduction ('dans les altersheime', l.18-19, 'dans des asiles', l.20).

Cette manière pour l'enseignant de gérer l'enchaînement des tours de parole dans un noyau polygéré sans pour autant adopter un rôle directif dans la construction des interventions (contrairement à ce qu'on a observé dans l'extrait 24) s'observe de manière récurrente dans les séquences portant sur des segments de texte littéraire. Dans certains cas, il arrive néanmoins que l'enseignant s'oriente vers la production d'une réponse-cible plutôt que vers la coexistence d'hypothèses interprétatives, ce qui a des conséquences sur la manière dont il accuse réception des propositions explicatives des élèves.

26) SPD L2-secII-11 (audio 39m46s)

- 01 P: elle devra vivre comme un légume
02 qu'est-ce que ça veut dire (0.9) concrètement.
03 (4.2)
04 P: vivre comme un légume.
05 (3.0)
06 P: céline.
07 Cel: elle doit vivre très euh (0.9) +gesund? ((all.)) +
08 (1.3)
09 P: euh: (0.5) °euh° (0.4)
10 en faisant attention à sa santé. (0.7) euh
> 11 je ne crois pas que ça soit la signification là.
12 Ana: peut-être elle est trop grosse?
13 (2.4)
14 P: donc elle devrait faire un régime. (1.3)
> 15 non je ne crois pas.
16 Len: je crois le sang euh peut (0.3) (mou euh)
17 (mourir) (0.2) euh (1.0) la (0.8) la tête?

L'extrait 26 s'ouvre sur une demande d'explication de l'enseignant relativement similaire à celle observée dans l'extrait 25, portant également sur un segment de texte littéraire et construite avec la structure 'qu'est-ce que ça veut dire' (l.1-2). Néanmoins, l'enseignant ne se contente pas ici de distribuer la parole, mais procède à des évaluations du contenu des interventions, rejetant les deux premières propositions interprétatives des élèves ('je ne crois pas', l.11 et 15) et mettant ainsi en scène l'attente d'une réponse-cible. En comparant cet extrait et le précédent, on peut observer que les élèves ajustent leurs tours de parole aux orientations mises en scène par l'enseignant: lorsque l'enseignant valorise la coexistence d'hypothèses, les tours de parole

sont longs et se terminent par des intonations plates ou descendantes, les élèves prenant leur temps pour élaborer leurs réponses (extr.25) ; lorsque l'enseignant met en scène l'attente d'une réponse-cible, les tours de parole sont courts et se terminent par une intonation montante, les élèves ne prenant pas le temps d'élaborer des réponses dont ils savent qu'elles risquent d'être rejetées et manifestant une préférence pour la soumission de contenus brefs (extr.26).

Les noyaux d'explication polygérés peuvent encore prendre une forme différente de celles décrites jusqu'à présent. En effet, la responsabilité de la gestion du noyau, tant sur le plan du contenu que de la structuration, peut être distribuée de manière équilibrée entre plusieurs participants, ce qu'on observe dans l'extrait suivant.

27) CODI L2-secII-DK-A-5 (audio et vidéo 12m13s)

Les élèves viennent de recevoir de l'enseignant une feuille de vocabulaire dont la première ligne indique : « *rattraper quelqu'un : jemandem nachholen* ». Certains élèves rient en pointant cette ligne. L'enseignant s'adresse à Lionel et Matthias en leur demandant s'il y a une erreur de traduction. Les élèves pointent d'abord le mot 'jemandem', qu'ils corrigent en 'jemanden'. Ils discutent ensuite entre eux d'un verbe plus approprié que 'nachholen', avant que Matthias ne s'adresse à l'enseignant, l.l. ci-dessous.

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
 > 08 [c'est (0.4) ehm nachholen c'est *(comme) si]&
 > 09 Lio: [on ne peut pas dire nach *c'est parce que
 %lio *regarde justine
 > 10 nach]
 > 11 Jus: &j'avais euh *(0.4) [°(oui)°] [(xx)]
 %lio *regarde P
 > 12 Lio: [quand] on a manqué [quelque
 > 13 chose.] (0.1) manqué u- [une épreuve]
 > 14 P: [eine stunde]
 15 Lio: [oui]
 16 Jus: [ja] (0.2) [nachholen]
 17 P: [ah d'accord]
 > 18 Jus: nachholen (0.7) und einholen c'est: *
 %jus *mime avec ses
 doigts une personne qui en rejoint une autre

Note : 'épreuve'(l.13) : test écrit dans certains cantons romands ; quand on manque une épreuve (p.ex. parce qu'on est malade), on doit la 'rattraper'.

Au début de l'extrait, les élèves proposent une correction du verbe *nachholen* inscrit par l'enseignant sur une liste de vocabulaire ('jemanden auf oder einholen...', l.1-5). Justine et Lionel commencent 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', 'c'est parce que nach', l.7-10). Ces deux débuts d'explication sont en chevauchement jusqu'à ce que Lionel se tourne vers Justine et s'interrompe, lui cédant le terrain de la parole. Suite à des hésitations de Justine, qui semble chercher un terme (l.11), Lionel se tourne cependant à nouveau vers l'enseignant. Il reprend la parole et énonce une explication prenant la forme d'une mise en situation ('quand on a manqué quelque chose...', l.12-13). L'enseignant intervient alors en chevauchement et propose un complément du verbe *manquer* sous forme de traduction ('eine stunde', autrement dit 'une heure de cours', l.14), montrant ainsi sa compréhension. La proposition de complétion est acceptée à la fois par Lionel et Justine (l.15-16). En ratifiant cette proposition de complétion, Justine se présente comme une participante à part entière de la séquence d'explication, malgré son auto-interruption et bien que ce soit Lionel qui ait terminé l'explication. La marque de réception de l'enseignant qui suit ('ah d'accord', l.17) signale à nouveau sa compréhension et montre ainsi la possibilité de clore la séquence. Justine répète encore une fois le verbe *nachholen* puis enchaîne en introduisant une explication de *einholen* (l.18). L'utilisation du connecteur 'und' ('et', l.18) 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 et de la structuration interdiscursive, ce noyau d'explication est géré conjointement par les deux élèves au moyen d'ajustements interactionnels finement coordonnés. L'enseignant, bien qu'en position de destinataire de l'explication, participe également activement, mettant en scène sa compréhension de l'explication.

6.3 La clôture des séquences d'explication

Comme le mouvement d'ouverture, le mouvement de clôture des séquences d'explication peut donner lieu à deux actions distinctes. La première action est orientée rétrospectivement vers le noyau de l'explication dont elle 'accuse réception'. Lorsque la réception indique que le noyau est considéré satisfaisant, complet, elle signale en même temps la possibilité de clore la séquence. La seconde action est orientée prospectivement vers la suite de l'interaction, amorçant soit la transition vers une autre séquence d'explication ou un autre type d'action (dans le cas des séquences didactisées), soit le retour au cours principal de l'activité (dans le cas des séquences latérales). Dans certains cas, ces deux actions sont observables dans l'interaction ; dans d'autres, seule la transition, qui signale indirectement la réception, est observable.

6.3.1 Réception

On observe dans les données trois méthodes au moyen desquelles les participants 'accusent réception' d'un noyau d'explication. La première consiste à mettre en scène un changement d'état cognitif, la seconde à produire une ratification, la troisième à produire une évaluation.

La mise en scène d'un changement d'état cognitif consiste à montrer que le noyau de l'explication a permis de résoudre un problème de compréhension. Cette mise en scène est accomplie dans la grande majorité des cas au moyen de l'interjection *ah* (ou *aha*), qui permet conventionnellement de marquer un changement d'orientation envers l'objet de l'explication (qui passe de 'non-compris' à 'compris' ; cf. Heritage 1984b pour une description détaillée de l'interjection correspondante *oh* en anglais comme *change-of-state token*).

28) CODI L2-secII-JM-4 (audio 46m36s, vidéo 2^{ème} heure 01m54s)
 01 Dan: qu'est-ce que c'est améliorer
 02 P: rendre mieux
 > 03 Dan: ah

Le rire peut aussi permettre de mettre en scène un changement d'état cognitif, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant :

29) CODI L2-secII-JM-4 (audio 23m14s, vidéo 1^{ère} heure 19m46s)
 01 Ren: vous aimez (0.1) des ragots,
 02 P: ouais (0.1) c'est [des ragots,] (0.3)&
 03 Tan: [°was heisst das°]
 04 P: &c'est quand on: (0.6) quand on dit euh
 05 °éh tu as vu celle-là° (0.3) °hein?°
 06 [et puis ehm] (hein) (0.3) voilà.
 > 07 Es: [((rires : 1.0))]

Au début de cet extrait, Renato affirme que les filles aiment les ragots (l.1). Une élève demande alors une explication en L1 (l.3), se présentant comme ne connaissant pas la signification du terme, au moment même où l'enseignante semble s'orienter vers l'introduction d'une explication ('c'est des ragots' l.2). Suite à un premier mouvement d'explication de l'enseignante (l.4-6), les élèves se mettent à rire (l.7). Ces rires suggèrent que les élèves ont compris l'explication proposée par l'enseignante et la signification du terme 'ragot' (et s'amuse de la mise en scène proposée par l'enseignante ou de l'affirmation de leur pair). On voit bien que l'enseignante interprète les rires comme une mise en scène de compréhension : alors qu'elle s'apprêtait à ajouter un élément à son explication ('et puis ehm', l.6), elle s'interrompt au moment des rires et abandonne son projet d'ajout, s'orientant vers la clôture de la séquence ('hein voilà', l.6).

La production d'une ratification peut être accomplie par le continuateur *mhm* (*continuer*, Schegloff 1981), les adverbes *oui / ouais*, un hochement de tête exprimant l'acquiescement, ou encore la répétition d'une partie du noyau de l'explication. Ces procédures sont utilisées par les élèves, comme le *ah* indicateur de changement d'état cognitif, comme des *sequence closing thirds* (Schegloff 2007), autrement dit comme des moyens de signaler que la séquence peut être close, voire d'accomplir la clôture.

30) CODI L2-secII-JM-3 (audio 46m11s, vidéo 2^{ème} heure 01m50s)

01 Edi: le garçon (0.4) ehm (0.6) a: (1.1) [reçu]
02 Kai: [(H) (H) i (h) (h)]
03 Car: was?
04 Edi: a reçu
05 Car: aha
06 Edi: un cochon (0.3) d'inde, (0.6) c'est
07 (0.8)
08 Car: meersö==
09 Edi: =meer- [meerschwein]
> 10 Car: [mhm]

Dans l'activité dont est tiré cet extrait, Edith a pour tâche de restituer un récit à Carine. Après avoir énoncé un terme peu utilisé en classe et dont il est possible que sa camarade ignore la signification, Edith s'oriente vers l'initiation d'une explication du terme ('un cochon d'inde c'est', 1.6). Carine propose alors elle-même un début de traduction ('meersö-', 1.8), manifestant qu'elle a une idée de la signification du terme. Edith enchaîne rapidement et propose à son tour une traduction ('meer- meerschwein', 1.9), dont Carine accuse réception ('mhm', 1.10). La forme utilisée pour accuser réception (par opposition à l'utilisation de *ah*) ainsi que son placement, avant même qu'Edith ait terminé la traduction, sont des moyens qui permettent de mettre en scène que l'explication n'induit pas de changement cognitif chez Carine : connaissant la signification de l'item, comme elle l'a démontré en initiant une traduction (1.8), l'explication ne change rien dans sa compréhension du terme ou du récit en cours. Le 'mhm' fonctionne à la fois comme un marqueur de clôture (*sequence closing third*) dans la séquence d'explication et comme un continueur (*continuer*) dans l'activité de narration, signalant à Edith qu'elle peut poursuivre son récit.

Chez les enseignants, l'utilisation du continueur *mhm* et/ou de l'adverbe *oui / ouais* permet de ratifier de manière minimale le noyau de l'explication mais ne fonctionne pas comme marqueur de clôture. Au contraire, l'utilisation d'un continueur permet de retarder la clôture de la séquence en donnant aux élèves la possibilité d'apporter un complément à l'explication, comme on l'observe dans l'extrait suivant.

31) CODI L2-secII-JM-1 (audio 59m32s, vidéo 2^{ème} heure 15m59s)

01 Sar: il est pas très sérieux (0.9)
02 et il est drôle (0.5) un peu.=
03 P: =oui(h)(h) (0.1) oui (0.1) oui bon j-
04 euh bon (0.8) je sais pas
05 si un des trois est sérieux vraiment. (0.3)
06 ou ou: qu'est-ce que vous entendez par sérieux
07 Sar: non je veux dire que (0.3) euhm (0.8)
08 il (0.3) fait des bla:gues et: (0.5) ouais
> 09 P: mhm (0.4) ouais (0.2) oui (0.1) carole=
10 Car: =euhm je pense c'est: il n'a pas son: (0.1)
11 +eigene: ((all.))+ opinion=
12 P: =(il) n'a- il n'a pas sa euh:: (0.2) s: (0.6)
13 sa propre opinion
14 Car: oui (0.6) il (0.2) euhm:: (1.4) euh
15 parfois il dit des: des choses (0.3) des: des
16 choses (1.1) euhm comme vince et seulement parce
17 qu'il euh peut-être (veut) (0.4) (xx) je sais pas
> 18 P: ouais (0.1) ouais (0.3) tout à fait (0.8)
19 oui? (0.1) marisa.
20 Mar: je pense qu'il est toujours un enfant
21 P: mhm
22 Mar: il (0.2) on peut l'influer (0.3) [l'influ-]
23 P: [influ]encer
24 Mar: oui
25 P: °mhm°
26 Mar: très bien et: (1.3) il (0.3) raconte (1.4)
27 beaucoup des: (0.2) histoires et il (0.8) oui
28 (1.4)
> 29 P: oui (0.3) c'est (0.1) je crois ce que vous dites
> 30 aussi quand vous dites c'est- il est pas sérieux
31 c'est un peu ça c'est ce côté euh:: (0.4) enfant.

Au début de cet extrait, Sarah affirme qu'un personnage de film n'est 'pas très sérieux' (l.1). L'enseignante réagit par une évaluation mitigée ('je sais pas si un des trois est sérieux vraiment', l.4-5) puis enchaîne au moyen d'une demande d'explication ('qu'est-ce que vous entendez par sérieux', l.6). La demande est introduite par le connecteur 'ou' (l.6), qui suggère que l'évaluation est en quelque sorte retirée et suspendue jusqu'à ce que la signification du mot 'sérieux' soit précisée.

L'explication de l'élève ne porte pas à proprement parler sur le mot *sérieux* mais plutôt sur l'affirmation 'il n'est pas très sérieux' (cf. l.7-8). L'enseignante n'y réagit que de manière minimale, au moyen de continueurs ('mhm ouais', l.9), de sorte que la clôture éventuelle de la séquence d'explication est peu claire (le 'ouais' pouvant à la rigueur être interprété comme une marque de pré-clôture, cf.

Schegloff/Sacks 1973). Deux élèves prennent ensuite la parole pour développer la description du personnage (l.10-27). Suite à ces interventions, l'enseignante se tourne à nouveau vers Sarah qu'elle interpelle ('ce que vous dites', l.29). Elle propose alors un ajout à l'explication sous forme d'interprétation diaphonique du discours de Sarah ('je crois que c'est ce que vous dites aussi quand vous dites il est pas sérieux...', l.29-30) reprenant un élément de réponse proposé par une des élèves ayant pris la parole ('ce côté enfant', l.31, cf. 'il est toujours un enfant', l.20). La ratification minimale de l'enseignante (l.9) doit donc s'envisager comme une invitation à poursuivre l'élaboration du noyau de la séquence d'explication plutôt que comme une marque de pré-clôture. Une ratification plus longue et élaborée est ensuite employée pour signaler que le noyau est considéré complet et que la séquence peut être close.

Dans les séquences d'explication 'didactisées', les enseignants manifestent leur réception du noyau de l'explication soit au moyen de ratifications, soit au moyen d'évaluations. Les marques de réception employées les plus fréquemment pour évaluer positivement un noyau d'explication sont *c'est ça, tout à fait, juste, bien*. Ces marques s'accompagnent souvent de répétitions et de reformulations multiples du noyau de l'explication (*peripheral utterances*, Flowerdew 1992). L'évaluation peut porter sur la correspondance de l'explication relativement à la réponse-cible attendue par l'enseignant ou sur sa pertinence en tant qu'hypothèse interprétative (p.ex. 'bonne idée', 'vous avez donné de bonnes explications'). Dans les séquences valorisant la coexistence de plusieurs hypothèses interprétatives, une évaluation positive n'entraîne pas nécessairement la clôture de la séquence.

Les évaluations négatives du noyau sont moins directes que les évaluations positives. En général, l'évaluation prend une forme modalisée, atténuée (p.ex. 'à peu près ça', 'pas tout à fait ça' ; cf. Seedhouse 2004 pour une observation similaire sur les évaluations en classe de L2, selon laquelle la forme directe *non* tend à être évitée). Les évaluations négatives sont de toutes façons très rares à la fin des séquences d'explication : les plus souvent, l'évaluation négative est intermédiaire et ne clôt pas la séquence, visant au contraire à relancer les élèves (cf. p.ex. extr.26, 'je ne crois pas').

6.3.2 Transition

En accusant réception d'un noyau d'explication, les participants mettent en scène le fait que l'objet potentiellement problématique thématifié au début de la séquence a été clarifié. Pour cette raison, l'accusé de réception projette la clôture de la séquence : une fois l'objet clarifié, 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 interrompue ou l'ouverture d'une nouvelle activité. Les participants emploient de manière récurrente une série de marqueurs discursifs et d'adverbes qui leur permettent d'amorcer la transition entre la séquence d'explication et la suite de l'interaction : *bien, oké, d'accord, voilà, alors, maintenant*.

Dans les séquences d'explication émergentes organisées en séquences latérales qui interrompent le cours principal d'une activité (*side sequences*, Jefferson 1972), la clôture est accomplie au moment où les participants s'orientent vers le retour à l'activité interrompue.

- 32) CODI L2-secII-JM-3 (audio 36m38s, vidéo 1^{ère} heure 33m56s)
- > 01 Tan: il a reçu, (0.3) un cochon d'inde. (0.4)
02 il [s'a-]
03 Dan: +[* (HEIN)] qu'est-ce que c'est (0.3)
%dan *lève la main
04 °un co[chon]°
05 Tan: [un] meers:äuli (0.3) [cochon d'inde]
06 P: [ein meerschwei- ein
07 meer]schweinchen. (0.4) [un cochon] d'inde=
08 Dan: [cochon]
09 Ka?: =co[chon]
10 Dan: [ah]
11 Tan: eh: ein schwein vo indie
12 Yas: i(h)a(h)(h)
> 13 Dan: oké (0.1) e(h)e(h)(h)(h)
14 P: (h)u(h)u=
> 15 Tan: =il (0.3) appelait bobber

Au début de cet extrait, la narration de Tanja à Danielle (1.1-2) est interrompue par Danielle, qui demande une explication de vocabulaire ('qu'est-ce que c'est un cochon', 1.3-4). Tanja et l'enseignante proposent alors simultanément une traduction du terme 'cochon d'Inde' (1.5-7). Danielle répète une partie du syntagme ('cochon', 1.8) puis marque

sa réception de l'explication au moyen du marqueur de changement d'état cognitif 'ah' (l.10). Tanja poursuit cependant l'explication en donnant une traduction littérale du syntagme nominal ('ein schwein vo indie', l.11). Danielle utilise alors un marqueur de transition, 'oké' (l.13), signalant ainsi à son interlocutrice que la séquence peut être close pour retourner à l'activité principale. Tanja reprend finalement son récit à l'endroit précis où elle l'avait interrompu ('il s'a-', l.2, cf. 'il appelait bobber', l.15).

Il apparait que lorsque l'interruption causée par une séquence latérale d'explication est relativement brève, le retour à l'activité principale n'a pas besoin d'être annoncé explicitement : la simple répétition du segment de discours énoncé au moment de l'interruption suffit à mettre en scène le retour à l'activité. Cependant, plus l'interruption est longue, plus le retour à l'activité demande d'être explicité. Par exemple, dans une activité où un élève est interrompu au profit d'une explication destinée à deux élèves retardataires (cf. extr.8, chapitre 5), la séquence d'explication est particulièrement longue et la transition opérée par l'enseignant particulièrement explicite : 'alors maintenant on revient à Mathias...?'

Dans les séquences d'explication didactisées, constituant des activités ou des parties d'activité à part entière, la transition ne vise pas à retourner à une activité interrompue mais à passer à une autre partie d'activité (voire à une autre activité). La transition ne s'effectue cependant pas de manière foncièrement différente de ce qu'on observe à la fin des séquences latérales émergentes, les marqueurs de transition utilisés étant identiques. Les activités dans lesquelles les séquences d'explication s'enchaînent tendent à conduire à une ritualisation de la transition entre chaque séquence, ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

33) CODI L2-secII-DK-A-2 (audio 05m16s + 05m55s + 08m06s + 09m22s + 11m09s + 12m08s + 13m56s + 27m12s, 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::
 03 on va demander à (0.2) andré? [...]
 04 P: alors le: le troisième euh (0.9)
 05 on va demander à diego? [...]
 06 P: alors le le suivant euh: pedro? [...]

07 P: alors le: le suivant euh (0.4) euh::
 08 on va demander à javier? [...]
 09 P: et didier le dernier? [...]
 10 P: alors euh::: là j'ai encore euh quelques euh (1.3)
 11 ((se racle la gorge)) d'autres expressions? (1.8)
 12 donc euh (2.6) °voilà°
 ((7 séquences d'explication, format de transition similaire))
 13 P: alors (2.8) maintenant on va passer à autre chose,

On observe dans cet extrait portant sur l'explication de proverbes que la transition d'une séquence d'explication à l'autre s'opère de manière récurrente au moyen 1) du connecteur 'alors', 2) de la mention du prochain objet à expliquer ('le deuxième', 'le suivant', etc.) et 3) de la sélection d'un élève. La fin de la série est également annoncée ('et didier le dernier', 1.9), ce qui témoigne de l'aspect didactisé de la série : dans les séries de séquences émergentes, la fin de la série n'est pas prévisible, prenant place lorsqu'aucun nouveau problème de compréhension n'est thématiqué. La transition entre l'activité d'explication et une autre activité est également annoncée ('maintenant on va passer à autre chose', 1.13). Dans le cas de séquences 'en série' focalisées sur l'analyse d'un texte, la clôture de la série est en général précédée par une vérification de l'enseignant quant à l'absence de demandes supplémentaires. Ces vérifications (du type 'est-ce que tout est clair?') fonctionnent comme 'pré-clôture' de la série (Schegloff/Sacks 1973), un lieu pour mentionner les objets problématiques qui n'ont pas encore été abordés.

Un petit nombre de séquences d'explication ne donnent pas lieu à une transition marquée au moment de leur clôture. Il s'agit de séquences longues dont le noyau est polygéré et qui se *transforment* progressivement en discussion générale ou en débat, de sorte qu'elles ne possèdent pas de point de clôture clairement observable. Il s'agit également de séquences d'explication émergentes qui n'interrompent pas le cours principal d'une activité, mais y sont intégrées. L'explication contribue alors à 'faire avancer' l'activité et la clôture reste implicite, ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

34) CODI L2-secII-DK-A-1 (audio 18m53s, vidéo 13m23s)

01 The: à quel temps (0.5) est-ce que c'est fini?=
02 P: =alors euh quand (0.2) quand ce: [quand]
03 The: [quand] c'est fini
04 Die: euh c'est une fête pyjama
05 (1.6)
06 ((murmures incompréhensibles: 3.2))
07 P: une fête? (0.6) 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
> 11 à tes parents euh (0.4) °c'est quoi cette fête?°
12 Die: oui euh on: (3.3) euh (0.9)
13 on a des vêtements euh: (0.2) de nuit?
14 (1.0)
> 15 The: eh non non [non toi tu ne vas pas]&
16 [((rires d'élèves : 1.4))]
> 17 The: &avec des vêtements de nuit (0.4) à une party
18 Die: mais on regarde des films et (0.7)
19 mais ça dure euhm: (0.2) jusqu'à demain
20 (1.6)
> 21 And: oui (1.2) si il y a des: des (0.2) parents là
> 22 et (0.6) tu ne fais [rien]
23 Die: [et seulement] (d;l)es filles
24 The: oui [(0.6) mais je pense que je (0.4) (enfin bon)]
25 And: [oui (je ne veux pas être une que) (0.4) (qui
26 a)] interdit (0.6) euh je te (0.9) 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 régulièrement, demande alors une explication de l'expression ('tu peux essayer d'expliquer... 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 à Diego d'expliquer 'à [ses] parents' (l.11), projetant ainsi l'attente d'une explication ancrée dans le jeu de rôle plutôt que d'une séquence latérale interrompant le jeu. L'explication de Diego est effectivement construite dans le cadre du jeu, ce qui s'observe notamment à travers les pronoms et les déictiques ('on', l.13 et 18, 'demain', l.19). Diego donne un premier élément d'explication ('on a des vêtements de nuit', l.13), à la suite duquel Theo, dans son rôle de parent, énonce une interdiction ('toi tu ne vas pas avec des vêtements de nuit à une party',

l.15-17). Diego propose ensuite un deuxième élément d'explication ('mais on regarde des films et ça dure jusqu'à demain', l.18-19), qui enchaîne également sur le tour de Theo, comme en témoigne le 'mais' au début du tour (l.18). On observe donc que le noyau d'explication construit par Diego permet à la fois de répondre à la demande de l'enseignant, en donnant la signification du terme, et 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.19). A la fin de l'extrait, André poursuit le jeu de rôle, négociant avec sa 'fille' une permission de sortie ('oui s'il y a des parents... je te fais confiance', l.21-26). La poursuite de l'activité présuppose que le concept de 'fête pyjama' ne pose pas de problème de compréhension à André et accomplit implicitement la clôture de la séquence d'explication. La clôture de la séquence ne nécessite pas de retour à une activité interrompue puisqu'elle a été intégrée à cette activité.

6.4 Synthèse et typologie des séquences d'explication

Nous avons vu que les séquences d'explication peuvent être décrites sous forme de séquences tripartites comprenant une ouverture, un noyau et une clôture. Deux paires d'action possibles peuvent être distinguées dans l'ouverture et dans la clôture : la thématization 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 de la thématization est rétrospective : elle consiste à pointer un élément présent dans l'environnement de l'interaction comme problématique. La demande d'explication a une orientation prospective : prenant souvent la forme d'une question (première partie de paire adjacente), elle projette l'attente d'une explication. De même, la réception est orientée de manière rétrospective vers le noyau de l'explication, et la transition de manière prospective vers la suite de l'interaction.

Certaines séquences d'explication s'apparentent à des séquences de réparation (*repair*, Schegloff/Jefferson/Sacks 1977). C'est le cas des séquences dans lesquelles un participant anticipe un problème potentiel avant de donner lui-même un noyau d'explication (p.ex. extr.13), qui s'apparentent à des *auto-réparations auto-initiées*, mais également des séquences dans lesquelles un participant tente de résoudre un malentendu repéré chez un interlocuteur au moyen d'un noyau d'explication (p.ex. extr.23), qui s'apparentent à des *hétéro-réparations auto- ou hétéro-initiées* (selon que le tour de parole cristallisant le malentendu peut être interprété comme signalant indirectement un problème de compréhension potentiel). Les séquences prenant pour objet un segment de discours apparaissant dans un tour antérieur (cf. p.ex. extr.20 et 21) s'apparentent quant à elles à des *autoréparations hétéro-initiées*. Le rapprochement entre explication et réparation a néanmoins ses limites. Les séquences de réparation peuvent s'ancrer sur un problème de production du tour de parole en cours, d'«audition» (fait d'avoir mal entendu) du tour de parole précédent ou de compréhension du tour de parole précédent (et, dans des cas plus rares, d'un tour de parole légèrement antérieur, comme dans le cas des réparations en troisième position orientées vers un malentendu). Les séquences d'explication, quant à elles, portent uniquement sur des problèmes de compréhension (et pas sur des problèmes de production ou d'«audition») et peuvent prendre pour objet un élément ne se situant pas dans un tour antérieur (p.ex. un item lexical se trouvant dans un texte écrit, une situation). Ainsi, si les séquences d'explication et les séquences de réparation comportent une zone d'intersection, toutes les séquences d'explication ne sont pas des séquences de réparation et toutes les séquences de réparation ne sont pas des séquences d'explication.

Les analyses ont permis de mettre à jour des repères pour la description systématique de l'organisation interactionnelle des explications en classe de langue. L'analyse de l'ouverture a conduit à proposer deux repères : premièrement, l'ouverture d'une séquence peut reposer soit sur *l'anticipation d'un problème de compréhension potentiel*, soit sur *la nécessité de résoudre un problème présenté comme effectif*; deuxièmement, l'ouverture et le noyau peuvent être pris en charge par *un même participant* ou par *des participants différents*.

L'analyse des noyaux d'explication a conduit à distinguer entre noyaux d'explication *monogérés* et noyaux d'explication *polygérés*. L'analyse de la clôture des séquences a montré que les participants ont recours à un nombre limité de marqueurs pour accuser réception de l'explication, qui leur permettent de *mettre en scène un changement d'état cognitif*, de *ratifier* ou d'*évaluer* le noyau de l'explication.

Plus globalement, les analyses ont conduit à opérer une distinction entre *séquences émergentes* et *séquences didactisées*. Les séquences émergentes, comme leur nom l'indique, ne sont pas planifiées. Elles sont ouvertes pour gérer des problèmes de compréhension potentiels ou effectifs émergeant dans l'interaction, qui peuvent constituer des obstacles au bon déroulement de l'activité en cours. Les séquences didactisées sont des séquences dont l'apparition est généralement planifiée par l'enseignant et qui, plutôt que d'interrompre une activité, constituent des activités ou parties d'activité à part entière. Contrairement aux séquences émergentes, qui peuvent apparaître dans toutes sortes d'interactions, les séquences didactisées semblent caractéristiques des interactions en classe, ou du moins d'interactions dans lesquelles les participants reconnaissent à l'un d'entre eux le droit d'évaluer les connaissances ou les compétences des autres.

La mise en relation de la manière dont les séquences d'explication sont ouvertes, de la manière dont leur noyau est construit et de la manière dont elles sont closes permet de regrouper les séquences apparaissant dans les données en quatre configurations interactionnelles. Une description succincte de chacune de ces configurations permet de faire la synthèse des analyses proposées dans ce chapitre mais également de montrer dans quelle proportion chacune des catégories d'explication présentées au chapitre 5 – explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation – est représentée par chaque configuration interactionnelle.

Séquences latérales	
Quantité	137 séquences (57% des séquences d'explication de la collection), dont <ul style="list-style-type: none"> - 76 séquences d'explication de vocabulaire, - 29 séquences d'explication de discours, - 32 séquences d'explication de situation.
Description générale	L'enseignant ou un élève demande une explication, se présentant comme rencontrant lui-même un problème de compréhension ou thématissant un objet comme pouvant potentiellement poser un problème de compréhension à d'autres participants. L'ouverture de la séquence interrompt momentanément le cours de l'activité.
Caractéristiques organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences émergentes ; - Anticipation d'un problème potentiel dans 28% des cas (n = 39), remédiation d'un problème thématissé comme effectif dans 72% des cas (n = 101) ; - Ouverture et noyau accomplis par des participants différents ; noyau monogéré dans 64% des cas (n = 90) ; - Réception au moyen de ratifications ou d'évaluations de l'enseignant quand le problème a été présenté comme anticipé, réception au moyen de 'ah' quand le problème a été thématissé comme effectif.
Séquences didactisées	
Quantité	68 séquences (28% des séquences d'explication de la collection), dont <ul style="list-style-type: none"> - 9 séquences d'explication de vocabulaire, - 44 séquences d'explication de discours, - 15 séquences d'explication de situation.
Description générale	L'enseignant demande l'explication d'un objet présenté comme potentiellement problématique pour la compréhension des élèves. La séquence fait partie intégrante d'une activité ou constitue une activité à part entière. Les objets à expliquer sont presque toujours en relation avec un texte qui va être lu ou a été lu.
Caractéristiques organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences non-émergentes ; - Anticipation d'un problème thématissé comme potentiel dans 100% des cas ; - Ouverture et noyau accomplis par des participants différents ; noyau polygéré dans 77% des cas (n = 51) ; - Réception au moyen de ratification et d'évaluations de l'enseignant.

Séquences monologiques	
Quantité	20 séquences (8% des séquences d'explication de la collection), dont <ul style="list-style-type: none"> - 7 séquences d'explication de vocabulaire, - 10 séquences d'explication de discours, - 3 séquences d'explication de situation.
Description générale	L'enseignant ou un élève s'oriente vers un tour antérieur comme contenant des indices révélateurs d'un problème de compréhension de la part d'un coparticipant et propose une explication pour résoudre ce problème. Ou l'enseignant ou un élève s'oriente vers un objet comme risquant de poser un problème de compréhension pour un coparticipant et propose une explication visant à surmonter ce problème avant qu'il ne devienne effectif.
Caractéristiques organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences émergentes ; - Anticipation d'un problème potentiel de compréhension dans 47% des cas (n = 9), remédiation d'un problème présenté comme effectif dans 53% des cas (n = 10) ; - Ouverture et noyau accomplis par le même participant ; noyau monogéré dans 89% des cas (n = 17) ; - Pas de marques de réception à la fin des séquences ouvertes sur l'anticipation d'un problème potentiel ; réception au moyen de 'ah', 'd'accord', 'oui' ou absence de marques de réception à la fin des séquences ouvertes sur la nécessité de remédier à un problème effectif.
« Ouvertures d'espace »	
Quantité	16 séquences (7% des séquences d'explication de la collection), dont <ul style="list-style-type: none"> - 16 séquences d'explication de vocabulaire.
Description générale	Suite à la proposition de l'enseignant de demander des explications de vocabulaire, un élève demande une explication. La demande repose sur la thématization implicite d'un déséquilibre dans les connaissances partagées, l'élève se présentant comme ne connaissant pas la signification du mot demandé.
Caractéristiques organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Séquences émergentes ; - Remédiation d'un problème thématized comme effectif dans 100% des cas ; - Ouverture et noyau accomplis par des participants différents ; noyau monogéré dans 75% des cas (n = 12) ; - Réception au moyen de 'ah'.

Tableaux 3, 4, 5, 6 : classification des séquences en fonction de leur organisation interactionnelle.

Ces tableaux permettent d'observer certaines tendances relatives aux catégories d'explication. On remarque par exemple que les explications de vocabulaire prennent le plus souvent la forme de séquences latérales ou sont ouvertes suite à une proposition d'ouverture de l'enseignant. On verra dans le chapitre 8 que les élèves, lorsqu'ils participent au noyau de séquences d'explication de vocabulaire, s'orientent vers une logique d'«économie», cherchant à expliquer de la manière la plus brève possible afin de minimiser l'interruption causée par la séquence. Ce faisant, ils démontrent une sensibilité au placement séquentiel et à l'organisation interactionnelle de ces séquences. Inversement, dans les séquences d'explication de discours, qui sont la plupart du temps didactisées, les élèves s'orientent vers une logique d'«exhaustivité» plutôt que d'économie, démontrant à nouveau leur compréhension de la logique d'interaction propre à ces séquences.

7. Les ressources mobilisées par les élèves pour demander des explications

Ce chapitre propose l'analyse du placement séquentiel et de la forme des demandes d'explication, en vue de dégager les ressources mobilisées par les élèves pour accomplir ces demandes.

Dans nos données, les élèves accomplissent près d'un tiers des demandes d'explication (32%), contre deux tiers pour les enseignants (68%, cf. tableau 7). Cette différence est notamment due à la présence en classe de séquences d'explication exploitées à des fins didactiques, nombreuses et toujours ouvertes par les enseignants, destinées à vérifier la compréhension des élèves et leur capacité à expliquer.

Le nombre total de demandes d'explication de vocabulaire est légèrement plus élevé chez les élèves que chez les enseignants, notamment en raison de la mise en place d'espaces spécialement dédiés à ce type de demande par les enseignants ('ouvertures d'espace', cf. chapitre 6). En revanche, les élèves demandent peu d'explications de situation et encore moins d'explications de discours. L'analyse du contexte d'apparition et de la forme des demandes d'explication des élèves permet d'envisager des hypothèses pour mieux comprendre cette disproportion.

	Elèves	Enseignants
Séquences latérales (n = 137)	39% (n = 54)	61% (n = 83)
- Explications de vocabulaire (n = 76)	50% (n = 38)	50% (n = 38)
- Explications de discours (n = 29)	14% (n = 4)	86% (n = 25)
- Explications de situation (n = 32)	37.5% (n = 12)	62.5% (n = 20)
Séquences didactisées (n = 68)	1% (n = 1)	99% (n = 67)
- Explications de vocabulaire (n = 9)	11% (n = 1) ¹⁴	89% (n = 8)
- Explications de discours (n = 44)	-	100% (n = 44)
- Explications de situation (n = 15)	-	100% (n = 15)
‘Ouvertures d’espaces’ (n = 16)	100% (n = 16)	0%
- Explications de vocabulaire (n = 16)	100% (n = 16)	-
Total¹⁵ (n = 221)	32% (n = 71)	68% (n = 150)
- Explications de vocabulaire (n = 101)	54% (n = 55)	46% (n = 46)
- Explications de discours (n = 73)	5% (n = 4)	95% (n = 69)
- Explications de situation (n = 47)	26% (n = 12)	74% (n = 35)

Tableau 7 : nombre de demandes d’explication.

7.1 Contexte d’apparition des demandes d’explication

7.1.1 Demandes d’explication des élèves

Les demandes d’explication des élèves apparaissent dans des contextes interactionnels récurrents. Premièrement, les élèves demandent fréquemment des explications (de vocabulaire uniquement) *après que l’enseignant a proposé l’ouverture d’un espace interactionnel spécifi-*

14 La demande d’explication de vocabulaire accomplie par un élève et catégorisée comme ‘séquence didactisée’ apparaît dans une activité où l’élève est chargé d’animer une discussion et adopte une position similaire à la position habituelle de l’enseignant.

15 Les séquences monologiques (cf. chapitre 6) ne donnant pas lieu à des demandes d’explication, elles n’apparaissent pas dans ce tableau.

quement dédié à ce type de demande (= catégorie ‘ouverture d’espace’, cf. chapitre 6 pour une description), comme l’illustre l’extrait suivant.

35) CODI L2-secII-JM-2 (audio 06m34s + 09m15s + 10m07s, vidéo 1^{ère} heure 04m37s + 07m19s + 08m10s)

01 Pas: +des scènes de coups de foudre (0.8)
 02 comme celle-là (0.4) on en (0.4) on en a vu
 03 des cé- (0.4) centaines (0.7) mais tournées
 04 par caron (1.1) ça prend: tout de suite
 05 u:ne autre dimen- dimension (1.1)
 06 et puis ce jeu de la caméra dans la scène de (0.4)
 07 l'accident de voiture ((lisant))+
 > 08 P: mhm? (1.7) c'est clair? (0.5)
 09 oui (0.1) danielle.
 > 10 Dan: qu'est-ce que c'est (0.3) un: de coup de foudre.
 [...]
 11 Kai: +il a sorti exactement la phrase du film
 12 à anne-denise (0.3) un soir (0.4)
 13 où il lui faisait la cour. ((lisant))+
 > 14 P: =voilà (1.4) clair? (0.3) question
 15 *(1.3)
 %dan *lève la main
 16 oui
 > 17 Dan: faisait la cour=
 18 P: =faire la cour à quelqu'un. (0.5)
 19 euh: c'est [ehm::]
 [...]
 20 Rom: +elle avait toujours rêvé (0.5) d'être (0.1)
 21 une (0.1) vedette. (1.1) mais quand (0.3)
 22 elle (0.2) quittait son type (0.4)
 23 et qu'elle arrête tout (0.3)
 24 je croyais qu'elle (0.7) allait s'occuper
 25 du matin. (0.2) euh du gamin (2.2)
 26 tu comprends ça toi (0.7)
 qu'elle se mettre à: (0.4) picoler. ((lisant))+
 27 P: =mhm. (0.5) picoler? (0.5) boire. (0.2)
 28 boire de l'alcool. régulièrement. (0.6) hm. (0.4)
 29 voilà +saufen. ((all.))+ (0.9) °je crois° (1.1)
 30 oui (0.1) edith
 > 31 Edi: une vedette
 32 P: une vedette une star

Cet extrait est tiré d'une activité de lecture collective, chaque élève lisant un paragraphe à tour de rôle. Des séquences d'explication de vocabulaire prennent place entre chaque épisode de lecture. Au début de l'extrait, l'enseignante propose aux élèves de signaler les mots de vocabulaire qui posent des problèmes de compréhension ('c'est clair?', 1.8). Une élève demande alors une explication ('qu'est-ce que

c'est un coup de foudre', l.10). Le même enchaînement se reproduit après la lecture du second paragraphe : on observe alors que la proposition de l'enseignante ('clair?', l.14) de même que la demande d'explication de l'élève ('faisait la cour', l.17) sont accomplies avec des formes réduites par rapport à celles apparaissant après la lecture du premier paragraphe, ce qui est l'indice d'un processus de routinisation des étapes de l'activité. Après la lecture du troisième paragraphe, l'enseignante ne propose pas l'ouverture d'un espace dédié à des demandes d'explication mais enchaîne avec une séquence d'explication monologique (l.27-29). Une élève demande ensuite une explication ('une vedette', l.31). Bien que la nature de la demande ne soit pas explicitée, le tour ne consistant qu'en une citation du syntagme à expliquer, l'enseignante ne manifeste aucune difficulté à interpréter l'action de l'élève et y répond par un noyau d'explication (l.32). Les participants se rendent ainsi mutuellement reconnaissable que certaines places dans l'activité sont propices aux demandes d'explication et exploitent ces places en fonction de leurs besoins. 27% des demandes d'explication des élèves (n = 19) apparaissent dans des contextes d'interaction semblables, c'est-à-dire soit après que l'enseignant a invité les élèves à demander des explications, soit dans des contextes où l'invitation n'est pas formulée mais peut être inférée en raison de la routinisation d'une activité, comme ici après la lecture du troisième paragraphe.

Deuxièmement, les demandes d'explication des élèves apparaissent régulièrement *après première partie de paire adjacente de type question* accomplie par l'enseignant.

- 36) CODI L2-secII-JM-2 (audio 01h11m26s, vidéo 2^{ème} heure 28m31s)
- 01 P: qui est (0.1) responsable du: (0.7)
 02 du comportement de petit frère. (0.8)
 03 à qui est-ce que euh (0.4)
 04 ce groupe de rap donne (0.7) la responsabilité.
 05 *(3.3)
 %dan *lève la main
 06 P: oui
 > 07 Dan: qu'est-ce que c'est comportement
 08 P: +das benehmen ((all.))+
 09 Dan: *ah
 %sil *lève la main
 10 P: silvia
 11 Sil: les::: médias

Au début de cet extrait, l'enseignante pose une question (l.1-4) qui, en tant que première partie de paire adjacente, projette l'attente d'une réponse. La première élève à demander la parole (l.5) ne propose cependant pas de réponse à la question : au contraire, elle pose elle-même une question qui constitue une demande d'explication de vocabulaire et accomplit l'ouverture d'une séquence latérale ('qu'est-ce que c'est comportement', l.7) focalisée sur un mot employé par l'enseignante dans sa question initiale ('comportement', cf. l.2). En demandant une explication de ce mot, l'élève se présente indirectement comme incapable de répondre à la question de l'enseignante en raison d'un problème de compréhension. Sa demande d'explication justifie ainsi, indirectement, l'absence de production d'une deuxième partie de paire adjacente. La demande d'explication permet en outre à l'élève de participer activement à l'activité sans pour autant produire l'action séquentiellement attendue (une réponse à la question). En somme, bien qu'elle ne réponde pas à la question, l'élève se positionne comme une participante attentive et active grâce à sa demande d'explication. 21% des demandes d'explication des élèves (n = 15) apparaissent dans des contextes interactionnels semblables, à un moment où une réponse à une question est attendue. Ces demandes constituent des ressources interactionnelles qui permettent aux élèves de produire un tour de parole considéré comme pertinent par les autres participants, bien qu'il n'accomplisse pas l'action projetée par le tour qui le précède. Elles permettent également aux élèves de justifier l'absence de deuxième partie de paire (on ne peut pas répondre si on ne comprend pas la question) et de se positionner comme des participants actifs dans l'activité.

Troisièmement, les demandes d'explication des élèves prennent place régulièrement *lors de la transition entre deux activités en classe entière* ou *lors de la préparation (individuelle ou en petits groupes) à une activité en classe entière*.

37) CODI L2-secII-DK-B-5 (audio et vidéo 07m43s)
 01 P: je vous laisse euh une dizaine de minutes euh (0.6)
 02 pour le faire et puis après euh (3.8) \$et après
 03 euh: on va mettre ça en commun
 04 ((les E travaillent en silence: 22.7))
 %mel lève la main

- 05 P: ouais?
 > 06 Mel: qu'est-ce que c'est un serpent
- 38) CODI L2-secII-JM-1 (audio 15m31s, vidéo 1^{ère} heure 15m33s)
 01 P: si vous avez trouvé une euh: une une bonne l
 02 a bonne réponse il faut marquer parce que
 03 vous devez reconstituer leur histoire. (1.9)
 04 voilà. (0.4) vous pouvez commencer?
 05 (6.0)
 06 Sil: also ähm (0.5) je peux commenc[er]
 07 P: [oui] bien sûr (0.2)
 08 [(commen-)]
 > 09 Eri: [qu'est-ce] que c'est un portefeuille.
- 39) SPD L2-secII-11 (audio 42m36s)
 01 P: bien (0.6) euh maintenant j'aimerais euh
 02 quitter un peu ce poème vous avez en=
 > 03 Sab: =(j'aimerais une) demande pourquoi:
 > 04 on sait que: (0.6) la mère de momo était
 > 05 une prostituée parce que (0.7)
 > 06 madame rosa a raconté une fois (0.2) à momo
 > 07 que les parents (0.3) sont venus (0.2) chez elle
 > 08 et je ne vois pas comme (0.6)
 > 09 une prostituée reçoit (0.2) euh des: des (0.5)
 10 que le père (0.3) vient (0.1) avec

Le premier de ces trois extraits illustre une demande d'explication apparaissant dans une phase de préparation à une activité en classe entière. Après que l'enseignant a donné des consignes aux élèves (1.1-3), les élèves se mettent à travailler en silence (1.4). Après un temps, une élève lève la main et, lorsque l'enseignant lui accorde la parole (1.5), demande une explication de vocabulaire relative à un mot apparaissant dans le texte que les élèves doivent lire (1.6).

Le second extrait montre une demande d'explication apparaissant avant le commencement d'une nouvelle activité. Après en avoir énoncé les consignes, l'enseignante annonce aux élèves qu'ils peuvent commencer l'activité (1.4). Une élève s'auto-sélectionne alors, non pour commencer l'activité à proprement parler mais pour vérifier si elle peut commencer (1.6). La confirmation de l'enseignante (1.7-8) rend ce 'commencement' imminent. Or, juste avant la fin du tour de l'enseignante, une élève intervient en chevauchement et demande une explication du terme 'portefeuille' (1.9), mot qui apparaît sur un document nécessaire pour accomplir l'activité. La demande est donc orientée vers la résolution d'un problème de compréhension qui pour-

rait constituer un obstacle au bon déroulement de l'activité. En prenant place juste avant le début de l'activité proprement dite, l'élève s'assure de minimiser l'impact de l'interruption causée par la séquence latérale d'explication.

Cette orientation vers une minimisation de l'interruption se retrouve également dans le troisième extrait, où la demande n'apparaît pas juste avant le commencement d'une activité mais juste avant sa clôture. Alors que l'enseignant s'apprête à clore une activité de comparaison entre deux textes ('j'aimerais quitter un peu ce poème', 1.1-2), une élève s'auto-sélectionne et l'interrompt pour demander une explication ('j'aimerais une demande pourquoi...', 1.3-10) qui porte sur un thème discuté durant l'activité. La demande est accompagnée de la thématization d'un problème de compréhension ('je ne vois pas comment une prostituée...', 1.8-10) qui précise l'objet de la demande et le justifie. La demande de l'élève lui permet de retarder la clôture de l'activité pour résoudre un problème, de même que dans l'extrait 38 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 apparaît dans un moment de transition. 15.5% des demandes d'explication des élèves (n = 11) apparaissent dans des contextes interactionnels semblables, au moment de la transition entre deux activités en classe entière ou durant un épisode de préparation à une activité en classe entière. Ces demandes donnent à voir que les élèves s'orientent vers la minimisation de l'interruption causée par la séquence d'explication.

Alors que dans les trois contextes décrits jusqu'à présent les demandes d'explication des élèves sont adressées à l'enseignant, un nombre non négligeable de demandes d'explication des élèves est adressé à des pairs (28%, n = 20). Ces demandes apparaissent toujours dans des *activités communicatives où il est demandé aux élèves de s'adresser les uns aux autres*, et où l'enseignant s'efforce de n'intervenir que minimalement : débats, jeux de rôle ou épisodes narratifs impliquant un élève dans le rôle de narrateur et un autre dans le rôle de récepteur de la narration.

40) SPD L2-secII-DK-A-1 (audio 32m02s, vidéo 26m34s)
 01 The: je pense qu'on doit parler (0.5) avec toi (0.3)
 02 euh (0.7) le matin
 > 03 Die: pourquoi
 04 (4.7)
 05 And: oui: nous avons a- entendu (0.7)
 06 que tu es rentrée très: très tard

Cet extrait est tiré d'une activité de jeu de rôle où Theo joue un père de famille, André sa femme, et Diego leur fille. La demande d'explication de Diego (1.3) est ancrée dans le jeu de rôle ; elle peut être interprétée comme une séquence latérale à l'intérieur de la 'conversation familiale' mais n'implique pas pour autant une pause dans l'activité. La plupart des demandes d'explication adressées à un pair prennent place dans des configurations similaires, c'est-à-dire qu'elles contribuent à *faire avancer l'activité* (débat ou jeu de rôle) plutôt qu'à l'interrompre. Les demandes d'explication de vocabulaire adressées à des pairs peuvent aussi ouvrir de petits 'apartés' entre élèves : dans ce cas, un élève se tourne vers son voisin de table et murmure une demande d'explication portant sur un mot de vocabulaire utilisé par l'enseignant.

Les demandes d'explication des élèves apparaissent massivement dans l'un des quatre contextes décrits dans cette section¹⁶, soit :

- 1) suite à une proposition de l'enseignant de demander des explications de vocabulaire,
- 2) après une question de l'enseignant, à la place attendue pour une réponse,
- 3) lors de la préparation à une activité en classe entière ou à un moment de transition entre deux activités,
- 4) dans le cadre d'activités de communication entre pairs ou d'apartés entre pairs.

16 C'est le cas de 91.5% des demandes des élèves. Parmi les 8.5% restants, on trouve 5 demandes d'explication de vocabulaire adressées à l'enseignant et portant sur un lexème apparaissant dans un tour de parole antérieur, et 1 demande d'explication de situation adressée à l'enseignant portant sur les causes d'un événement relaté par l'enseignant.

L'analyse de ces contextes a permis d'observer que les demandes d'explication tendent à apparaître à des places séquentielles où elles n'interrompent pas, ou seulement de manière minimale, le cours de l'activité. Quand elles interrompent une action en cours (après l'initiation d'une paire adjacente question-réponse par l'enseignant), les demandes doivent s'envisager comme des ressources interactionnelles qui permettent de valoriser la participation de l'élève et de justifier son absence de production de l'action projetée par l'enseignant. En somme, le placement des demandes d'explication des élèves reflète une sensibilité aiguë de leur part concernant l'organisation des interactions et un niveau élevé de compétence d'interaction.

7.1.2 Demandes d'explication des enseignants

Les demandes d'explication des enseignants peuvent ouvrir des séquences didactisées ou latérales. Les demandes ouvrant des séquences didactisées constituent généralement le premier mouvement d'échanges IRF (cf. chapitre 2). Les demandes ouvrant des séquences latérales apparaissent dans trois contextes récurrents, différents de ceux dans lesquels prennent place les demandes d'explication des élèves. Premièrement, la grande majorité des demandes d'explication de vocabulaire des enseignants prend place *aussitôt après l'introduction d'un lexème comme objet de discours* dans l'activité en cours.

```
41) SPD L2-secII-25 (audio 10m56s)
    01 P:     elle a: (0.6) détourné euh: une femme de son mari,
    02       (1.0) c'est (0.7) ce qui n'est pas marqué ici c'est
    03       qu'après il y a eu: un suicide. (2.0)
    04       voilà. (0.7)
    05       alors (0.2) le grand problème de garcin, (0.1)
> 06       c'est de savoir s'il est oui ou non un lâche (0.5)
> 07       qu'est-ce que c'est qu'un lâche?
```

Cet extrait prend place dans le cadre d'un résumé de texte. Après avoir parlé d'un des personnages (1.1-3), l'enseignant préface l'introduction d'un nouvel objet de discours (cf. 'voilà' et 'alors', 1.4-5). Sitôt après l'énonciation du terme 'lâche' (1.6), l'enseignant demande aux élèves

d'en expliquer la signification. Ce faisant, il anticipe un problème de compréhension potentiel associé au terme et vérifie, au moyen de la demande, si le terme est compris. Il s'assure ainsi que l'objet de discours qu'il introduit ne constitue pas un obstacle pour la compréhension du résumé par les élèves. En demandant aux élèves d'expliquer plutôt qu'en donnant lui-même une explication, l'enseignant s'assure en outre de la participation active des élèves à une activité dans laquelle ils pourraient autrement ne se positionner qu'en auditeurs passifs. Dans les données, 40% des demandes d'explication des enseignants ouvrant des séquences latérales (n = 33) sont des demandes d'explication de vocabulaire apparaissant après introduction d'un nouvel objet de discours.

Deuxièmement, les demandes d'explication des enseignants ouvrant des séquences latérales apparaissent régulièrement *après une deuxième partie de paire adjacente de type réponse accomplie par un élève*.

- 42) SPD L2-secII-15 (audio 15m28s)
- 01 Ral: c'est (1.3) un thème (0.1) euh: (0.4)
 02 duquel on ne peut pas (0.1) ou- ou (0.2) bien
 03 moi je ne peux pas discuter longtemps
 04 (1.6)
- > 05 P: vous me dites pourquoi
 06 Ral: je ne sais pas. (0.2) maintenant je ne peux pas.
 07 ((un élève rit: 1.4))
 08 (2.2)
- 09 Ral: d'une part je suis (0.3) un peu fatigué,
 10 ((des élèves rient: 1.1))
- 11 Ral: d'autre part euh (0.7) le sujet m'ennuie un peu.
 12 (1.6)
- > 13 P: vous pouvez expliquer pourquoi ça vous ennueie.

Peu avant le début de cet extrait, l'enseignant a demandé aux élèves de lister les éléments qui peuvent 'encourager' ou 'empêcher' la communication en classe. L'enseignant ne réagit pas immédiatement (cf. la pause, 1.4) à l'intervention de Ralph (1.1-3), qui affirme ne pas pouvoir 'discuter longtemps' du thème de la discussion en cours, ce qui laisse présager une action de désalignement (réaction 'non-préférée', cf. chapitre 3). L'enseignant enchaîne ensuite en demandant une explication à l'élève ('pourquoi', 1.5). La même configuration d'actions se retrouve à la fin de l'extrait, une deuxième demande d'explication étant énoncée (1.13) après que l'élève ait répondu à la première.

Demander une explication après une réponse d'élève est un moyen pour l'enseignant de pousser l'élève à développer sa réponse. Dans les données, 46% des demandes d'explication des enseignants ouvrant des séquences latérales apparaissent après la réponse d'un élève et invitent l'élève à développer cette réponse (n = 38). Ce type de demande peut apparaître dans le cadre d'échanges IRF, repoussant l'évaluation et ainsi la clôture de l'échange en signalant que la réponse n'est pas considérée complète. La demande d'explication peut aussi s'ancrer, comme c'est le cas dans l'extrait 42, sur une affirmation d'élève conduisant à un désalignement de l'enseignant (ici, l'aveu d'ennui de l'élève). Dans ce cas, le contexte d'apparition de la demande d'explication ressemble au contexte d'apparition des *accounts* décrits en analyse conversationnelle (cf. chapitre 3), la demande d'explication permettant d'obtenir la justification d'une action non-préférée (ici, en raison du caractère menaçant pour la face de l'enseignant de l'aveu d'ennui de l'élève).

Le troisième contexte dans lequel les demandes d'explication des enseignants apparaissent est relativement semblable au deuxième : la demande de l'enseignant est également une *réaction à une action (verbale ou non-verbale) d'un élève*, qui ne peut cependant être décrite comme une réponse. Par exemple, suite à l'arrivée tardive d'une élève, l'enseignant demande une explication quant à la raison du retard (séquence présentée dans l'extrait 12, chapitre 5). 14% des demandes d'explication de l'enseignant (n = 12) apparaissent dans ce contexte.

7.2 Forme des demandes d'explication

Les demandes d'explication des élèves et des enseignants sont construites en exploitant des structures syntaxiques et discursives récurrentes, qui diffèrent partiellement en fonction de la catégorie d'explication.

	Elèves	Enseignants
Demandes d'explication de vocabulaire	55	46
qu'est-ce que c'est / c'est quoi	25	18
qu'est-ce que ça veut dire / ça veut dire quoi / c'est-à-dire	11	6
citation isolée du lexème à expliquer	9	6
question de vérification Y/N	1	12
was isch, was heisst	8	-
autre ¹⁷	1	4
Demandes d'explication de discours	4	69
qu'est-ce que ça veut dire / ça veut dire quoi / c'est-à-dire / qu'est-ce que vous voulez dire	-	23
demande implicite ¹⁸	-	11
qu'est-ce que vous entendez par là	-	6
quelle est la signification / qu'est-ce que ça signifie	-	6
pourquoi	-	6
je ne comprends pas	3	1
autre ¹⁹	1	16
Demandes d'explication de situation	10	26
pourquoi	10	21
qu'est-ce qui se passe / que se passe-t-il	-	5
autre ²⁰	2	9
Total	71	150

Ce tableau permet premièrement de constater que des formes récurrentes de demandes sont associées à chaque catégorie d'explication : les demandes d'explication de vocabulaire sont régulièrement construites avec la question 'qu'est-ce que c'est', les demandes d'explication de discours sont régulièrement construites avec la question 'qu'est-ce que ça veut dire' et les demandes d'explication de si-

17 P.ex. 'comment est-ce qu'on peut expliquer', 'qui peut expliquer', etc.

18 La demande n'est pas verbalisée mais inférée par les coparticipants en raison du caractère répétitif de l'activité.

19 P.ex. 'dans quel sens', 'quel est le rapport', 'qu'est-ce qui est bizarre dans cette phrase', 'est-ce que quelqu'un peut expliquer', etc. ;

20 P.ex. 'vous pouvez expliquer', 'quel est le problème', 'dans quel sens', 'quelle est la situation', etc.

tuation sont régulièrement construites avec la question ‘pourquoi’. Elèves et enseignants utilisent souvent les mêmes structures.

Deuxièmement, le tableau montre que certaines structures ne sont utilisées que par les élèves, tandis que d’autres ne le sont que par les enseignants. Par exemple, seuls les élèves construisent leurs demandes d’explication de vocabulaire en L1 (*was ist X, was heisst X*). L’utilisation de la L1 leur permet d’indiquer que la demande est adressée à des pairs plutôt qu’à l’enseignant. De leur côté, seuls les enseignants demandent des explications de situation au moyen d’une question de type ‘qu’est-ce qui se passe’. Cette structure est uniquement utilisée dans des ‘fausses’ questions ; le fait que les élèves n’effectuent pas de ‘fausses’ questions est peut-être la raison pour laquelle ils n’utilisent pas cette structure. Les structures utilisées par les enseignants pour demander des explications de discours sont en outre bien plus diverses que celles utilisées par les élèves, ce qui est peu surprenant étant donné la faible quantité de demandes d’explication de discours des élèves.

Troisièmement, on observe grâce à ce tableau que certaines structures sont utilisées dans deux catégories d’explication : ‘qu’est-ce que ça veut dire’ peut être utilisé pour demander une explication de discours, mais également une explication de vocabulaire ; ‘pourquoi’ peut être utilisé pour demander une explication de situation, mais également une explication de discours. On remarque néanmoins que si les élèves démontrent leur connaissance et leur maîtrise de ces deux structures interrogatives, qu’ils utilisent pour demander des explications de vocabulaire et de situation, ils ne les utilisent jamais pour demander des explications de discours. Trois demandes d’explication de discours d’élève sur quatre sont accomplies par le biais d’une affirmation de non-compréhension (type ‘je ne comprends pas’) plutôt que d’une question. La seule demande d’explication de discours d’élève prenant la forme d’une question est adressée à un pair. La discussion qui suit permet d’apporter un éclairage sur cette observation.

7.3 Synthèse et discussion

Ce chapitre a décrit les contextes interactionnels dans lesquels prennent place les demandes d'explication et les formes que prennent ces demandes. Les analyses ont permis de parvenir aux constats suivants :

- Les élèves demandent beaucoup d'explications de vocabulaire, peu d'explications de situation, très peu d'explications de discours. Les enseignants en revanche demandent surtout des explications de discours, bien qu'ils demandent également régulièrement des explications de vocabulaire et de situation.
- Les élèves demandent des explications dans des contextes interactionnels récurrents qui sont différents de ceux dans lesquels les enseignants demandent des explications. Les demandes d'explication de vocabulaire des élèves apparaissent 1) après que l'enseignant a proposé aux élèves de demander des explications, 2) après une première partie de paire adjacente de type question (contenant le terme dont l'élève demande la signification), 3) dans un moment de transition entre deux activités ou parties d'activité, 4) dans le cadre d'interactions entre pairs.
- Les formes que prennent les demandes d'explication de vocabulaire et de situation des élèves sont globalement semblables à celles que prennent les demandes des enseignants. En revanche, les demandes d'explication de discours des élèves tendent à être accomplies par le biais d'une affirmation de non-compréhension, alors que les demandes d'explication de discours des enseignants sont généralement accomplies au moyen de questions.

L'absence de formes interrogatives dans les demandes d'explication de discours adressées par les élèves aux enseignants pourrait hypothétiquement provenir d'une maîtrise insuffisante des structures langagières permettant d'accomplir ces demandes. Cependant, on voit que les élèves maîtrisent la structure 'qu'est-ce que ça veut dire', qu'ils utilisent pour demander des explications de vocabulaire. Cette struc-

ture est celle qui est la plus utilisée par les enseignants pour demander des explications de discours, et pourrait donc, en théorie, également être utilisée par les élèves. L'absence de formes interrogatives ne paraît donc pas pouvoir s'expliquer par un problème de maîtrise de ces formes. Il est néanmoins possible que pour les élèves, 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 : les formes lexicales sont faciles à délimiter et à verbaliser (pour autant qu'on puisse les répéter), alors qu'il n'est pas toujours aisé de savoir 'ce qu'on a pas compris' lorsque le problème est relatif au discours utilisé dans sa globalité, et que les 'mots' pris individuellement ne posent pas de problème. Formuler une demande de manière indirecte, au moyen d'une affirmation du type 'je ne comprends pas', pourrait donc être une manière pour les élèves de signaler un problème de compréhension sans devoir mentionner spécifiquement la source du problème (cf. Brouwer/Wagner 2004, pour une hypothèse semblable à propos d'apprenants de L2 en contexte naturel). Néanmoins, l'absence de formes interrogatives peut également être une conséquence des rôles asymétriques adoptés par les participants dans l'interaction. L'analyse contrastée de deux extraits permet de discuter du lien possible entre cultures de communication et demandes d'explication.

- 43) CODI L2-secII-JM-4 (audio 49m32s, vidéo 2^{ème} heure 04m49s)
- 01 P: on va aussi en: réhabilitation pour (0.4)
 02 retrouver (0.4) son équilibre=
 03 Eri: =oui=
 04 P: =psychique. (0.2) ouais (0.4)
 05 oui peut-être oui (0.3) mhm?
 06 Sil: la réhabilitation d'une société
 > 07 P: expliquez ce que vous entendez par là. (1.0)
 > 08 parce que je suis d'accord (h)e(h)e .hh (h)E .h
 > 09 (h)E(h)E(h)u .h (h)u(h) .h (h)u(h)u(h)u(h)u(h)u .h
 > 10 (h)u .h non je suis d'accord m(h)ais (h)ai(h)ai
 > 11 je v(h)oudrais que vous expliquiez=
 12 Sil: =ehm (0.2) par exemple (0.6)
 13 quand il y a la guerre dans un pays,
 14 P: °mhm°=
 15 Sil: =on détrui:t un village, (0.5)
 16 ou une (0.1) société de: (0.6)
 17 de de (créer de- de-) de: groupes ethniques

Dans l'activité dont est tiré cet extrait, l'enseignante demande aux élèves de donner des significations et emplois possibles du terme *réhabilitation*. Alors qu'une élève propose un emploi possible ('la réhabilitation d'une société', 1.6), l'enseignante enchaîne par une demande d'explication de discours (1.7-11). On remarque que la première formulation de la demande de l'enseignante est à l'impératif ('expliquez...', 1.7) : l'enseignante somme l'élève de donner une explication. Dans un second temps, la demande est reformulée et modalisée ('je voudrais que vous expliquiez', 1.10-11) mais reste néanmoins très directe.

L'enseignante affirme deux fois son accord avec la proposition de l'élève ('je suis d'accord', 1.8 et 10). 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 apparemment pas de problème de compréhension est révélateur de la position dominante qu'elle adopte dans l'interaction : elle se permet de poser de 'fausses' questions pour 'faire parler' les élèves. Le rire qui suit immédiatement la première affirmation de l'accord (1.8-10) peut indiquer que l'enseignante traite sa 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'enseignante 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', 1.7-8, devient 'je suis d'accord mais je voudrais que vous expliquiez', 1.10-11). 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.

Cet exemple permet d'observer que les demandes d'explication de discours des enseignants peuvent être effectuées en l'absence d'un problème de compréhension. Les enseignants essaient néanmoins de légitimer leurs demandes et d'en masquer le caractère 'artificiel', ce dont rendent compte dans l'extrait le rire et la reformulation de la demande. L'extrait suivant, qui présente l'une des trois demandes

d'explication de discours adressée par des élèves à des enseignants, montre une organisation très différente :

- 44) SPD L2-secII-18 (audio 1h02m08s)
- 01 P: à la fin de ce livre (0.7) vous avez (0.2)
02 euh: (0.7) l'opinion ou l'idée (0.3)
03 que cet amour (0.3) comme (0.2)
04 il est demandé par cette dame n'est pas (0.7)
05 possible (0.3) mm? à votre avis. (0.3)
06 si vous dites pierre et ève
07 ne réussissent pas, (0.2)
08 le couple (0.3) ne peut rien perdre mais
09 de toute façon ça va pas marcher non plus, (0.1)
10 donc l'amour (1.2) tel (0.3) qu'il est demandé
11 par la: (0.3) dame n'est pas possible.
12 (13.2)
- 13 P: vous avez un problème sabrina?
> 14 Sab: °(oui)° (0.2) °je ne comprends pas°
15 P: oui (0.4) qu'est-ce que vous ne comprenez pas.
> 16 Sab: ce que (0.3) vous (avez) dit?
17 P: ce que je viens de dire. (1.0) je répète (0.5)
18 pierre et ève n'arrivent pas. (0.1) mmm? (0.5)
19 ils sont morts la deuxième fois
20 ils sont morts. (0.5) terminé. (0.5)
21 ils rencontrent le jeune couple
22 et tout à l'heure vous avez dit mais
23 ce jeune couple ne va pas arriver non plus (0.4)
24 hein? (0.6)
25 pierre et ève sont pessimistes. (0.6)
26 donc (0.6) euh la vieille dame avait demandé (0.2)
27 euh::: un amour (0.4) absolu (2.3)
28 vous vous rappelez s'aimer pendant
29 vingt-quatre heures en toute confiance
30 et de toutes ses forces. (0.6)
31 alors c'est un amour impossible à votre avis.

Dans cet extrait, l'enseignante procède à un résumé qui semble avoir pour fonction de susciter des commentaires d'élèves, bien que le tour de parole ne contienne pas de demande explicite (l.1-11) et qu'il ne soit pas suivi de prise de parole d'élève (cf. la longue pause, l.12). 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.13). L'élève affirme alors qu'elle rencontre un problème de compréhension ('je ne comprends pas', l.14), sans pour autant pointer précisément l'objet problématique ('ce que vous avez dit', l.16, est relativement vague étant donné la longueur du tour de

l'enseignante). L'enseignante réagit en reformulant la totalité de son tour (1.17-31).

En affirmant rencontrer un problème de compréhension ('je ne comprends pas') plutôt qu'en utilisant une forme interrogative de demande d'explication de discours, l'élève endosse la responsabilité du problème sans porter de jugement quant à la production discursive 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 précédent, mais aurait pu laisser entendre que l'enseignante ne s'était pas exprimée clairement. Au contraire, l'utilisation de 'je ne comprends pas' permet à la fois de ne pas mentionner d'objet 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 une observation similaire dans des interactions exolingues non-institutionnelles). L'enseignante, quant à elle, ne s'oriente pas vers la possibilité que le problème de compréhension de l'élève soit dû à la formulation de son tour. Elle introduit sa reformulation en disant 'je répète' (1.17), 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 les extraits 43 et 44 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 leurs formulations, leurs demandes pouvant laisser entendre que les propos des élèves ne sont pas assez clairs, explicites, ou développés. Ces demandes pourraient menacer la face des élèves si ceux-ci ne se reconnaissaient pas comme des 'apprenants'. En revanche, le rôle de l'enseignant étant par défaut 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 évitent. Cette absence de demandes directes d'explication comme moyen d'évitement d'une situation délicate est d'ailleurs thématifiée dans une discussion apparaissant à la fin d'une leçon :

45) SPD L2-secII-31 (audio 46m32s)

01 En: si vous n'avez pas compris dans la vie (0.3)
 02 normale (0.3) dans la vie de tous les jours
 03 qu'est-ce qu'on fait. (1.8)
 04 dans la vie de tous les jours (0.8)
 05 c'est une évidence (0.4) on demande (0.5)
 06 pourquoi on ne demande pas en classe.
 07 (1.2)

> 08 Lin: parce qu'on a (peur) de faire quelque chose (0.5)
 > 09 qui n'est pas juste (1.1)
 > 10 avec les profs on ne sait jamais

Note : *En* désigne l'enquêtrice, qui prend exceptionnellement la parole à la fin de cette leçon.

En somme, tant le faible nombre de demandes d'explication de discours des élèves adressées aux enseignants que la forme indirecte de ces demandes peut avoir pour origine une orientation vers l'asymétrie de la relation élève-enseignant. Les élèves évitent de demander des explications de discours et ne le font que de manière indirecte lorsqu'ils y sont 'contraints' (comme dans l'extrait 44, l'affirmation de non-compréhension n'est jamais auto-initiée, mais prend place suite à une demande de l'enseignant). 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. En revanche, les demandes d'explication de vocabulaire ne posent pas de problème aux élèves car elles ne sont pas menaçantes pour la face des enseignants : 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 connaît pas ou n'en comprend pas la signification), et non la manière dont il est utilisé par l'enseignant.

Au chapitre 9, on proposera des pistes pour encourager les élèves à demander davantage d'explications de discours.

8. Les ressources mobilisées par les élèves pour donner des explications

Ce chapitre se propose de décrire les ressources mobilisées par les élèves dans le noyau des séquences d'explication. Les analyses ne portent donc que sur les séquences dans le noyau desquelles un ou plusieurs élèves prennent la parole (et non sur les séquences dont le noyau est monogéré par l'enseignant), soit 199 séquences d'explication²¹. Le chapitre se compose de trois sections, une pour chaque catégorie d'explication (explications de vocabulaire, explications de discours, explications de situation, cf. chapitre 5). À l'intérieur de chaque section, les analyses se penchent d'abord sur les noyaux d'explication monogérés et sur la « structuration intradiscursive » (de Gaulmyn 1986) des noyaux d'explication. Une analyse de la manière dont les élèves participent à la co-élaboration de noyaux d'explication polygérés permet ensuite de décrire la « structuration interdiscursive » (ibid.) des noyaux.

8.1 Explications de vocabulaire

8.1.1 Traduction

Un moyen très 'économique' de faire comprendre le sens d'un mot de L2 est d'énoncer un mot en L1 présenté comme équivalent sur le plan de la signification. La traduction est un procédé auquel tant les ensei-

21 Les élèves participent activement et de manière audible au noyau de 76 sur 108 séquences d'explication de vocabulaire, 78 sur 83 séquences d'explication de discours, 45 sur 50 séquences d'explication de situation.

gnants que les élèves ont recours dans près d'un tiers des noyaux d'explication de vocabulaire. La quantité de traductions varie cependant grandement d'une classe à l'autre. D'une manière générale, les enseignants semblent considérer que l'utilisation de la L1 en classe de L2 est peu souhaitable, ce qui s'observe par exemple dans les injonctions 'en français !' au moyen desquelles certains enseignants interrompent les interventions en L1. Il existe donc une certaine tension inhérente à l'utilisation de la traduction comme ressource pour expliquer.

Dans les données, les traductions ne constituent l'intégralité du noyau de l'explication que dans des séquences prenant la forme d'apartés entre élèves, comme dans l'extrait suivant :

46) CODI L2-secII-DK-A-1 (audio 29m25s, vidéo 23m57s)
 01 P: elle va sortir par la fenêtre (0.6) et:
 02 And: et revient enceinte
 03 (1.2)
 04 ((rires: 1.1))
 05 The: *+°was heisst das° ((all.))+
 ‡the *tourne la tête vers andré
 > 06 And: +°schwanger° ((all.))+
 07 [((rires: 2.0))]
 08 P: [et euh:] et et peut-être qu'elle ira à la fête
 09 sans l'autorisation (0.6) de: ses parents

La séquence d'explication se déroule entre deux élèves qui sont assis côte à côte. L'ouverture (l.5) et le noyau (l.6) de l'explication sont réalisés à mi-voix et en L1, ce qui indique, avec le fait que les élèves sont tournés l'un vers l'autre, que la séquence prend place dans le cadre d'un aparté. Les rires qui suivent le noyau de l'explication montrent que d'autres élèves ont entendu la traduction et que le cadre de participation n'implique donc pas exclusivement 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 8), ne manifestant aucune orientation vers la séquence d'explication.

47) SPD L2-secII-28 (audio 39m13s)
 01 Sam: mais: d'aller sur le bûcher c'est encore euh
 02 pour aller (0.4) euh dans: dans l'enfer
 03 Luk: (combien?)
 04 Sam: comment?
 05 Luk: vous répétez s'il vous plaît?

06 (2.6)
 07 Sam: d'aller sur le bûcher?
 08 tu sais ce que c'est le bûcher
 09 Luk: non
 > 10 Sam: euh: (0.4) +scheiterhaufen ((all.))+
 11 Luk: ah ouais
 12 Sam: c'est euh: (0.6) c'est pour aller (0.1)
 13 dans l'enfer

Cet extrait prend place dans le cadre d'un jeu de rôle entre élèves. Le tour de parole de Samuel ne semble pas bien compris par Lukas qui demande une répétition (l.5). Samuel commence la répétition puis s'oriente vers un problème de compréhension potentiel relatif à la signification du lexème 'bûcher', ce qui s'actualise dans sa demande de confirmation (*comprehension check*, 'tu sais ce que c'est le bûcher', l.8). Suite à la réponse négative de Lukas (l.9), Samuel fournit une explication sous forme de traduction (l.10). Après un accusé de réception (l.11), Samuel poursuit sa répétition (l.12-13). L'explication prend ici la forme typique d'une séquence latérale qui interrompt momentanément le cours principal de l'interaction. Bien qu'elle soit énoncée à volume normal (contrairement à ce qui se passe dans l'extrait 46) et devant 'spectateurs' (l'enseignant et le reste des élèves qui assistent au jeu de rôle), la séquence peut être décrite comme une forme d'aparté du fait qu'elle conduit à un 'décrochage' par rapport à l'activité en cours, lequel s'observe dans le choix des pronoms d'adresse utilisés par les élèves. Alors que les élèves ont l'habitude de se tutoyer, ils se vousoient dans le cadre du jeu de rôle (cf. 'vous répétez s'il vous plait', l.5). Cependant, lorsque le premier élève vérifie la compréhension de son camarade, il revient au 'tu' habituel ('tu sais', l.8). La façon dont l'élève marque sa compréhension de l'explication ('ah ouais', l.11) contraste également avec le registre soutenu utilisé dans le jeu de rôle.

Bien que ces deux séquences apparaissent dans des contextes très différents, on observe donc dans les deux cas la création d'une forme d'aparté entre élèves, qui rend possible l'utilisation d'une simple traduction pour expliquer un mot de vocabulaire. En revanche, la traduction est peu utilisée par les élèves dans les séquences prenant place dans le cours 'officiel' de l'interaction et impliquant potentiellement l'ensemble des participants (autrement dit ne constituant pas

des apartés). Les enseignants tendent d'ailleurs à insister sur l'utilisation de la L2 dans les explications des élèves : dans leurs demandes, ils précisent parfois que c'est la L2 qui doit être utilisée ('pouvez-vous expliquer en français?') ou s'orientent vers la traduction comme insuffisante pour expliquer, comme dans l'extrait suivant :

48) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 00m36s)

01 P: connaissez-vous le verbe euh obéir?
 02 Lio: oui=
 03 Jus: ouais
 04 P: ça veut dire?
 05 Jan: +gehorchen ((all.))+
 06 P: comment?
 07 Jan: +gehorchen ((all.))+
 08 P: voilà c'est ça en allemand .hhh et:
 09 est-ce que vous: à partir de ce verbe euh:
 10 savez-vous (0.6) ce que c'est que la désobéissance?
 11 (1.2)
 12 Fra: [+ungehors(xx) ((all.))+]
 13 Jan: [+ungehorsam ((all.))+]
 14 Jer: +ungehorsam ((all.))+
 15 Fra: +°(richtig)° ((all.))+
 16 Jan: +ungehors- ((all.))+ [(h)u(h)u(h)A(h)A]
 17 P: [voilà tout à fait]
 18 ouais c'est ça donc c'est la: désobéissance, (0.6)
 19 et maintenant euh si je vous parle
 20 de désobéissance civile?
 21 (4.0)
 > 22 Fra: +zivile [ungehorsam] ((all.))+
 > 23 P: [alors déso]béissance civile
 > 24 qu'est-ce que ça peut vouloir dire peut-être?
 25 (1.2)
 26 P: on parle de: (2.0)
 27 quelqu'un qui commet un un acte (0.4)
 28 quelqu'un qui commet un acte
 29 de désobéissance civile?
 30 (0.8)
 31 P: 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* (l.1-8), puis du substantif *désobéissance* (l.9-18). Dans les deux cas, les élèves proposent des traductions (l.5 et 12), évaluées positivement par l'enseignant (l.8 et 17). L'enseignant demande ensuite la signification du syntagme 'désobéissance civile'

(l.19-20). Sa question est suivie d'une longue pause (l.21), qui est l'indice d'un potentiel problème de compréhension. Un élève propose ensuite une traduction ('zivil ungehorsam', l.22). L'enseignant intervient en chevauchement partiel et reformule sa question (l.23-31), axant sa demande sur des hypothèses quant à la signification du terme ('qu'est-ce que ça peut vouloir dire', l.24). Ainsi, alors que dans les deux premières séquences de l'extrait la traduction est acceptée comme explication par l'enseignant, ce n'est pas le cas dans la troisième séquence.

La troisième séquence ne porte pas simplement sur un 'mot de vocabulaire', puisque le mot *désobéissance* vient d'être traduit et que l'adjectif *civil* est presque identique en L1 ; elle est donc orientée vers un savoir plus encyclopédique que linguistique, 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), ce que manifeste la réitération de la demande de l'enseignant après la proposition de traduction de l'élève.

Hormis dans les deux premières séquences de l'extrait 48, qui constituent en quelque sorte des préalables à la troisième, la traduction n'est jamais considérée suffisante par les enseignants dans les noyaux d'explication de vocabulaire des élèves (hors 'apartés'). Cela ne signifie pas que les traductions sont absentes, mais qu'elles ne constituent pas l'intégralité du noyau : elles accompagnent des éléments d'explication énoncés en L2. La traduction apparaît fréquemment dans des noyaux d'explication de vocabulaire polygérés entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves. C'est le cas dans l'extrait suivant :

```
49) CODI L2-secII-JM-2 (vidéo 1ère heure 07m26s)
01 P:      clair? (0.5) question
02        *(1.5)
        %dan *lève la main
03 P:      oui
04 Dan:    faisait la cour=
05 P:      =faire la cour à quelqu'un. (0.5)
06        euh: c'est [ehm:]&
> 07 Kai:      [+°de hof? mache° ((all.))+]
> 08 Tan      [+°de hof mache° ((all.))+]
09 P:      &(oui) sortir avec quelqu'un? enfin quand^vous eh=
10 Dan:    =°mh°=
> 11 P:      =+de hof machen ((all.))+ *[mh:]&
```

12	Tan:	*[mhm]
	‡tan	* <i>acquiesce de la tête</i>
13	P:	&c'est: (0.6) acheter des fleurs, (0.8)
14		faire des compliments. (0.9)
15		voilà (0.7) 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.4), qui apparaît dans un texte qui vient d'être lu à haute voix. L'enseignante répète le syntagme en mettant le verbe à l'infinitif (l.5), 'décontextualisant' l'objet à expliquer (ce qui est caractéristique des explications de vocabulaire, cf. chapitre 5), puis projette une explication à venir au moyen de la structure d'introduction 'c'est' (l.6). Aussitôt après, deux élèves proposent une traduction à voix basse, en regardant l'enseignante (l.7-8). L'enseignante poursuit son explication en français (l.9) puis, quand l'élève ayant posé la question manifeste sa compréhension ('mh', l.10), propose à son tour la même traduction que les élèves (l.11). Une des élèves ayant proposé la traduction réagit par une ratification minimale et en hochant la tête (l.12).

Les traductions apparaissent dans cet extrait après des marques paraverbales de l'enseignante (une pause et un *gap filler* 'euh', l.5-6) qui peuvent être interprétées comme traduisant des hésitations ou la nécessité d'un temps de planification. Les traductions permettent alors 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.6-8). Le fait que l'enseignante s'interrompe ensuite dans sa propre explication et reprenne la traduction lui permet d'utiliser un 'raccourci' par rapport à une explication en L2 qui demanderait plus de développement.

Les propositions de traduction des élèves leur permettent également de vérifier leur compréhension en faisant une proposition et en attendant de voir si elle est ratifiée. La traduction proposée par une des deux élèves (l.7) 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 rare 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 attente la

confirmation. L'utilisation de la traduction par l'enseignante vient ensuite confirmer l'équivalence de l'expression en L1 et en L2. L'utilisation par les élèves d'une traduction leur permet donc, dans ce type de contexte où l'enseignant (ou un pair) propose un noyau d'explication en L2, de vérifier leur propre compréhension ainsi que de mettre en scène leur participation active à l'activité.

8.1.2 Syntagme présenté comme équivalent

La traduction est une manière d'expliquer particulièrement concise, 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 en L2 dont la signification est présentée comme équivalente à celle du lexème à expliquer. Le tour de parole de l'élève tend alors à être bref, constitué uniquement de l'item proposé comme équivalent (cette méthode est appelée 'substitution' chez Flowerdew 1992).

50) CODI L2-secII-JM-1 (audio 15m47s, vidéo 1^{ère} heure 15m48s)

01 Sil: also ähm (0.5) je peux commenc[er]

02 P: [oui] bien sûr (0.2)

03 [(commen-)]

> 04 Eri: [qu'est-ce] que c'est un portefeuille.

05 P: qu'est-ce que c'est un portefeuille?

> 06 Mar: une portemonnaie

07 (1.0)

08 P: oui: (0.2) oui voilà en [france] on:&

09 Eri: [aha]

10 P: &on fait la différence donc (0.1) euh-

11 le portefeuille c'est pour les billets. (0.3)

12 [°hein°] et un portemonnaie c'est&

13 Eri: [°oké°]

14 P: &pour la monnaie. (1.0) °voilà.

15 (2.7)

16 Sil: oké euh (0.6) où il a perdu son portefeuille.

Dans cet extrait, de manière tout à fait typique, l'objet à expliquer ('un portefeuille', 1.4-5) et l'explication de l'élève ('une portemonnaie', 1.6) sont tous les deux des unités de même nature, à savoir des syntagmes nominaux indéfinis. A noter que la brièveté des noyaux d'explication des élèves est souvent inversement proportionnelle à la

longueur du développement de l'enseignant suivant ce noyau : ici, bien que la proposition de l'élève soit évaluée positivement par l'enseignante (1.8), elle s'accompagne d'un long développement (1.8-14), et ce alors même que l'élève ayant demandé l'explication a manifesté sa compréhension du terme ('aha', 1.9). Le complément de l'enseignante permet de préciser que les deux termes ont des significations légèrement différentes. L'élève manifeste ensuite une seconde fois sa compréhension ('oké', 1.13), signalant que la séquence peut être close.

Plusieurs conditions apparaissent nécessaires pour qu'un noyau d'explication de vocabulaire puisse être accompli en utilisant un lexème isolé présenté comme équivalent sur le plan de la signification. La première condition est relative à la nature de l'objet à expliquer : il est plus facile de trouver des quasi-synonymes pour certains termes – par exemple des objets concrets, comme 'un portefeuille' – que pour d'autres – par exemple des concepts abstraits comme l'art ou l'intelligence'. François (1983) mentionne une étude dans laquelle il a été demandé à plusieurs personnes d'expliquer une liste d'items lexicaux. 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. pour les mots 'analyser' et 'assidu'), ce qui suggère que certains lexèmes requièrent moins de créativité de la part de l'explicateur que d'autres.

Le choix d'expliquer au moyen d'un seul mot dépend également du contexte interactionnel dans lequel s'insère le noyau de l'explication. On observe en effet que les explications réalisées au moyen d'un seul mot apparaissent toujours dans des séquences latérales qui interrompent momentanément le cours principal d'une activité (cf. chapitre 6), comme c'est le cas dans l'extrait 50. Les séquences latérales d'explication tendent à être brèves, les participants s'orientant vers la résolution rapide du problème de compréhension pour minimiser l'interruption. L'utilisation d'un seul mot pour expliquer s'inscrit dans cette logique de résolution rapide (logique d'économie). Dans ce type de séquence, les explications des élèves ne sont pas suivies de demandes de développement des enseignants,

qui fournissent eux-mêmes les commentaires, voire les corrections nécessaires (comme c'est le cas dans l'extrait 50), ce qui est un indice que les enseignants privilégient également la minimisation de l'interruption par rapport à l'opportunité de 'faire parler' les élèves le plus possible.

La forme du noyau peut enfin dépendre de la forme de la demande d'explication. Un noyau d'explication construit avec un seul syntagme présenté comme équivalent sur le plan de sa signification peut ainsi être calqué sur le format de la demande d'explication, comme dans l'extrait suivant :

```

51) SPD L2-secII-29 (audio 34m19s)
01 P: +l'ignoble pouffiasse se retourna
02 stupéfaite. ((lisant))+ (1.5)
03 vous comprenez ce que c'est qu'une pouffiasse
04 (5.3)
05 P: oui jérôme
06 Jer: non
07 (2.7)
08 P: oui (4.0) donc au lieu de pouffiasse
09 il aurait pu simplement dire?
> 10 Mat: gitane
11 P: gitane une femme n'est-ce pas (x) (0.2)
12 sexe féminin aussi. (1.0)
13 +l'air qu'elle déplaça n'était pas signé carven.
14 ((lisant))+

```

La demande d'explication est construite ici par l'enseignant sous forme de 'phrase à compléter' (*designedly incomplete utterance*, Koshik 2002). Le format attendu pour la réponse est donc fortement projeté par celui de la question : la demande projetée comme réponse préférentielle l'énonciation isolée (sans déterminant) d'un item pouvant remplacer 'pouffiasse' sur l'axe paradigmatique ('au lieu de pouffiasse il aurait pu simplement dire', 1.8-9). L'énonciation par l'élève d'un seul mot pour expliquer (1.10) peut donc être envisagée comme une conséquence du format syntaxique utilisé par l'enseignant dans sa demande.

8.1.3 Généralisation et spécification

La traduction et l'utilisation d'un mot présenté comme ayant une signification équivalente au mot à expliquer sont des ressources qui permettent aux élèves de construire des explications dont la structure est très simple, constituée d'un seul mot ou syntagme. On trouve cependant également des structures plus élaborées dans les noyaux d'explication de vocabulaire des élèves. C'est le cas notamment d'une structure composée d'un hyperonyme accompagné d'une ou de plusieurs spécification(s), souvent appelée *définition* (Flowerdew 1992 ; Grobet 2007 ; Markee 1994), qui peut être schématisée de la manière suivante : *c'est + syntagme nominal indéfini + pronom relatif + proposition(s) spécifiante(s)* (ou, plus rarement, *c'est + syntagme nominal indéfini + préposition + syntagme nominal spécifiant*).

52) SPD L2-secII-25 (audio 07m43s)

01 P: il a déserté oui (0.6)
02 au moment de la guerre, (0.1)
03 alors que (0.2) il voulait êt- être quoi?
04 Ret: pacifiste
05 P: pardon?
06 Ret: pacifiste
07 P: oui (0.3) et c'est quoi ça un pacifiste.
> 08 Ret: c'est quelqu'un °qui euh° (0.4) qu- qui aime (4.5)
> 09 c'est quelqu'un qui aime (0.1) la paix?
10 P: oui (1.4) donc au moment où la guerre a éclaté
11 au lieu de: montrer ses idées
12 il a déserté avec quel résultat?

Dans cet extrait comme dans la plupart des autres occurrences apparaissant dans les données, la structure débute par un 'c'est' introducteur de l'explication (qui peut apparaître au début du tour de parole ou être précédé d'une modalisation du type 'je pense' ou 'je crois'). Sur ce point, les occurrences apparaissant dans les données sont différentes des 'définitions' telles que les décrivent notamment Flowerdew (1992) pour l'anglais et Grobet (2007) pour le français, construites avec des structures détachées à gauches, l'élément détaché énonçant l'objet à expliquer. Dans nos données, l'objet énoncé dans la demande d'explication n'est pas repris dans le noyau, à part dans la séquence ci-dessous, qui se distingue des séquences prototypiques :

53) SPD L2-secII-25 (audio 04m58s)

01 P: quelle est la différence entre le mort et la mort?

02 marco

03 (3.2)

04 P: qu'est-ce que je vous en pose des questions

05 aujourd'hui (0.8) le mort,

06 ((écrit au tableau : 1.1)) la mort,

> 07 Mar: le mort c'est un personne

08 P: pardon

> 09 Mar: le mort c'est un personne

10 P: le mort c'est une personne oui

> 11 Mar: la mort c'est: c'est une (xxx)

12 P: voilà (0.1) (c'est une termination) bien? (0.5)

13 le mort (0.1) et la mort. (2.1)

14 alors il y a ce joseph garcin qui est journaliste,

La demande de l'enseignant n'est pas ici construite avec la structure 'qu'est-ce que c'est' ou 'c'est quoi', contrairement aux demandes prototypiques, mais repose sur un contraste entre deux termes de la même famille ('quelle est la différence...', 1.1-2). L'élève propose une explication de chacun des termes en utilisant des structures détachées à gauche ('le mort c'est', 'la mort c'est', 1.7, 9, 11), ce qui lui permet de spécifier auquel des deux termes chacun des noyaux d'explication renvoie. Simultanément, les structures détachées à gauche permettent de marquer l'opposition entre les deux termes.

Le 'c'est' n'introduit pas ici un hyperonyme et une spécification. En effet, l'explication du terme 'le mort' au moyen de l'explication 'le mort c'est une personne' (1.4 et 6) 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 comme un hyperonyme mais comme un spécifiant, qui s'oppose au spécifiant proposé pour 'la mort'. L'explication présentée dans cet extrait se distingue donc sur le plan de sa structure de celle présentée dans l'extrait 52, ce dont rend compte sa différence sur le plan formel et ce qui témoigne de la subtilité avec laquelle les élèves peuvent construire des noyaux d'explication en apparence simple : l'objet de l'explication n'est répété (dans une détachée à gauche) que lorsque le référent du noyau est possiblement ambigu et à contraster avec un autre référent.

8.1.4 Mise en situation

Dans l'ouverture des séquences d'explication de vocabulaire, l'objet à expliquer est décontextualisé afin de pouvoir donner lieu à une explication à portée générale (cf. chapitre 5). La décontextualisation permet également d'insérer l'objet dans un nouveau contexte, relativement vague et général, au moyen de ce qu'on peut appeler des *mises en situation*. Dans les données, ces mises en situation sont la plupart du temps introduites par *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'objet à expliquer.

54) CODI L2-secII-DK-B-1 (audio 39m29s, vidéo 38m57s)

01 P: c'était quoi en fait la colonisation?
02 (1.1)
03 euh tristan
04 Tri: oui (0.2) je ne sais pas (1.1)
05 je- je: j'ai pas (0.1) compris la question
06 P: alors euh:: est-ce que tu peux expliquer
07 ce que c'est que la colonisation.
08 (1.0)
> 09 Tri: oui (0.4) la colonisation c'est quand (0.2)
> 10 un (0.4) pays? (0.5) euh: (0.7)
> 11 +°was heisst besetzen° ((all.))+
12 Ret: [occuper]
13 P: [o- o- occupe]=
> 14 Tri: =occupe (0.1) un autre pays pour (0.6)
> 15 gagner des: des ressources. (0.8) ou (0.1)
16 des choses comme ça.
17 P: voilà (0.5) exact alors comment:: (0.4)
18 comment ce pays euh fait-il? pour euh [(occuper)]

Cet exemple permet de pointer les caractéristiques récurrentes des noyaux d'explication accomplis au moyen d'une mise en situation. Tout d'abord, alors que les noyaux d'explication accomplis au moyen d'un syntagme isolé présenté comme équivalent ou d'un hyperonyme et d'un spécifiant portent généralement sur des objets (cf. p.ex. 'un portefeuille') ou des types de personnes (cf. p.ex. 'un pacifiste'), les explications accomplies au moyen de mises en situation portent plutôt sur des processus ou des actions, comme ici 'la colonisation', mais également 'le mariage gay', 'l'enterrement', 'un sacrilège', 'un géno-

cide', 'tomber amoureux', etc. Cette répartition témoigne de l'adaptation par les élèves de la méthode pour expliquer au type d'objet à expliquer.

Comme dans les noyaux d'explication construits avec hyperonyme et spécification, les explications par mise en situation commencent généralement directement avec le 'c'est' introducteur, sans répétition de l'objet à expliquer cité dans la demande d'explication. On trouve trois occurrences dans lesquelles l'objet est répété dans des détachées à gauche. Dans deux d'entre elles, la répétition s'inscrit dans le cadre d'une mise en contraste (entre 's'aimer' et 'tomber amoureux') similaire à celle présentée dans l'extrait 53. L'autre occurrence dans laquelle l'objet à expliquer est répété est présentée dans l'extrait 54 ci-dessus. 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 une demande indirecte de répétition de la question (l.4-5), l'enseignant propose une nouvelle formulation, prenant la forme d'une question à laquelle on peut répondre par oui ou par non ('est-ce que tu peux expliquer ce que c'est que la colonisation', l.6-7). On a vu que les élèves tendent à interpréter ce type de question comme des demandes d'explication plutôt que comme portant sur leur capacité à expliquer et y répondent généralement en procédant directement à l'explication (cf. chapitre 6). Ici cependant, il semble que l'élève interprète la demande de l'enseignant comme portant sur sa capacité à expliquer (peut-être du fait qu'il avait d'abord répondu 'je ne sais pas', l.4). Il répond donc positivement à la question ('oui', l.9) 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 le syntagme à expliquer est répété ('la colonisation c'est', l.9) : la répétition permet de 'réactiver' l'objet de discours après qu'une autre action (le fait d'affirmer qu'on peut expliquer) a été intercalée entre la demande et l'explication.

Les explications en *c'est quand* permettent d'accomplir la recontextualisation de l'item lexical ayant été extrait et abstrait de son contexte d'apparition initial. 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 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’). Dans la majorité des cas, la situation exposée après le *c’est quand* est composée d’une à trois propositions. La relation entre les propositions peut être une relation d’addition (*s’aimer* : ‘il y a confiance et on se connaît longtemps’), de succession (*le mariage gay* : ‘une femme aime une autre femme et ils se marient’), d’argument (*un génocide* : ‘on tue beaucoup de personnes parce qu’ils sont un certain peuple’) ou de but (*la colonisation* : ‘un pays occupe un autre pays pour gagner des ressources’). Plus rarement, une mise en situation peut être plus complexe, comme dans l’extrait suivant. La mise en situation n’est alors pas introduite par *c’est quand*.

55) SPD L2-secII-11 (audio 44m04s)

01 P: vous comprenez salle (de) doublage. (1.3)

02 vous comprenez.

03 Jan: non

04 P: qu’est-ce qu’on fait dans une salle de doublage.

05 (1.5)

06 Sil: on tourne un film?

07 P: non

08 (2.1)

> 09 Lis: euhm (0.1) on: (1.0) il y a des personnes, (0.6)

> 10 et quant- quand le film est tourné en a- en (0.2)

> 11 en (0.4) en allemand (0.3) et les français

> 12 ne comprend pas l’allemand, (0.4) alors euh (0.1)

> 13 il- ils allaient chercher (0.3) ils vont chercher

> 14 des: (0.6) des: des personnes qui savent l’all-

> 15 qui savent le français et l’allemand, (0.4)

> 16 et après ils parlent (0.3) français (0.9)

> 17 et (alors) (1.4) oui après le film est en français

18 P: mhm? (0.9) est-ce que vous avez compris.

19 (0.6)

20 P: non. (1.1) il faut faire un deuxième essai (0.3)

21 d’explication. (0.2)

22 est-ce que quelqu’un d’autre aimerait essayer.

23 (0.8)

24 P: comment est-ce qu’on peut expliquer, (0.3)

25 euh:: (0.5) doubler un film (0.3) doubler un film

26 (0.6)

27 P: oui (0.3) sarah

> 28 Sar: on laisse tourner le film, (0.1)

> 29 [et (0.5) quelqu’un parle (0.4) dans une &

30 [((sonnerie de fin du cours))]

> 31 Sar: &autre (0.3) dans une autre] euh: (1.0)
 > 32 langue (0.5) sur (0.1) sur le film (0.4)
 > 33 mais les- les mêmes mots (0.5) et (0.3)
 > 34 après (0.7) ils (essaient de mettre dans) (xx)
 35 ((à partir de là, bruits de rangements))
 36 P: dans une sorte de (0.1) euh synchronisation.
 37 oui (x) (1.0) voilà nous n'avons pas pu euh ré-
 38 pondre à toutes les questions mais enfin
 39 je 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.1-2). Suite à la réponse négative d'une élève (l.3), il enchaîne au moyen d'une demande d'explication ('qu'est-ce qu'on fait dans une salle de doublage', l.4). 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. Après une première tentative ('on tourne un film', l.6), ratifiée négativement par l'enseignant (l.7), une élève propose une explication particulièrement longue (l.9-17). L'élève commence par énoncer les 'éléments' présents dans la salle de doublage ('il y a des personnes', l.9), 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.10-12). Le processus de doublage est ensuite présenté comme la conséquence de la situation initiale (cf. le 'alors', l.12) 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.13-16). L'explication se clôt par la mention du résultat des actions ('après le film est en français', l.17).

Les propositions constituant le noyau sont articulées de façon similaire aux noyaux d'explication plus brefs, notamment au moyen de relation de succession ('ils vont chercher des personnes... et après ils parlent français... et après le film est en français') et de relation cause-conséquence ('les français ne parlent pas l'allemand alors ils vont chercher des personnes'). Sur le plan formel, on observe dans le noyau la présence récurrente du connecteur *et*, qui apparaît cinq fois. La récurrence de ce connecteur dans les noyaux d'explication longs a également été observée dans des explications en L1 en contexte natu-

rel (Schiffrin 1987) et n'est donc pas en soi typique des explications produites par des apprenants de L2. Cependant, l'emploi de *et* dans les explications longues en L1 s'accompagne de celui d'autres marqueurs²², alors qu'ici, à part le *et*, seul le marqueur *alors* apparaît une fois. Une autre caractéristique du noyau de l'extrait 55 est de contenir des référents vagues (cf. 'des personnes', désignant dans un premier temps les 'personnes' présentes dès le début dans la salle de doublage puis, dans un second temps, 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', 1.16). L'ensemble de ces caractéristiques semble contribuer à rendre l'explication difficile à comprendre pour les autres élèves.

Après avoir demandé aux autres élèves s'ils ont compris l'explication (1.18), l'enseignant s'oriente vers le fait que le problème de compréhension n'est pas résolu ('non', 1.20, sans doute en réaction à une réponse non-verbale). Dans la deuxième partie de l'extrait, l'enseignant demande un 'deuxième essai d'explication' (1.20-21). Il modifie la forme de sa demande, qui ne porte plus sur ce qu'on 'fait dans une salle de doublage' (1.4) mais sur la signification de 'doubler un film' (1.24-25). L'objet de la demande d'explication est ainsi resserré autour d'un seul des aspects développés par l'élève, le processus de doublage proprement dit, ce qui donne la possibilité de cibler davantage l'explication. L'explication proposée par la seconde élève ne porte effectivement que sur le processus de doublage (1.28-34). L'enseignant propose ensuite une complétion ('dans une sorte de synchronisation', 1.36) qui apporte une précision supplémentaire et permet simultanément de 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...', 1.37-38). 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

22 Cf. p.ex. Schiffrin (1987 : 136) : dans l'exemple de noyau d'explication où le marqueur *and* apparaît six fois, on trouve également les marqueurs *if, when, for example, now, but*.

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'.

8.1.5 Co-élaboration d'explications

Les séquences d'explication de vocabulaire analysées jusqu'à présent se caractérisent par leur relative brièveté (sauf extr.55) et par l'aspect monogéré du noyau (sauf extr.49 où les élèves proposent des traductions en chevauchement avec l'enseignante). Les noyaux d'explication de vocabulaire polygérés sont rares, mais donnent lieu à plusieurs configurations interactionnelles :

- a) Plusieurs participants proposent à tour de rôle une explication possible de l'item lexical, chaque intervention pouvant être analysée comme un noyau à part entière. *La somme des noyaux constitue un panorama des significations possibles de l'item à expliquer.*
- b) Plusieurs participants proposent à tour de rôle une explication possible de l'item lexical, les propositions visant à construire le noyau de l'explication de manière collaborative. *L'articulation des propositions, acceptées ou rejetées, contribue à construire un noyau dont le contenu est négocié entre les participants.* La séquence d'explication peut se transformer progressivement en débat conceptuel.
- c) Plusieurs participants apportent chacun des 'bribes' de discours qui ensemble forment le noyau de l'explication. Les 'bribes' sont souvent articulées au moyen de complétions de tour, de sorte que non seulement le contenu mais également *la forme du noyau est construite collectivement.*

L'extrait suivant illustre la manière dont un noyau d'explication peut être organisé de manière à présenter un panorama de significations possibles de l'objet à expliquer (configuration a).

56) CODI L2-secII-JM-4 (audio 45m38s, vidéo 2^{ème} heure 00m50s)

01 P: vous avez pour aujourd'hui vous avez lu
02 la première partie du texte que je vous ai donné
03 et on commence tout de suite? (3.0)
04 réhabilitation. (2.0)
05 pour vous ça c'est: c'est quoi. (0.1)
06 ça signifie quoi. (2.5)
07 vous entendez ça. (4.0)
08 on va faire une sorte de: (0.3) remue-méninges
09 mind map alors réhabili- réhabilitation, (1.4)
10 ça vous rappelle quoi.
11 *(3.0)
%chr *lève la main

12 P: oui (0.3) christoph.
> 13 Chr: e:hm (0.6) une situation (0.6)
> 14 (à améliorer; améliorée)
15 P: une situation à améliorer=
16 Chr: =jä=
17 P: =mhm?
18 ((P écrit au tableau noir: 6.0))
19 P: vous dev- oui (1.0) et puis quoi d'autre?
20 (1.4)
21 P: en général.
22 (1.7)

> 23 Dan: qu'est-ce que c'est améliorer
24 P: rendre mieux
25 Dan: ah
26 *(2.5)
%cat *lève la main

27 P: oui
> 28 Cat: euh revenir dans le normal
29 P: revenir dans le normal. (0.5) mhm?
30 ((P écrit au tableau: 4.0))
31 P: dans la norme (aussi.) (4.7)
32 euh: (0.4) ça va (marco)?
33 Mar: oui=
34 P: =*ouais? (0.5) oui silvia.
%sil *lève la main

> 35 Sil: s'équilibrer
36 P: s'équilibrer (0.4)
37 vous pensez plutôt à la santé là.
38 Sil: non
39 P: en général.
40 Sil: oui
41 ((P écrit au tableau, bavardages en suisse-
42 allemand: 8.0))

> 43 Eri: qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=
44 P: =s'équilibrer (0.2) qu'est-ce que ça veut dire
45 vous pouvez l'expliquer silvia?=
46 Sil: =ehm (0.8) *sur une balance
%sil *avance ses deux mains devant elle

Dans la première partie de la séquence (1.12-54), trois élèves proposent chacun une signification du terme *réhabilitation* : ‘une situation à améliorer’ (1.13-14), ‘revenir dans le normal’ (1.28), ‘s’équilibrer’ (1.35). Chacune des interventions s’inscrit dans un déroulement identique de l’interaction : l’élève lève la main, l’enseignante lui attribue la parole, l’élève énonce une proposition brève (un syntagme), que l’enseignante ratifie en la répétant puis en l’inscrivant au tableau ; si un autre élève ne lève pas immédiatement la main, l’enseignante ré-active sa demande en indiquant que d’autres réponses sont possibles (‘quoi d’autre’, 1.19, ‘d’autres idées’, 1.52). Les noyaux d’explication proposés par les élèves 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 deux initiées par des élèves (‘qu’est-ce que c’est améliorer’, 1.23, ‘qu’est-ce que ça veut dire s’équi’, 1.43). Dans les deux cas, les questions des élèves prennent place après que le terme a été inscrit au tableau par l’enseignante. L’inscription au tableau permet ainsi de rendre visible aux élèves la structuration pas-à-pas de l’activité (Bouchard/Traverso 2006), mais contribue également à ‘mettre à disposition’ les noyaux d’explication, de sorte que les élèves peuvent 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 des significations 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 et de la compréhension.

La première partie de la séquence 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’ (1.52-53), aucun élève ne lève la main pendant près de 7 secondes (1.54). L’enseignante reformule alors sa demande : ‘ou bien je vous demande quand est-ce qu’on réhabilite quand est-ce qu’il y a la réhabilitation’ (1.55-57). Ce faisant, l’enseignante modifie l’orientation de sa demande et propose aux élèves de formuler des explications au moyen de *mises en situation* plutôt que de syntagmes présentés

comme équivalents, 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', 1.60-64). Dans la suite de la séquence, d'autres élèves prennent la parole pour énoncer des noyaux d'explication sous forme de mise en situation ou pour donner des exemples de situations dans lesquelles on peut utiliser le terme *réhabilitation*. La forme des demandes de l'enseignante guide donc les élèves en leur proposant d'exploiter différentes manières d'expliquer, notamment, alors que plusieurs élèves ont énoncé des syntagmes présentés comme équivalents 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.

La construction d'un panorama de significations par additions successives ne signifie pas que les interventions des élèves sont entièrement indépendantes les unes des autres. Par exemple, après que Silvia a proposé le mot 's'équilibrer' (1.35), Erika en demande la signification (1.43). Silvia explique en utilisant l'image de la balance ('sur une balance...', 1.46). Plus loin, Erika demande la parole, cette fois pour proposer une mise en situation (1.60-64). Elle reprend alors le terme *balance* utilisé initialement par Silvia et la mise en situation qu'elle propose fait référence à l'idée d'équilibre (ou plutôt de déséquilibre : 'quand il y a quelque chose qui détruit la balance'). Erika 'recycle' donc des éléments de contenu et des éléments formels apparaissant dans les tours précédents pour construire sa propre contribution à la séquence. Ainsi, bien qu'on n'observe pas de référence explicite aux tours précédents, l'«historique» de la séquence constitue une base thématique et formelle à laquelle l'élève qui prend la parole peut recourir pour construire son propre tour.

L'extrait suivant présente un noyau d'explication polygéré organisé de manière très différente de celui de l'extrait 56 : les tours de parole sont explicitement et étroitement articulés les uns aux autres, le noyau de l'explication faisant l'objet d'une construction négociée (configuration b).

57) SPD L2-secII-15 (audio 27m54s)

((P invite Adrian à montrer la place de l'enseignant et des élèves dans un schéma de la communication au tableau))

- 01 P: il y a encore un terme ici qu'il faudrait
02 maintenant (0.3) expliquer. (1.2)
03 (c'est) le chiffrage hein le chiffrage
04 Adr: oui
05 P: alors (0.2) un instant nous allons tout d'abord
06 demander maintenant aux autres ce que ça signifie
07 exactement le chiffrage. (0.3)
08 à votre avis qu'est-ce que c'est (0.2)
09 que le chiffrage. (0.6)
10 (qu'est-ce que) ça veut dire.
11 (1.3)
> 12 Flo: moi je pense euh: le chiffrage
> 13 c'est de mettre (0.2) ses pensées en des mots (0.8)
> 14 °oui alors si si moi je pense euh:° (1.0)
> 15 oui après j- j- j'utilise la langue pour euh: oui
> 16 euh pour euh: (1.4) °pour euh:° construire ces:
> 17 ces pensées. (0.3) pour que l'autre comprend.
18 (0.9)
19 P: donc (0.4) chiffrer ça signifie mettre (0.1)
20 des pensées en mots.
21 Flo: oui
22 P: mhm
> 23 Mat: je dirais que: (0.2) pas seulement les mots
> 24 par euh: ce sont aussi des gestes et (0.5)
> 25 la façon de (1.1) de regarder les personnes, (0.5)
> 26 c'est aussi très important pour la langue
27 (1.5)
28 P: est-ce qu'il y a (0.1) une différence
29 entre gestes (0.1) mimiques d'une part et: (0.2)
30 mots (0.1) d'autre part.
31 (1.7)
32 P: oui
33 Sel: l- le mot (0.5) est: b-
34 beaucoup plus exactement défini. (0.9)
35 euh: (0.6) euh: (0.5) il est moins bien possible
36 qu'on: qu'il y a un malentendu
37 avec des mots qu'avec des gestes.
38 P: °mhm°
39 (5.9)
40 P: je vous ai donné hier- oui?
> 41 Pet: je crois: le chiffra- chiffrage c'est euh (1.1)
> 42 aussi des signaux électriques. (1.6)
> 43 transformer les mots (0.3) des mots (0.6)
> 44 en des: (0.7) signaux élec- électriques

Note : les lignes 8-44 de cet extrait sont analysées, dans un autre but, dans Mondada/Pekarek Doehler (2001).

Cet extrait ne prend pas place au début d'une période scolaire, contrairement à l'extrait 56, mais apparaît néanmoins à un point de transition où l'initiation d'une nouvelle activité est possible, puisque la séquence est ouverte à la fin de l'exposé d'un élève sur le thème de la communication. L'enseignant, comme dans l'extrait 56, présente sa demande comme portant sur les représentations personnelles des élèves ('à votre avis', l.7). Cependant, la demande n'est pas orientée vers la construction d'un 'mind-map' ; au contraire, l'enseignant demande 'ce que ça signifie *exactement* le chiffrage' (l.6-7), valorisant l'idée d'une explication unique 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 un syntagme verbal présenté comme équivalent ('mettre ses pensées en des mots', l.11-12), puis une mise en situation dans laquelle il se met en scène ('si moi je pense...', l.13). Suite à la ratification par répétition de l'enseignant (l.18-19), un autre élève prend la parole. Son tour enchaîne explicitement sur celui de Florentin et se positionne en désaccord partiel ('je dirais que pas seulement les mots...', l.22). Ce deuxième élève propose un ajout à l'explication de son camarade ('aussi des gestes', l.23). 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.40-43). Les élèves ne s'orientent donc pas vers la coexistence de plusieurs significations possibles et vers la construction de plusieurs noyaux autonomes sur le plan du contenu, mais vers la construction négociée d'un seul noyau d'explication, nuancé et précisé par étapes.

Le caractère négocié de la construction du noyau s'observe à travers les références explicites aux tours précédents mais également à travers l'utilisation de modalisations en début de tour ('je pense', l.11, 'je dirais', l.22, 'je crois', l.40). Ces modalisations permettent aux élèves de présenter leurs contributions comme des hypothèses sujettes à négociation, soumises à la réflexion des autres participants, ainsi que d'adoucir l'énonciation des désaccords, témoignant ainsi de l'orientation des participants envers une construction *négociée et argumentée* du noyau d'explication.

Le troisième forme de co-élaboration implique plusieurs élèves dans une démarche de co-énonciation du noyau (configuration c) :

58) CODI L2-secII-DK-A-4 (audio et vidéo 38m47s)

01 P: le bébé qui naît ne va jamais connaître
 02 sa vraie mère (donc c'est)
 03 accoucher sous +x ((lettre)+ qu'on dit. (0.6)
 04 y a une expression en allemand euh?
 05 Jus: **+ba- baby[klappe] ((all.))+*
*%jus *geste d'ouverture de bas en haut*
 06 Joa: *+ [ba]byklappe ((all.))+*
 07 P: *+ba- babyklappe ((all.))+*
 > 08 Jus: **c'est- pour euh::*
*%jus *geste d'ouverture de bas en haut, de mettre*
puis de retirer quelque chose
 09 Lio: il y a- il y a une à (0.2) einsiedeln je pense
 10 Jus: *[+ein was? ((all.))+*
 11 Joa: *[+was? ((all.))+*
 12 P: *[u- une?]*
 13 Gab: *einsie[deln]*
 14 Lio: *[+oder ((all.))+*
 > 15 Cat: *en suisse il y a u- *une boîte (0.4) &*
*%cat *geste iconique 'boîte'*
 > 16 Cat: *&où: (0.4)on peut *poser les: les bébés&*
*%cat *geste de mettre quelque chose*
dans une ouverture horizontale
 > 17 Cat: *&(que) on veut pas (0.9) [euh::] et c'est toujou-&*
 > 18 Gab: *[anonyme]*
 > 19 Cat: *&c'est anonyme et il y a toujours des: (1.4)*
 > 20 *des euh (1.3) oui des g- les gens qui qui obs-*
 > 21 *qui: regardent *si quelqu'un::*
*%cat *geste de mettre quelque chose*
ou geste interactif
 > 22 P: *quelqu'un laisse [un]*
 > 23 Cat: *[et] i- ils euh (0.9) ils*
 > 24 *s'occupent (0.3) tout de suite (0.2) du: du bébé*

Dans cet extrait, une séquence d'explication est ouverte suite à des hésitations de l'enseignant (1.7 et 12) qui sont interprétées par les élèves comme signalant un problème de compréhension du mot *babyklappe* (cf. chapitre 6, extrait 22). Une première ébauche d'explication est initiée par Justine, de manière largement non-verbale ('c'est pour euh', + geste, 1.8). 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...', 1.15-24). Pendant le tour de parole de Catherine, Gaber intervient en chevauchement pour apporter une précision sous forme de complétion ('anonyme', 1.18), reprise ensuite

par Catherine (l.19). 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.22). L'explication est ainsi énoncée collectivement par les participants qui élaborent un seul noyau en collaboration, à plusieurs voix (pour un autre exemple, cf. extr.27 du chapitre 6).

8.1.6 Synthèse

Les élèves ont recours à des ressources variées pour construire des noyaux d'explication de vocabulaire. Ils expliquent au moyen de traductions, de syntagmes présentés comme équivalents, de structures de généralisation / spécification et de mises en situation. Le recours à une ressource donnée est contextuellement sensible : il dépend notamment de la place et du statut de la séquence d'explication, de la nature de l'objet à expliquer et de la forme de la question de l'enseignant. Les ressources observées rejoignent globalement celles inventoriées dans d'autres études (Flowerdew 1992 ; François 1983 ; Gülich 1990 ; Markee 1994, 2000)

La logique qui sous-tend l'organisation des noyaux d'explication de vocabulaire n'est pas une logique d'exhaustivité ou de complexité, mais une logique d'économie : il s'agit de surmonter le problème de compréhension de la manière la plus rapide possible (sauf dans le cas de certaines séquences didactisées, cf. p.ex. extr.56 et 57). Pour cette raison, les explications tendent à être brèves et à exploiter les mêmes structures discursives de manière récurrente (*c'est + hyperonyme + pronom relatif + spécification* pour les mises en relation d'équivalence, *c'est quand* pour les mises en situation). En somme, si les noyaux d'explication de vocabulaire des élèves ne permettent généralement pas d'observer toute l'étendue de leurs répertoires linguistique et discursif, elles témoignent d'un niveau élevé de compétence d'interaction : 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 ; ils sont capables de produire des explications répondant à une logique

‘d’économie’ lorsque la situation valorise la minimisation de l’interruption causée par la séquence d’explication.

8.2 Explications de discours

La traduction est une ressource fréquemment utilisée dans les explications de vocabulaire, mais elle n’apparaît que rarement dans les explications de discours, où elle n’est pas considérée par les participants comme une ressource suffisante pour expliquer.

59) SPD L2-secII-29 (audio 25m03s)

01 P: +les seins n’abdiquaient pas. ((lisant))+ (2.6)
02 drôle de façon de parler. (2.2)
> 03 ihr busen dankte nicht ab. (0.5)
04 mais qu’est-ce que ça s- (0.3)
05 qu’est-ce que ça veut dire.

60) SPD L2-secII-18 (audio 56m06s)

01 Han: je pense que: c’est fortune
02 (1.0)
03 P: qu’est-ce que vous entendez par fortune
04 (3.0)
> 05 Han: euh (0.4) also +schicks(h)al ((all.))+ (h)e(h) (h) (h)
06 (1.5)
07 P: oui mais (1.2) qu’est-ce que ça veut dire

Dans l’extrait 59, l’enseignant propose une traduction littérale (1.3) du segment de texte qu’il vient de lire (1.1), après avoir thématiqué ce texte comme sortant des attentes de normalité (‘drôle de façon de parler’, 1.2). La traduction est suivie d’une demande d’explication (‘qu’est-ce que ça veut dire’, 1.4-5). En demandant une explication de ‘les seins n’abdiquaient pas’ alors même qu’il vient d’en donner la traduction, l’enseignant présente la traduction comme ne permettant pas de résoudre le problème posé par la ‘drôle de façon de parler’ du narrateur du récit. Dans l’extrait 60, suite à l’emploi par une élève du mot ‘fortune’ (1.1, renvoyant ici de manière allégorique à la notion de destin), l’enseignante procède à une demande d’explication de discours (1.3). L’élève propose alors une traduction du terme (‘schicksal’, 1.5) qui est

suivie d'une longue pause, indice d'une réaction non-préférée à venir, puis d'une évaluation mitigée et d'une relance de l'enseignante (1.7). L'enseignante manifeste à travers sa relance qu'elle ne considère pas la traduction comme une explication satisfaisante.

8.2.1 Reformulation

Les élèves ont fréquemment recours à des reformulations pour expliquer des objets de discours. La reformulation est présentée comme équivalente, sur le plan de la signification, à la formulation initiale. En tant que ressource pour expliquer, elle peut être rapprochée de ressources déployées par les élèves dans les noyaux d'explication de vocabulaire, où il s'agit également de présenter un terme ou un syntagme comme équivalent, sur le plan de sa signification, à l'objet à expliquer.

```
61) SPD L2-secII-31 (audio 11m36s)
    01 Sel: l'autre c'était inutile. (0.4)
    02      alors qu'il est le chef (pour) (0.2) [(euh pour)]
    03 P:      [l'autre]
    04      qu'est-ce que tu entends [(par là)]
> 05 Sel:      [oui alors] l'autre
> 06      la situation d'être euh: gouverneur (0.7)
> 07      et:: (1.5) et le merch- et le méchan-
> 08      le marchand et: (le) chose (0.3) c'était inutile
```

On observe, dans cet exemple et dans le reste de la collection, que la reformulation constituant le noyau d'une explication de discours est toujours plus longue que le segment de discours à expliquer : elle n'est donc pas simplement une *autre* manière de dire, mais une manière d'en dire *plus*. Les séquences d'explication accomplies au moyen d'une reformulation ressemblent en cela aux *séquences analytiques* décrites par Krafft/Dausendschön-Gay (1993), constituées d'un 'mouvement initial', d'une 'demande de bis' et d'un 'bis' reformulant le mouvement initial, plus long que le mouvement initial et souvent construit en plusieurs étapes. Le recours à la reformulation permet de clarifier des référents ambigus, de donner des précisions, de souligner l'articulation entre les constituants d'un raisonnement. Par exemple,

dans l'extrait 61, la reformulation contribue à clarifier le référent du syntagme 'l'autre' en précisant à quoi ce syntagme renvoie ('la situation d'être gouverneur...', l.5-8).

Sur le plan formel, on observe des régularités dans la manière dont sont construites les reformulations explicatives. Premièrement, la reformulation tend à être de même nature sur le plan syntaxique que la formulation initiale. Dans l'extrait 61 par exemple, les deux formulations sont des syntagmes nominaux ('l'autre' → 'la situation...') ; il en est de même avec les syntagmes verbaux (p.ex. 'communiquer...' → 'ne plus aller à l'école mais communiquer...') et les propositions, qui ont alors le même sujet ('les gens sont très familières...' → 'ils correspondent pas...', 'c'est traditionnel' → 'c'est quelque chose qui est toujours là...', etc.). Deuxièmement, la reformulation est généralement construite en 'recyclant' plusieurs éléments de la source : par exemple, '*communiquer seulement* avec des *moyens* techniques' est reformulé en '*communiquer* avec le prof *seulement* par *moyen* de téléphone' (cf. extr.13, chapitre 6). La reprise de termes permet de renforcer le lien entre le noyau de l'explication et l'objet à expliquer et ainsi de marquer la pertinence de l'explication. Elle facilite également la construction du noyau, qui s'ancre sur des éléments à disposition dans l'environnement interactionnel.

Bien qu'on observe des régularités dans la manière dont sont structurés les noyaux d'explication de discours, ces régularités ne sont pas comparables avec celles observées dans les noyaux d'explication de vocabulaire. Pour construire des noyaux d'explication de vocabulaire, les élèves ont recours à des constructions syntaxico-discursives récurrentes, alors que ce n'est pas le cas dans les explications de discours. Cela n'est pas sans conséquence. En effet, le recours à une structure comme *c'est quand* + *prop.* ou *c'est* + *hyperonyme* + *pronom relatif* + *spécifiant* a l'avantage de projeter une action langagière dont la taille est prédéfinie, la fin du noyau de l'explication correspondant avec la complétude de la structure. Etant donné que les reformulations ne reposent pas sur de telles structures et peuvent consister en des tours composites (*multi-unit turns*), un enjeu pour les élèves est de faire reconnaître aux autres participants qu'ils considèrent le noyau de l'explication comme terminé.

Les élèves ont recours à des méthodes récurrentes qui leur permettent de marquer conventionnellement la fin du noyau de leur explication. Par exemple, ils terminent par un syntagme général vague, comme ‘les choses’ dans l’extrait 61 (1.8). Dans cet extrait, comme ailleurs dans nos données, le syntagme général apparaît en troisième position d’une liste (1 : d’être gouverneur, 2 : et le marchand, 3 : et les choses). L’utilisation d’un syntagme général témoigne d’une orientation envers une structure prototypique de liste, à trois constituants. Le syntagme général permet de marquer la complétude de la liste (*generalized list completer*, Jefferson 1991) et la fin de l’explication. L’utilisation d’un syntagme général peut apparaître également pour marquer la fin de noyaux qui ne sont pas construits au moyen d’une liste :

62) CODI L2-secII-JM-5 (audio 15m51s, vidéo 1^{ère} heure 12m08s)

01 Pas: c’était impressionn::: (0.5)
 02 impress::ionn: (0.5) nistique °e(h)e°
 03 P: impressionniste
 04 Pas: Impressionniste
 05 P: le le:: le style?
 06 Pas: oui
 07 P: aha. (0.1) c’est-à-dire? (1.0) dix-neuf=
 > 08 Pas: =ça veut dire c’est c’est (1.7) c’est c’est (1.6)
 > 09 euh: plus moderne (0.2) que: moz(h)art
 > 10 [ou(h)(h) quelque chose c(h)omme ç(h)a]
 11 [((rires: 1.7))]
 12 P: bon (0.6) oui (0.1) oké ouais (1.2) plutôt (0.4)
 13 je crois c’est dix-neuvième siècle hein=

Dans cet extrait, un élève initie une explication du terme ‘impressionniste’, qu’il a utilisé dans son tour de parole (1.1-4), suite à une demande de l’enseignante (1.7). Le début du noyau de l’explication se caractérise par des hésitations observables à travers la répétition de l’introducteur ‘c’est’ et les pauses intra-tour (1.8), 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 (‘plus moderne que mozart’, 1.9) semble indiquer que la difficulté n’est pas d’ordre langagier mais relative au fait que l’élève ne sait pas exactement ce que signifie un style ‘impressionniste’. L’utilisation d’une expression générale à la suite de la localisation (‘ou quelque chose comme ça’, 1.10) permet alors à la fois de

souligner le caractère approximatif du noyau de l'explication et d'en marquer la fin. Le rire de l'élève témoigne également de cette double orientation : il suggère une auto-interprétation du noyau de l'explication comme problématique, et permet en outre, en altérant la production sur le plan de la prononciation, de créer un effet de *fade-out* qui signale régulièrement la fin d'un noyau d'explication dans nos données.

Une autre ressource mobilisée par les élèves pour rendre reconnaissable la délimitation du noyau de leur explication est la reprise à la fin du noyau d'un segment de parole apparaissant au début :

- 63) CODI L2-secII-JM-4 (audio 33m00s, vidéo 1^{ère} heure 29m32s)
- 01 Kai: les hommes (0.9) veut être toujours mieux (0.3)
 02 que les femmes et (0.4) avoir plus d'argent
 03 c'est (0.9) être (0.6) plus haut dans la société.
 04 P: vous voulez dire i- il- il- il gagne plus? (0.3)
 05 ou: (1.5) ou parce que à- à un moment donné
 06 la femme réduit aussi le temps de travail
 07 Kai: non (0.1) c'est que ((se racle la gorge))
 > 08 l'homme veut être toujours mieux que la femme
 09 P: aha=
 10 Kai: =il ne peut pas supporter (quand; que)
 11 la femme est (0.4) mieux. (1.2)
 12 [et:] (0.2) est plus: plus intelligent&
 13 P: [aha]
 14 Kai: &et tout ça, (1.1)
 15 et quand il a- (0.2) quand il a (0.2) de l'argent
 > 16 il- il se sent mieux que la femme.
 17 (1.0)
 18 P: qu'est-ce que vous en dites?

Dans cet extrait, l'enseignante réagit à l'énonciation d'une opinion personnelle (1.1-3) au moyen d'une demande de confirmation ('vous voulez dire...', 1.4-6). L'élève rejette les propositions interprétatives de l'enseignante (1.7) et enchaîne avec un noyau d'explication qui lui permet de justifier ce rejet en suggérant que l'enseignante rencontre un problème de compréhension. Le premier et le dernier constituant du noyau sont très similaires, reposant sur une répétition partielle : 'l'homme veut être toujours *mieux que la femme*' (1.8), 'il se sent *mieux que la femme*' (1.16). La répétition remplit une fonction de 'bornage' (Vion 1992), permettant de projeter la clôture du noyau de l'explication. Karin a également recours à une liste à trois composants,

dont le troisième est un syntagme vague (la femme est 1 : mieux, 2 : plus intelligent, 3 : et tout ça, l.11-14). Cette construction pourrait être utilisée signaler la fin du noyau, mais le syntagme général est énoncé avec une intonation continuative qui projette une suite à venir. L'enseignante ne prend de toute façon pas la parole à ce moment-là, n'interprétant manifestement pas la fin de la liste comme coïncidant avec la fin du noyau, ce qui a pour conséquence que Karin, en faisant l'hypothèse qu'elle souhaitait s'arrêter de parler, doit poursuivre et marquer autrement la fin du noyau de l'explication, ce qu'elle fait par la reprise.

Les reformulations sont utilisées dans des séquences d'explication portant généralement sur un segment de discours oral se situant dans un tour de parole antérieur (cf. extr.61, 62, 63). On observe par ailleurs dans les données une activité portant sur des proverbes, dans laquelle des segments de discours écrits font l'objet d'explications sous forme de reformulations (cf. extr.14, 15, 33 du chapitre 6 pour des extraits tirés de cette activité). Cette activité est intéressante en ce qu'elle permet de comparer des séquences d'explication apparaissant dans un contexte identique et d'observer des régularités dans la construction des noyaux d'explication. Le tableau suivant regroupe les noyaux d'explication produits lors de cette activité.

Elève	Proverbe	Explication (sous forme de reformulation)
Theo	Il n'y a pas de fumée sans feu	pour (0.5) tout qui se passe il y a une raison
	Paris ne s'est pas fait en un jour	tout chose euh (1.1) a besoin: du temps
	Il ne faut pas jeter de l'huile sur le feu	quand:: quelque chose est grave, (0.6) on ne doit pas le faire plus grave.
Pedro	Qui vole un œuf vole un bœuf	ce ne: pas impo- euh: important si (1.0) tu voles un oeuf (0.6) euh: ou un boeuf [...] un grand chose ou un petit chose
	Les murs ont des oreilles	c'est dangereux si tu: (0.7) si tu (0.9) euh parles (0.7) aux (0.1) murs (0.4) 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 (0.9) toujours encore une fois quelque chose (0.4) (pire)
Diego	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué	on doit faire dans (0.4) l'ordre
	Il vaut mieux parler à Dieu qu'à ses saints	c'est meilleur euh (0.3) parler avec le chef que (0.4) quand on veut euh (0.9) avoir quelque chose
André	Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué	nous devons pas (0.7) euh (1.5) prom- prom- promettre (0.3) une chose (0.4) avant de: l'avoir
	Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras	donner une chose (0.3) une fois (0.5) à quelqu'un (0.9) maintenant (0.6) c'est: mieux que (0.8) euh (0.7) dire que (1.0) (celui) (0.5) reçoit (0.4) 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 (2.2) (dans ces; quand c'est) (0.3) choses graves ou (1.3) je sais pas (0.4) embra- embra:er (0.6) le (pays)

Tableau 9 : Explications de proverbes par les élèves.

On a observé dans le chapitre 6 (extr.15 et 33) que cette activité donne lieu à un processus de 'routinisation' rapide du déroulement des séquences, 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 le noyau d'explication et dans la transition entre les séquences. Ce tableau permet de voir qu'outre l'organisation globale des séquences, la manière dont les élèves construisent leurs noyaux d'explication donne également lieu au développement de 'routines', certains élèves ayant recours à des ressources récurrentes. Ainsi, Theo utilise deux fois le terme 'tout' au début de ses noyaux d'explication, une fois comme adverbe ('pour tout qui se passe') et une fois comme déterminant ('toute chose'), alors que le terme n'est utilisé par aucun des autres élèves ; Pedro, quant à lui,

débutent ses deux noyaux d'explication au moyen de 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 élève 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 apparaît 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' personnelles qui diffèrent 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 en outre d'observer des ressources identiques chez plusieurs élèves. On constate par exemple la présence massive du mot 'chose' (*une chose, quelque chose, les choses*, etc.). 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 ne devons pas*. Enfin, le segment 'vaut mieux' (*il vaut mieux parler à Dieu...*, *un tiens vaut mieux...*) tend à être reformulé 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 syntaxico-discursives aussi aisément reconnaissables que les explications de vocabulaire, peuvent 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').

8.2.2 Exploitation du contexte

Les explications de vocabulaire portent sur des objets de langue décontextualisés qui peuvent être *recontextualisés* au moyen de mises en situation (cf. point 8.1.4). Les explications de discours, quant à elles, portent sur des objets qui ne sont pas décontextualisés. Un moyen pour expliquer consiste alors à exploiter le contexte d'apparition de l'objet (ce que Gülich 1990 appelle 'recours à la situation').

- 64) SPD L2-secII-25 (audio 13m30s)
- 01 P: l'enfer c'est les autres
02 alors qu'est-ce que ça veut dire ça? (0.1)
03 vous n'avez pas lu la pièce
04 mais d'après ce que vous savez maintenant? (0.4)
05 qu'est-ce que cela (0.6) signifie?
06 (1.0)
07 P: danilo?
> 08 Dan: (ils croient seul- ils croient) (0.3) croient que:
> 09 ils sont (0.2) en enfer mais (0.7) ils (0.7)
> 10 ils font leur (1.7) leur enfer. (0.7)
> 11 ce sont (0.3) seulement les trois personnes
> 12 qui sont l'enfer.
13 P: bien ils font leur enfer
14 est-ce que vous pouvez expliquer cela un petit peu
15 c'est bien (0.4) ils font leur enfer.
> 16 Dan: ils se torturent
17 P: voilà (0.3) ils se torturent, (0.9)
18 mutuellement, (1.6) l'un l'autre. (1.4) voilà.

Les caractéristiques de la séquence présentée dans cet extrait sont représentatives des autres séquences de la collection dont le noyau consiste en une exploitation du contexte. Premièrement, le noyau d'explication a pour but de dégager la signification de l'expression relativement à un certain contexte et non 'en général'. L'ancrage contextuel de la séquence s'observe notamment dans le choix des référents (p.ex. référence aux personnages d'un texte de fiction) ainsi que dans la manière dont sont accomplis les processus référentiels (p.ex. au moyen de pronoms). Au début de cet extrait, l'enseignant demande à un élève la signification de 'l'enfer c'est les autres'. La manière dont il introduit sa demande projette un noyau d'explication directement lié à la pièce de théâtre dont est tirée la citation ('d'après ce que vous savez maintenant', l.4) et non un noyau dont la portée serait générale ;

le noyau proposé par l'élève est également lié au contexte de la pièce, ce qui s'observe dans les références aux personnages (cf. le pronom 'ils' et le syntagme 'les trois personnes', l.8-16).

Deuxièmement, le noyau d'explication vise à faire comprendre le segment de discours constituant son objet de manière globale, sans forcément donner la signification de chacun de ces composants. En conséquence, les mots apparaissant dans le segment de discours à expliquer peuvent être repris dans l'explication et le sont fréquemment (cf. p.ex. dans cet extrait la reprise du mot 'enfer', l.8-12).

Troisièmement, les noyaux d'explication accomplis par exploitation du contexte sont construits au moyen de reformulations multiples : l'exploitation du contexte ne s'oppose pas à la ressource que nous avons appelée 'reformulation', mais en constitue plutôt une variante. Dans cet extrait, le noyau d'explication dans sa globalité se présente comme une reformulation de '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.11-12, reformulation de 'ils font leur enfer', 10) et une reformulation inter-tour, suite à la deuxième question de l'enseignant ('ils se torturent', l.16). Le noyau d'explication se construit à travers ces reformulations successives qui contribuent à réarranger le discours, à le préciser, à l'exemplifier ou à en faire la synthèse.

Les noyaux d'explication de discours répondant à une *logique d'analyse, de développement*, sont souvent construits au moyen de plus d'une proposition, alors que les noyaux d'explication de vocabulaire, répondant à une *logique d'économie*, tendent à être accomplis au moyen d'une seule proposition (voire d'un seul mot ou syntagme). Les propositions 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*), d'implication (*quand X, Y*) ou de causalité (*X parce que Y*). Sur le plan formel, l'articulation entre deux propositions est marquée par des pauses, des répétitions (la fin de la première clause étant répétée au début de la suivante) et/ou par un ensemble limité de connecteurs et de locutions adverbiales, souvent *peut-être, par exemple, oui, et / et après / et puis* ou *parce que*, plus rarement *mais*, très rarement *puisque, donc* ou *alors*. La fonction sémantique du connecteur ou de l'expression adverbiale ne semble pas toujours acti-

vée : *et après* peut ne pas marquer de relation de succession, *par exemple* ne pas servir à introduire un exemple, comme on le voit dans les extraits suivants :

65) SPD L2-secII-12 (audio 12m32s)

((Segment de texte à expliquer : « Les vieux ne parlent plus ou alors seulement parfois du bout des yeux »))

01 Han: les yeux parlent (0.4) parce que peut-être euh
 02 ils (ont) (0.2) euh: (aussi) peur que:
 03 quelqu'un (0.1) quelqu'un dit ah toi
 04 tu es vi- vieux tu peux (0.3) plus (0.1)
 > 05 plus dire quelque chose (0.2)
 06 [et] après il (devient) (0.1) il veut:&
 07 P: [°mhm°]
 08 Han: &exprimer (0.3) ses: ses sentiments (0.4)
 09 avec les yeux

66) SPD L2-secII-11 (audio 21m01s)

((Segment de texte à expliquer : « C'est l'histoire / D'un enfant qui joue / Avec des armes / Avec des cailloux / Inconscience »))

01 Syl: euh: (0.5) l'enfant (ne) sait: (0.4) peut-être pas
 02 encore (0.2) qu'est-ce qu'il- qu'est-ce qu'il fait?
 03 (1.6)
 > 04 Syl: par exemple (que:) l'enfant est trop jeune?

Dans l'extrait 65, malgré l'utilisation de 'et après' (1.6), la relation entre les propositions ne semble pas être une relation de successivité mais d'implication (les vieux ont peur de parler et donc cherchent à exprimer leurs émotions par des regards). Dans l'extrait 66, le deuxième constituant ('l'enfant est trop jeune', 1.4) apparaît comme une reformulation du premier et non comme un exemple, malgré l'utilisation par l'élève de l'expression 'par exemple' (1.4). On trouve également régulièrement dans les données des *parce que* faisant l'objet d'utilisations non standard :

67) SPD L2-secII-20 (audio 09m53s)

01 Tho: la dame du numéro (0.9) comme on dit
 02 P: qu'est-ce que vous entendez par la dame du numéro?
 > 03 Tho: euh parce que: c'est: (0.3) c'est une dame (0.2)
 04 qui montre une euh: (1.2) une tableau noir
 05 avec des numéros maintenant: c'est le::: progra-
 06 le numéro [du] programme ein-ein-ein
 07 P: [aha]

08 P: je ne sais pas comment ça s- comment on dit ça
09 en français tiens

Note : extrait analysé, dans un autre but, dans Pekarek (1999 : 148).

68) SPD L2-secII-11 (audio 30m23s)
01 P: les lois séparent, (1.3) 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 (0.2) euh
05 (oui) n'ont pas une (2.4) euh (1.3) (une) (2.4)
06 ont pas une euh si: grand(e) valeur
07 P: oui (0.1) ne sont pas (0.2) autant respectées.

Dans ces extraits, les noyaux d'explication des élèves sont introduits par un 'parce que' (extr.67, 1.3, extr.68, 1.4) alors que la structure des demandes qui leur sont adressées ne projette pas l'utilisation de ce connecteur (extr.67 'qu'est-ce que vous entendez par', extrait 68 'dans quel sens'). Cette observation rejoint le constat de Hancock (1997), qui note un suremploi de *parce que* chez des apprenants avancés du français L2 (suédois L1), avec des fonctions parfois différentes de l'emploi qu'en font les locuteurs natifs. Dans les noyaux d'explication de notre collection, il est possible que les *parce que* jouent le rôle d'un marqueur phatique servant à introduire le tour. Il est également possible que ces *parce que* soient utilisés comme des marqueurs discursifs qui enchaînent sur le tour précédent de l'élève et non sur la question de l'enseignant :

- Reconstruction de l'extrait 67 : La femme du numéro comme on dit, parce que c'est une femme qui montre un tableau noir avec des numéros...
- Reconstruction de l'extrait 68 : [Les lois séparent] les prostituées des autres femmes parce que les prostituées n'ont pas une grande valeur...

Une troisième possibilité est que ces *parce que* n'enchaînent pas, dans ces extraits, sur un énoncé mais sur un acte d'énonciation, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessous.

69) CODI L2-secII-DK-A-5 (audio et vidéo 37m35s)
01 Joa: je ne veux pas manger (0.2)
02 mon ventre est: déjà assez grand
03 Fra: [(pressons)]
04 P: [est] est déjà assez plein (0.7) °plein rempli°

05 Joa: ah plein
 > 06 Fra: oui mais quand- parce qu'il est assez grand
 07 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 leur dialogue ensemble. Pour cette raison, lorsque l'enseignant corrige l'énonciation par Joanne de 'grand' ('mon ventre est déjà assez grand', l.2) et propose de le remplacer par l'adjectif 'plein' (l.4), Francis s'auto-sélectionne pour remettre en question la correction de l'enseignant. Le *parce que* enchaîne sur l'action de dire / écrire ou l'action de choisir le mot *grand* ('nous avons écrit *grand* parce qu'il est assez grand comme ça'). Les *parce que* des extraits 67 et 68 peuvent également enchaîner sur l'acte d'affirmer (que les lois séparent les prostituées des autres femmes, etc.). Ces interprétations possibles de la fonction des *parce que* chez les élèves conduisent 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, ce qui s'observe dans la forme 'non-standard' des enchaînements des élèves. La reconnaissance des tours des enseignants comme effectuant une action de type 'demande d'explication' ne serait donc pas toujours interprétée en détails pour ce qui est de la forme de la question et de la manière d'y répondre.

Dans les noyaux d'explication de discours construits avec deux propositions, on observe l'utilisation d'un inventaire restreint de marqueurs discursifs. Dans les noyaux comprenant plus de deux propositions, on observe une utilisation d'autant plus massive du marqueur *et* que le noyau d'explication est long.

70) SPD L2-secII-12 (audio 38m00s + 38m28s)
 01 Jan: je pense qu'elle (0.5) comme elle a des absences
 [...]
 02 P: euh (ces;ses) absences
 03 est-ce que vous pourriez expliquer (0.1)

04 qu'est-ce que ça veut dire ici (0.2) concrètement.
05 (ces;ses) absences.
06 (1.8)
> 07 Jan: elle (veut) oublier (0.5) qu'elle vit euhm
> 08 en mille neuf cent: je sais pas, (0.6) et: (0.7)
> 09 elle vit comme (0.1) comme autrefois
> 10 elle se maquille et (0.3) elle pense (0.2)
> 11 euh (0.2) qu'elle est jeune, (0.6) et::: (0.3)
> 12 qu'elle n'est pas dans: (0.6)
> 13 qu'elle n'est pas dans ce: cet appartement, (1.7)
14 et: quand elle (0.3) c'est comme un rêve
15 P: mhm
> 16 Jan: et quand elle (0.3) se réveille (0.8)
> 17 elle pense qu'elle a: euh rêvé (0.6) revé
> 18 mais: (0.3) c'était- c'était vraiment passé
19 P: mhm (0.3) oui vous avez bien expliqué (0.7)
20 euh et ça vient finalement de: (0.4)
21 l'artériosclérose de madame rosa, (0.3) le
22 sang ne circule plus bien dans: son cerveau, (0.5)
23 et puis ça donne des absences, (0.3) elle
24 (n'a) (0.3) elle est tout à fait troublée. (0.1)
oui (0.3) (xx) AUtre rapport.

Au début de cet extrait, l'enseignant demande à une élève d'expliquer l'expression 'ces (ou ses) absences' (l.2-5), utilisée par l'élève dans la description d'un personnage de roman (l.1). L'utilisation de l'adverbe 'concrètement' (l.4) signale que c'est une explication contextualisée et non générale qui est attendue. L'élève a recours au pronom 'elle' pour initier son explication (l.7), le pronom référant au personnage du roman (pronom déjà utilisé avec le même référent, l.1), ce qui ancre le noyau dans un contexte défini, celui de la fiction (cf. également le déictique dans 'cet appartement', l.13). Le noyau de l'explication est construit au moyen de la description des actions du personnage : 'elle veut oublier... elle vit... elle se maquille... elle pense'. Sur le plan formel, on remarque la récurrence du pronom 'elle' dans le noyau (12 occurrences), qui s'élabore donc selon une progression à thème et à sujet grammatical constants. Seules deux propositions se démarquent par un sujet différent, 'c'est comme dans un rêve' (l.14) et 'c'était vraiment passé' (l.18). Ces deux propositions semblent fonctionner comme des synthèses interprétatives des actions du personnage. 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.14-18). En somme, le 'recyclage' du pronom 'elle' en début de proposition peut être un moyen pour l'élève de faciliter la construction de l'explication, mais l'élève montre une compétence allant au-delà du simple recyclage : en introduisant différemment deux propositions, celles commençant par 'c'est', l'élève souligne leur différence de statut (elles relèvent de l'interprétation, de l'explication proprement dite, plutôt que du résumé d'actions), et établit un parallèle entre 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 du noyau de l'explication réside dans la fréquence du connecteur *et*, qui apparaît cinq fois. Ce connecteur lie des propositions principales (p.ex. 'elle se maquille et elle pense') ou subordonnées (p.ex. 'qu'elle est jeune et qu'elle n'est pas dans cet appartement'). 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...'). On a vu que les longs noyaux d'explication de vocabulaire donnent également lieu à un emploi massif de *et* (cf. extr.55). Cette observation semble donc témoigner d'une tendance, dans les longs noyaux d'explication des élèves, à une construction par ajouts successifs de constituants, sans planification de l'architecture dès le début du tour (et sans projection grammaticale).

8.2.3 Co-élaboration d'explications

Les explications de discours donnent plus souvent lieu à des noyaux polygérés que les explications de vocabulaire. Dans notre collection, les noyaux d'explication de discours polygérés apparaissent toujours dans des séquences 'didactisées' (cf. chapitre 6). L'enseignant intervient dans le noyau de la séquence au moyen de relances et de questions de clarification qui guident les élèves dans la structuration de noyaux longs et parfois complexes. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

71) SPD L2-secII-32 (audio 01m01s)

01 P: dites-nous voir (0.1) quel est le titre exact
02 regardez (0.3) le sous-titre exact=
03 Wal: =oui (0.6) +histoire naturelle et sociale
04 d'une famille sous le second empire ((lisant))+
05 P: mhm (0.1) voilà=
06 Wal: =mhm
07 P: alors essayez d'expliquer un petit peu (2.0)
08 ce que cela signifie.
09 Wal: oui (0.1) (ce sont-) +also ((all.))+ c'est
10 l'histoire des rou- des: rougon-macquart, (0.4)
11 [+also ((all.))+] (0.1) euh alors (0.4)&
12 P: [mhm]
> 13 Wal: &histoire naturelle (0.5) donc (0.6) euh (2.0)
> 14 ça parle (1.5) de quelqu'un
15 P: oui forcément [(h)(h)(h)]
16 Wal: [(enfin)] et: (1.3) donc (2.3)
17 on: (0.1) on suit (0.6) l'histoire (0.3)
18 de cet petit enfant,
19 P: mhm
> 20 Wal: et: (3.1) l'histoire sociale c'est le (0.4)
> 21 c'est le mi (0.6) c'est le milieu donc (0.3)
> 22 (où il) se trouve
23 P: mhm
24 Wal: c'est un milieu plutôt (1.6) mineur (ou) (0.6)
25 [(d'un milieu)] (0.4) euh social (0.7) bas
26 P: [mhm]
27 P: oui
28 Wal: et on parle (0.1) euh: la langue (0.4)
29 de peuple (0.2) du peuple
> 30 P: mhm (0.2) ça on y viendra (0.3) le langage utilisé
> 31 tout à l'heure. mais d'abord euh (0.7)
> 32 l'intention donc
33 Wal: euh
34 P: mhm
35 (8.2)
36 P: il y a donc dans la tête de zola n'est-ce pas
37 une espèce euh: (0.9) d'idée, (4.7)
38 qu'est-ce qui détermine donc l'homme?
39 P: (0.8)
40 qu'est-ce qui fait qu'un homme est comme ceci et
41 pas comme cela?=
42 Wal: =ah oui
43 (1.3)
44 P: c'est
45 Wal: euh ce sont les: les gènes
46 P: oui?
47 Wal: euh
48 P: la génétique d'une part? (0.3) hein?
49 Wal: oui
50 P: mhm? (0.3) et de l'autre?
51 Wal: euh (1.3) le caractère
52 (1.2)

53 P: l:e caractère c'est le résultat en quelque sorte.
54 (8.1)
55 P: le caractère il est déterminé d'une part
56 par euh la nature par euh l'hérédité, (0.1)
57 hein? (0.5) et de l'autre?
58 Wal: le le le milieu
59 P: le milieu, (0.1) oui, (0.1) et quelle est l-
60 quelle est la science qui s'occupe du: du milieu.
61 Wal: ça: (0.6) milieu
62 (3.9)
63 P: la théorie qui s'occupe du milieu.
64 (1.7)
65 Wal: crée le carac- euh (0.1) forme le caractère
66 P: mhm mhm
67 Wal: quand on est (0.3) quand on est né comme (0.5)
68 ouvrier on reste toujours un ouvrier
69 (1.2)
70 P: mhm (1.5) en tout cas il est difficile
71 de changer de condition. (0.1) oui, (1.2)
72 à cette époque-là encore plus. (4.0)
> 73 mais (0.1) vous n'avez pas répondu à ma question=
74 Wal: =°(oui)°
75 (2.7)
76 P: le côté nature est expliqué
77 par une science qui s'appelle (0.2)
78 la science de l'hérédité. (0.1) hein? (0.7)
79 aujourd'hui ça serait la génétique. (3.4)
80 et le côté social, (0.4)
81 parce que ça serait l'autre aspect, .h
82 est expliqué par la (1.0) ben (0.4) social
83 soc- s- s- +sociologie ((en articulant chaque
84 syllabe))+ hein? (1.1) oui (1.5) .hh
85 (vous) voyez, (0.3)
86 les sciences naturelles d'une part, (0.4)
87 les sciences sociales de l'autre. hein? (2.2) mhm
88 (1.1)
89 Wal: +näggschty mol ((all.))+
90 P: ouais (1.2) mhm, (0.6) et (0.1) le troisième terme
91 qui apparaît dans:: votre titre, (0.5)
92 euh concerne l'époque (1.3) n'est-ce pas? (1.4)
93 vous nous rappelez le: (1.1) l'époque
94 à laquelle donc ça se passe?

Cet extrait, qui apparaît au tout début d'une leçon, s'ouvre sur une demande d'explication de l'enseignant portant sur le sous-titre de la série de romans *Les Rougon-Macquart* : « histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second Empire » ('alors essayez d'expliquer...', l.7-8). 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, l'élève interrogé : la demande est donc présentée comme ayant pour but d'équilibrer les connaissances entre les élèves. Suite à la demande de l'enseignant, Walther produit un noyau d'explication dont une première partie peut être délimitée des lignes 9 à 29. Dans cette partie, Walther organise son explication de manière relativement autonome, l'enseignant intervenant uniquement au moyen de continueurs ('mhm', 1.12, 19, 23, 26, 30) qui invitent l'élève à poursuivre. Le noyau d'explication de l'élève porte uniquement sur la distinction entre 'histoire naturelle' (1.13-18) et 'histoire sociale' (1.20-29), n'abordant 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 au moyen de déictiques ('cet petit enfant', 1.18 ; cf. aussi 'où il se trouve', 1.22) et au milieu social décrit dans le roman ('un milieu social bas... et on parle la langue du peuple', 1.24-29). L'enseignant reprend ensuite la parole pour ré-orienter le contenu de l'explication ('ça on y viendra... mais d'abord euh l'intention donc', 1.30-32). Ce faisant, il se positionne comme guide dans la structuration du noyau de l'explication, donnant à l'élève des indications sur la manière d'agencer les informations. L'intervention de l'enseignant lui permet également de modifier la nature de l'objet à expliquer : ce n'est plus 'ce que signifie' le titre qu'il demande d'expliquer, mais l' 'intention' de l'auteur telle qu'on peut la déceler dans le titre. Enfin, l'intervention de l'enseignant signale qu'il considère que l'explication n'est pas encore terminée. L'enseignant participe donc à la structuration du noyau de l'explication non seulement sur le plan de la gestion des thèmes, mais également sur le plan de l'organisation globale de la séquence, repoussant la clôture en laissant entendre que le point de complétude n'a pas encore été atteint.

Dans la deuxième partie de la séquence (1.33-87), l'enseignant reformule sa demande en posant une question sur 'l'intention' de Zola : ('qu'est-ce qui détermine donc l'homme ?', 1.38). L'élève propose deux éléments ('les gènes', 1.45, 'le caractère', 1.51), dont le second est évalué négativement par l'enseignant ('le caractère c'est le résultat', 1.53) qui réitère sa question ('et de l'autre', 1.57, identique à 1.50). L'élève propose alors 'le milieu' comme deuxième élément déterminant (1.58). Dans cette partie, on remarque un changement radical des

comportements communicatifs des deux participants. Alors que dans la première partie, l'élève gérait le contenu du noyau de l'explication tandis que 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 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 de donner des informations supplémentaires en demandant le nom de 'la science qui s'occupe du milieu' (1.59-60). On assiste donc à une nouvelle transformation de l'objet à expliquer : il ne s'agit plus d'expliquer le titre ou l'intention de l'auteur, mais de nommer une science. Suite à la demande de l'enseignant, l'élève se montre hésitant. Après une reformulation partielle de la part de l'enseignant ('la théorie qui s'occupe du milieu', 1.63), l'élève propose une complétion ('forme le caractère', 1.65) montrant qu'il interprète la sollicitation de l'enseignant comme un énoncé à compléter (*designedly incomplete utterance*, Koshik 2002) et non comme une demande de nommer un terme précis. Cette interprétation traduit un problème de compréhension : d'après la demande de l'enseignant aux 1.59-60, c'est la dénomination de la science qui est attendue. Cependant, l'enseignant ne réagit que minimalement ('mhm mhm', 1.66) 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...', 1.67-68). L'enseignant ratifie ce nouveau tour, puis, après une longue pause qui pourrait laisser présager une transition (1.72), affirme 'mais vous n'avez pas répondu à ma question' (1.73). A nouveau, l'enseignant repousse donc la clôture de l'explication. Il se positionne explicitement non seulement comme guide dans l'organisation du noyau de l'explication, mais comme évaluateur et 'administrateur' de la séquence, décidant du moment de son ouverture mais également de sa clôture. La séquence finit par ressembler davantage à un échange destiné à vérifier la compréhension de l'élève et à le faire produire certaines formes lexicales qu'à une activité destinée à faire comprendre le

sens du sous-titre au reste de la classe. La réorientation de la séquence et de la logique de l'activité par l'enseignant engendre une forme de malentendu, 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. 1.80-84) avant de se tourner vers la seconde partie du sous-titre, maintenant sa position d'administrateur de la séquence. Suite à sa demande concernant l'époque (1.90-94) 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 le *second empire* fait référence, puisqu'il propose que cela se passe 'sous Louis Quatorze'. L'activité prend alors la forme d'une sorte de jeu de devinette, constitué de multiples questions de l'enseignant et de réponses tâtonnantes de l'élève, jusqu'à ce que l'enseignant donne la réponse lui-même. Dans cette troisième partie, l'activité ne peut donc plus vraiment être considérée comme une séquence d'explication dont le noyau est accompli par l'élève, puisque l'enseignant est le seul détenteur des connaissances. La gestion de l'activité est donc intégralement prise en charge par l'enseignant, qui ne se sert de l'élève que pour lui poser des questions extrêmement précises, auxquelles ce dernier répond au hasard (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'objet d'une explication et les formes de participation peuvent progressivement changer au cours d'une séquence : suite à un noyau d'explication d'élève considéré insatisfaisant, l'enseignant se réapproprie progressivement la gestion des contenus et de l'organisation de la séquence d'explication. L'élève et l'enseignant participent tous les deux à la construction de l'explication, quoique le partage des responsabilités soit de plus en plus inégal. A la fin de la séquence, l'explication n'est plus vraiment 'polygérée', l'élève étant uniquement placé en position de 'répondant' aux questions de l'enseignant.

L'enseignant prend fréquemment le rôle d'évaluateur des noyaux d'explication de discours des élèves et gère l'organisation globale des séquences en guidant les élèves vers une réponse-cible, comme dans l'extrait 71. Il évalue négativement les réponses qui s'en écartent et signale aux élèves s'ils sont 'assez proches' de la réponse attendue. Dans le cas où plusieurs élèves prennent la parole dans le 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 (cf. chapitre 6). 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 interprétations possibles de l'objet à expliquer, chaque intervention pouvant être analysée comme un noyau à part entière. Cependant, alors que les noyaux polygérés d'explication de vocabulaire donnent lieu à l'élaboration collective d'un panorama de significations (cf. extr.56 sur la réhabilitation), dans les séquences d'explication de discours c'est souvent une seule des explications proposées, la 'réponse-cible', qui est retenue à la fin de la séquence. L'extrait suivant permet d'illustrer ce déroulement :

- 72) SPD L2-secII-11 (audio 14m58s)
- 01 P: alors on va regarder certaines (0.1) lignes. (0.8)
 02 par exemple (0.1) lignes (1.6) six et sept, (0.3)
 03 et huit, (0.4) +dans les villes en flammes
 04 sans nom, (0.1) sans âme, (0.1)
 05 épuisé de larmes. ((lisant))+ (0.9)
 06 cet enfant marche. (0.9)
 07 euh: pourquoi? (0.3)
 08 un enfant sans nom et sans âme.
 09 (2.0)
 10 vous comprenez.
 11 (1.9)
- > 12 Tin: il a (0.2) tout euh (1.2) +verloren ((all.))+
 13 P: perdu
 14 Tin: perdu (0.5) et (0.5) il a- il n'a rien peut-être
 15 il est (0.2) trop petit pour (0.7) pour euh: (0.4)
 16 savoir qu'est-ce (0.2) que son nom est (0.5) oui
 17 P: quel est son nom.
 18 Tin: oui
 19 P: mhm=
 20 Tin: =et i: il a pleuré (0.3)
 21 et il est épuisé de (0.2) de larmes
 22 P: mhm

> 23 Jud: euh (0.9) peut-être sans nom parce que un-
24 une personne est comme l'autre, (0.4)
25 tout le monde est (0.3) +gleich (all.)+
26 P: est^égal=
27 Jud: =égal
28 (1.3)
29 P: alors il faut expliquer encore. (0.4)
30 tout le monde est égal. (3.0)
31 dans quel sens. (0.4)
32 je suis d'accord avec vous mais:
33 il faut encore expliquer (1.1)
34 dans quel sens tout le monde est égal
35 Jud: dans la guerre tout le monde veut (0.1)
36 veut se (0.7) veut survivre (0.6) survivre
37 P: mhm oui? (0.9) (lisa)
> 38 Lis: euh (0.6) je voulais dire la même °chose°=
39 P: =la même chose. (1.5)
40 oui je reviens sur la question pourquoi est-ce que
41 cet enfant ne (0.2) porte pas de nom (1.3)
42 nous avons entendu qu'il est peut-être trop jeune
43 pour se souvenir se souvenir de son nom. (1.0)
44 autre hypothèse. (0.3) oui
> 45 Luc: peut-être il a: perdu ses parents
46 P: mhm
47 Luc: alors (0.7) (x)
48 P: Oui
> 49 Kar: c'est pas un enfant spécial (0.8) peut-être
50 (1.2)
51 P: °mhm°
52 Kar: °(peut-être)°
53 (1.0)
54 P: ça peut être, (0.7) n'importe quel enfant. (0.7)
55 ah (0.1) maintenant vous êtes assez proches
56 hein (0.1) (vous) comprenez? (0.8)
57 sans nom (0.5) tout le monde est égal (0.1)
58 dans le sens que ça peut être n'importe quel
59 enfant. (0.1) oui?
> 60 Sof: ou peut-être euh (0.1) il a perdu (0.2)
61 son nom parce que (0.7) euhm: maintenant:
62 personne (0.4) euh l'appelle
63 P: mhm? juste (0.1) tout à fait
> 64 Dan: personne ne s'intéresse pour lui il est (0.4)
65 euh: (0.2) seulement un enfant (0.3)
66 qui ne veut pas euh (0.2) mourir (1.1) [et euh] &
67 P: [mhm]
68 Dan: &s- (1.0) euh c'est égal (0.1) euh si (0.7)
69 c'est (0.9) ce n'est (3.0) ce n'est pas important
70 euh (0.4) que quel est son nom.
71 P: mhm
> 72 Jul: il y a beaucoup d'enfants qui sont
73 dans la même situation

74 P: oui (0.3) c'est ça donc (0.2) cet enfant? (0.8)
 75 c'est un cas exemplaire. (0.4) hein? (1.5)
 76 un exemple pour beaucoup d'autres enfants. (0.7)
 77 dans cette ville. (1.1) oui? (0.8)
 78 euh (0.7) une autre (0.1) ligne que
 79 j'aimerais (0.1) que vous expliquiez,

Huit élèves interviennent à tour de rôle dans cette séquence pour proposer des interprétations du segment de discours à expliquer ('dans les villes en flammes / sans nom sans âme / épuisé de larmes', 1.3-5). L'enseignant prend la parole pour apporter des traductions ('verloren' – 'perdu', 1.12-13, 'est gleich' – 'est égal', 1.25-26) et procéder à des corrections ('qu'est-ce que son nom est' – 'quel est son nom', 1.16-17). Il produit des continuateurs, se positionnant ainsi comme récepteur des explications mais laissant le *floor* aux élèves ('mhm', 1.19, 22, 37, 46, 51, 67, 71). Il participe à la gestion des thèmes développés par les élèves en demandant des précisions, comme lors de sa demande d'explication enchâssée à l'intérieur de la séquence ('il faut expliquer dans quel sens tout le monde est égal', 1.33-34). 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', 1.40-41), en faisant la synthèse des hypothèses interprétatives ('nous avons entendu qu'il est peut-être trop jeune', 1.42-43), en procédant à des reformulations ('c'est enfant c'est un cas exemplaire', 1.74-75) et en demandant à entendre des hypothèses différentes ('autre hypothèse', 1.44). Enfin, il cherche à s'assurer de la compréhension des élèves au moyen de *comprehension checks* ('vous comprenez?', 1.56, 'hein?', 1.75, 'oui?', 1.77), quoique les élèves ne réagissent pas, du moins verbalement, à ces questions.

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 (cf. extr.56). Cependant, contrairement à ce qui se passe dans les explications de vocabulaire, on remarque ici une orientation de plus en plus marquée vers une réponse-cible. Au début de la séquence, l'enseignant ratifie minimalement l'interprétation proposée par la première élève, laissant 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' (1.32), évaluant

positivement le contenu interprétatif. Plus loin dans la séquence, il s'oriente plus explicitement vers l'existence d'une réponse-cible ('maintenant vous êtes assez proches', 1.55). 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', 1.74), il procède à une synthèse et, après un *comprehension check*, s'oriente vers l'ouverture d'une nouvelle séquence d'explication ('une autre ligne...', 1.78-79).

Dans ce type de noyau polygéré, les élèves participent en proposant des hypothèses qui s'ajoutent les unes aux autres. L'enseignant s'occupe d'agencer les hypothèses, de les articuler, d'en faire la synthèse. Il n'est pas demandé aux élèves d'organiser la séquence d'explication dans sa globalité, mais uniquement de construire leur propre tour de parole. Pourtant, bien que les tours de parole des élèves ne contiennent pas de référence explicite aux tours de leurs pairs, ils sont construits par exploitation de ce qui a été dit précédemment dans le noyau, ce qui témoigne du caractère collectif de l'élaboration des hypothèses explicatives.

Cette co-élaboration du noyau de la séquence d'explication n'est pas visible immédiatement. En effet, les hypothèses explicatives proposées par la première et la seconde élève (respectivement : 'il a tout perdu... il est trop petit', 1.12-21, et 'tout le monde est gleich', 1.23-27) ne sont liées ni sur le plan du contenu ni sur celui des formes : il s'agit de deux hypothèses distinctes, simplement apposées l'une à la suite de l'autre. La troisième élève fait référence à l'hypothèse énoncée par la seconde, mais uniquement pour s'y aligner, sans ajouter de contenu ('je voulais dire la même chose', 1.38). On observe un changement dans la manière dont les élèves interviennent dans la deuxième moitié de la séquence. En effet, l'intervention de Lucie (quatrième élève) reprend le thème de la perte ('il a perdu ses parents', 1.45) que Tina (première élève) avait introduit ('il a tout perdu', 1.12). Tant sur le plan thématique que sur celui des formes (reprise de 'il a perdu' accompagné d'un complément), l'intervention de Lucie fait écho à celle de Tina, venant alimenter le thème de la perte en spécifiant ce qui est 'perdu'. Plus loin, Sofia reprend également le thème de la perte ('il a perdu son nom', 1.60-62), le mettant cette fois directement en lien avec le segment de discours à expliquer (cf. 'sans *nom* sans âme').

L'idée d'un enfant que personne n'appelle ('parce que maintenant personne l'appelle', 1.61-62) peut également être mise en relation avec l'idée de la perte des parents proposée par Lucie. On peut résumer le cheminement de cette première hypothèse de la manière suivante :

Tina: <i>il a tout perdu / il est trop petit pour savoir quel est son nom</i>	Introduction du thème de la perte. L'objet est vague. Le lien avec l' <i>explanandum</i> ('sans nom') est lié à l'âge de l'enfant et pas explicitement à l'idée de perte (les deux idées sont simplement apposées).
Lucie: <i>il a perdu ses parents</i>	Spécification d'un objet potentiel de la perte.
Sofia: <i>il a perdu son nom parce que maintenant personne l'appelle</i>	Spécification d'un objet potentiel de la perte relatif à l' <i>explanandum</i> ('sans nom') → resserrement du lien entre <i>explanans</i> et <i>explanandum</i> ; Proposition d'un lien de cause à effet qui peut être une référence indirecte à l'idée de la perte des parents → articulation des contenus interprétatifs de Tina et Lucie.

Tableau 10 : structuration de la première hypothèse dans l'extrait 72.

En somme, 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 précise. La reprise de la structure 'il a perdu + *complément*' apparaît comme une manière de rendre visible l'articulation 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 apparaît dans la séquence, celle introduite par Judith selon laquelle 'sans nom parce que... tout le monde est... égal' (1.23-27), fait également l'objet d'une élaboration par trois élèves, Karin, Danielle et Julia. L'intervention de Karin ('c'est pas un enfant spécial', 1.49) est proche sur le plan thématique de l'hypothèse introduite par Judith, renvoyant également à l'idée que le sort de l'enfant est partagé par beaucoup en situation de guerre (cf. 'dans la

guerre tout le monde veut survivre’, 1.35-36). Comme lors du développement de la première hypothèse, on remarque ici un resserrement sur le plan du sens : alors que Judith parle de ‘tout le monde’ (1.25), Karin parle plus spécifiquement de l’enfant dont il est question dans le texte. Sur le plan formel cependant, on remarque peu de similitude entre les deux interventions (à part le ‘peut-être’). Le tour de parole de Danielle est plus long et plus élaboré : il contient une reformulation qui fait écho à Judith (‘ne veut pas mourir’, 1.66, cf. ‘veut survivre’, 1.36). L’adjectif ‘égal’ apparaît aussi, mais inséré dans une structure syntaxico-sémantique différente (‘c’est égal’, 1.68) de l’emploi qu’en avait fait Judith (‘tout le monde est... égal’, 1.25-27). L’intervention de Danielle fait donc référence, tant sur le plan thématique que sur le plan formel, à celle de Judith. Cependant, le début du tour de Danielle semble quant à lui enchaîner sur le tour qui le précède, celui de Sofia, qui s’attache à développer la première hypothèse : en effet, le début du tour Danielle (‘*personne* ne s’intéresse pour lui’, 1.64) ressemble beaucoup, tant sur le plan de la forme que du contenu, à la fin de celui de Sofia (‘*personne* l’appelle’, 1.62). L’intervention de Danielle permet donc d’articuler des éléments des deux hypothèses, enchaînant séquentiellement sur la première mais développant la seconde. Enfin, l’intervention de Julia, comme celle de Karin, fait écho sur le plan thématique mais ne reprend pas d’éléments formels des interventions précédentes (‘il y a beaucoup d’enfants dans la même situation’, 1.72-73). On notera que ce dernier tour de parole est énoncé sans hésitation ni pause, 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.

En résumé, à 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 contenus.

Dans notre collection, les séquences d'explication de discours organisées en construction d'hypothèses interprétatives se déroulent de la même manière et possèdent les mêmes caractéristiques que la séquence présentée dans l'extrait 72 : les références explicites à des tours antérieurs sont très rares, utilisées uniquement pour s'aligner avec un locuteur précédent sans développer (type 'je voulais dire la même chose'), mais on observe de nombreuses reprises thématiques et formelles d'un tour à l'autre. Alors que la répétition permet de s'aligner à un tour précédent sur le plan thématique, le recyclage de structures sert de base pour construire son propre tour, ce qu'on peut observer clairement dans l'extrait suivant :

73) SPD L2-secII-11 (audio 20m48s)

01 P: +c'est l'histoire d'un enfant qui joue
02 avec des armes avec des cailloux, (0.4)
03 inconscience. ((lisant))+ (3.8)
04 maintenant ce mot inconscience qu'est-ce que
05 ça veut dire. (0.1) dans ce: contexte.
06 (1.6)

07 P: oui?

> 08 Ann: euh: (0.4) l'enfant ne sait: (0.2)
> 09 p- euhm pas encore (0.2) qu'est-ce qu'il- (0.2)
> 10 qu'est-ce qu'il fait? (1.6)
11 par exemple que: l'enfant est trop jeune?

12 P: mhm

> 13 Mar: peut-être il ne sait- (0.1)
> 14 sait pas pourquoi il le fait? (0.5)
> 15 il le fait parce qu'il ne sait pas quoi faire?

16 P: mhm (0.2) lena vous vouliez dire
17 Len: (oui) la même chose=

> 18 Cla: =euh par exemple (0.2) euhm (0.3)
> 19 l'enfant fait ça (0.4) parce que c'est (0.1)
> 20 dans une guerre? et dans une guerre tout est (0.6)
> 21 différent de la vie (0.1) normale

22 P: mhm

23 Sar: ((se racle la gorge)) euh peut-être il (0.1)
24 il veut seulement (0.1) euh survivre et il ne pense
> 25 pas (0.3) il (0.7) il euh: (0.3) il fait seulement

26 P: automatiquement.

27 Sar: oui

28 P: (fabienne)=

29 Fab: =(euh) il ne connaît (0.5) aussi pas:
30 les autres choses (0.1) euh pour jouer
31 (1.4)

32 P: pourquoi est-ce qu'il joue avec des armes oui?
33 (0.2) tiffany

34 Tif: euh je voulais dire que: parce que euh (0.3)
 > 35 peut-être il il (0.2) le fait seulement (0.2)
 > 36 euh: (0.7) euh (1.0) pour imiter les: les adultes
 37 P: mhm (0.1) bien (0.1) bonne idée.

On assiste dans cet extrait au recyclage de structures construites avec la troisième personne du singulier du verbe *faire*. La première élève à prendre la parole dans la séquence utilise dans son tour les formes verbales 'sait' et 'fait' ainsi qu'une proposition subordonnée interrogative indirecte ('l'enfant sait pas encore qu'est-ce qu'il fait', 1.8-10). La seconde élève à intervenir, quoiqu'elle propose une interprétation différente de sa camarade sur le plan thématique, emploie les mêmes formes verbales ainsi que des constructions interrogatives indirectes ('il ne sait pas pourquoi il le fait', 1.13-14 ; 'il ne sait pas quoi faire', 1.15). Un élément nouveau apparaissant dans cette deuxième intervention est le connecteur *parce que* ('il le fait parce qu'il ne sait pas quoi faire', 1.15). L'hypothèse proposée par la première élève contenait elle aussi l'énonciation d'une cause possible ('l'enfant est trop jeune', 1.11), mais elle était introduite au moyen de 'par exemple', ce qui ne permet pas d'explicitier la relation causale. La forme verbale 'fait' et le connecteur 'parce que' sont ensuite repris par Claudia, qui propose une autre raison au fait que l'enfant joue avec des armes ('parce que c'est dans une guerre...', 1.19). 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...', 1.19-21) : on assiste donc à une complexification progressive de la structure des tours de parole des élèves, d'abord par l'introduction du marqueur *parce que*, qui permet d'explicitier la relation causale, puis par l'articulation de constituants supplémentaires. Cette méthode de construction du tour par recyclage est exploitée également plus loin dans le noyau : Sarah utilise la forme verbale 'fait', cette fois sans complément mais avec un accent emphatique ('il fait seulement', 1.25). Plus loin, Tiffany réutilise la forme verbale et l'adverbe *seulement*, qu'elle fait suivre d'un complément introduisant un nouvel élément de contenu ('il le fait seulement pour imiter les adultes', 1.35-36).

En résumé, bien que chaque élève réutilise des éléments présents dans les tours précédents, chacune apporte un élément nouveau au noyau de l'explication. Le recyclage de structures a donc simulta-

nément plusieurs effets : il est utilisé comme référence interdiscursive implicite, comme point d’ancrage pour la construction du tour et comme ‘tremplin’ pour l’introduction d’un nouvel élément de contenu. Le recyclage syntaxique 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 [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] » (Tannen 1989 : 51-52 ; cf. aussi Duff 2000 pour une analyse des reprises comme ressources pour la construction conjointe d’un ‘historique’ de l’interaction).

Les extraits 72 et 73 montrent que si, en apparence, chaque intervention d’élève semble constituer un noyau d’explication relativement autonome, en réalité, et malgré l’absence de références explicites, la plupart des interventions des élèves contribuent à l’élaboration progressive et collective des interprétations. En ce sens, contrairement à ce qui a été proposé pour les explications de vocabulaire, on ne peut effectuer de distinction entre des explications de discours donnant lieu à un panorama de significations et des explications de discours donnant lieu à l’élaboration négociée d’une seule signification.

La co-construction négociée des noyaux d’explication de discours reste non-marquée : les élèves ne font pas explicitement référence à des tours de parole antérieurs, ni pour s’y aligner, ni pour s’y opposer. 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

coexistence possible de plusieurs hypothèses interprétatives : il n'est alors pas nécessaire de faire un choix parmi ces hypothèses ni de se positionner en faveur de l'une d'entre elles.

8.2.4 Synthèse

Les élèves apprenants du français L2 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.

Si les noyaux d'explication de vocabulaire sont construits au moyen de structures syntaxiques dont la complétude coïncide avec la fin du noyau (p.ex. dans la *structure c'est + hyperonyme + pronom relatif + spécification*, la fin est projetée après l'énonciation de la spécification), ce n'est pas le cas des noyaux d'explication de discours, quoique des structures récurrentes et des processus de 'routinisation' puissent parfois être observés. Un enjeu particulier pour les élèves consiste en conséquence à marquer quand un noyau d'explication de discours arrive à son terme. Les élèves se montrent capables de marquer la fin du noyau d'explication (ou la fin de leur intervention dans un noyau polygéré) 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 utilisent des marqueurs de structuration peu variés et peu nombreux dans leurs explications (principalement *et* et *parce que*). Le faible éventail de connecteurs influence la manière dont les constituants sont articulés. Lorsque la taille de l'explication augmente et dépasse trois propositions, ces dernières tendent à être agencées de manière paratactique ou sont liées uniquement par le connecteur *et*.

Dans les séquences polygérées, les élèves ne procèdent pas à des références interdiscursives explicites pour situer leur intervention par rapport aux interventions antérieures. Cependant, les explications polygérées donnent lieu à des 'résonances' entre les tours des élèves, lesquels accomplissent la cohérence interdiscursive au moyen de re-

prises, reformulations et recyclage de structures syntaxiques. La reprise et le ‘recyclage’ permettent aux élèves d’inscrire leur intervention dans l’‘historique’ du noyau de l’explication. Ces ressources leur servent également d’ancrage pour construire leur propre tour de parole.

8.3 Explications de situation

On distinguera dans cette section les explications qui consistent à donner des raisons de celles qui consistent à décrire les enjeux d’une situation.

8.3.1 Donner des raisons

Une manière d’expliquer une situation présentée comme sortant des attentes de normalité des participants consiste à présenter la situation comme la conséquence logique d’une suite d’événements.

```
74) SPD L2-secII-31 (audio 10m51s)
  01      ((une élève ouvre la porte et entre : 1.2))
  02 P:   oho (xx) (1.0) bonjour (ani). (0.8)
  03      [ça va?]
  04      [((l'élève ferme la porte))]
  05 Ani: oui oui
  > 06 P:   pourquoi ce retard.
  > 07 Ani: j'ai pris mon vélo et puis
  08      ((rires: 4.2))
  > 09 P:   [qu'est-ce qui s'est passé?]
  > 10 Ani: [et il avait:] (0.4) +platte ((all.))+
  11 P:   ah: (il avait un) (1.7) un pneu crevé
  12      c'est terrible
  13      (2.4)
  14 P:   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 (1.1). Après de brèves salutations (1.2-5), l’enseignant s’oriente vers la

nécessité d'expliquer la situation inhabituelle et demande une explication à l'élève (l.6). L'élève procède alors à l'explication demandée en initiant une narration des événements dont la situation est le 'résultat' ('j'ai pris mon vélo et puis', l.7, 'et il avait platte', l.10). L'enseignant marque sa compréhension du lien entre le contenu de la narration et le retard de l'élève ('ah', l.11), rendant ainsi manifeste la 'normalisation' de la situation (cf. chapitre 5, ex.12 pour une description plus détaillée de l'organisation de cette séquence).

L'explication apparaissant dans cet extrait se caractérise par sa brièveté, par 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', le sujet est à la première personne ('je' ou 'nous') et le verbe au passé composé (p.ex. 'j'ai montré ces images...', 'j'ai entendu tout le texte...', 'j'ai confondu les dates', 'nous avons entendu que tu es rentrée très tard').

Les explications de situation consistant à 'donner des raisons' peuvent porter sur un événement unique ou sur un événement répétitif. 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 narration (*storied account*, Antaki 1994 ; cf. extr.74). Lorsque l'explication porte sur un événement répétitif, l'explication est accomplie au présent et s'apparente plus à un discours descriptif. Dans les deux cas, les explications tendent à être brèves, généralement constituées d'une à deux clauses liées par *et* (cf. extr.74), *parce que*, *mais*, ou sont agencées de manière paratactique. Lorsque l'explication est constituée de plus de deux clauses, au moins deux des clauses sont liées au moyen de *et*. En cela, les noyaux d'explication de situation sont proches des noyaux d'explication de discours.

Dans l'extrait 74, la demande d'explication porte sur une situation qui concerne directement les participants de l'interaction (le retard d'une élève). Dans d'autres séquences, l'explication porte sur une situation réelle sans rapport immédiat avec la situation d'interaction (p.ex. pourquoi des personnes immigrer illégalement) ou sur une

situation apparaissant dans une fiction (p.ex. pourquoi un personnage de roman cherche sa mère chez les prostituées). L'explication peut consister à énoncer un point de vue personnel, sa propre interprétation d'une situation, ou un point de vue attribué à une tierce personne : le point de vue des immigrants illégaux, celui d'un personnage de roman, etc.. Les explications consistant à donner les raisons de son propre comportement (p.ex. l'extrait 74, où l'élève donne les raisons de son retard) sont celles qui se rapprochent le plus des *accounts* décrits en AC (cf. chapitre 3) : l'explication sert à 'normaliser' la situation en la faisant comprendre mais également à justifier un comportement présenté comme potentiellement sanctionnable. Cependant, les explications ne sont pas associées à des actions séquentiellement 'non-préférées', mais plus largement à des actions considérées comme s'écartant des normes relatives à une situation (p.ex. 'arriver en retard en classe').

Les noyaux d'explication de situation peuvent donner lieu à des tours de parole relativement longs, notamment lorsque la légitimité d'un comportement ou d'une affirmation est mise en cause par 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.

75) SPD L2-secII-23 (audio 33m22s)

01 Pet: pourquoi avez (vous) euh besoin de ces caricatures.
02 (0.7)

03 Pet: il s'agit ici de l'avion
04 et pas de monsieur villiger
05 (1.7)

> 06 Mar: monsieur villiger c'est: (0.5)
> 07 euh [c'est un homme] qui

08 Pet: [c'est (xxx)]
09 ((rires et murmures: 5.1))

> 10 Mar: qui est: qui est pour l'avion (0.9)
> 11 et c'est le: c'est le (5.7) c'est le coeur (0.7)
> 12 de: de cette groupe qui est pour l'armée l'avion=
13 Pet: =lui seulement

14 Mar: non (0.2) pas lui seulement (0.2) mais (0.6)
15 si tu savais (0.5) euh: (0.1) la suisse (0.2)
16 (où) (0.4) il y a: un groupe (0.7) euh
17 villiger c'est le chef (0.4)
18 qui: qui fait les: (2.3) qui
19 (7.7)

> 20 Uel: monsieur villiger (1.6)
 > 21 il est le symbole (0.1) pour l'avion (1.1)
 > 22 alors si tu as: une usine, (0.3)
 > 23 alors tu parles seulement (0.4) du directeur (0.7)
 > 24 qui: (0.9) (sort d'abord) (0.1) va dehors (0.5)
 > 25 pour communiquer. (0.5)
 > 26 ce monsieur villiger c'est le- la personne (0.5)
 > 27 qui est euh (0.7) en communication avec
 > 28 le peuple, (1.2) de: la parti (1.6) de l'avion.
 29 (1.6)
 30 Pet: je pense monsieur villiger donne beaucoup
 31 de tolérance, (0.3) avec les: les initiateurs.

Cet extrait prend place dans le cadre d'un exposé sur le thème de l'achat d'avions de combat par l'armée suisse. Ueli et Marco, les deux élèves en charge de l'exposé, sont contre l'achat d'avions. Au début de l'extrait, un élève, Peter, leur demande d'expliquer l'utilisation de caricatures dans leur exposé ('pourquoi avez-vous besoin de ces caricatures', 1.1). Il fait suivre sa demande d'une thématisation de la situation comme sortant des attentes de normalité ('il s'agit ici de l'avion et pas de monsieur villiger', 1.3-4). L'ouverture de la séquence est donc en tout point similaire à celle d'une demande d'explication 'typique'. Cependant, la demande peut donc également être vue comme une mise en cause de la pertinence des caricatures. A la fin de la séquence, Peter fait d'ailleurs l'éloge de Kaspar Villiger (1.30-31), et plus loin dans l'activité il accuse les caricatures de manquer d'objectivité et de pertinence. 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, *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', 1.6-10, 'c'est le cœur de cette groupe qui est pour l'armée l'avion', 1.11-12). 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', 1.7), la seconde avec un déterminant défini ('le cœur de ce groupe', 1.11-12). La seconde

proposition permet donc de renforcer la première, en affirmant que Villiger n'est pas seulement *une* personne parmi d'autres mais *la* personne la mieux placée pour illustrer le thème de la discussion. 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', 1.26-28).

Suite à une question de clarification de Peter ('lui seulement', 1.13), qui à nouveau fonctionne comme une mise en question de l'utilisation de caricatures pour illustrer le débat, Marco reprend la parole et initie un second mouvement explicatif, dans lequel il emploie à nouveau une structure similaire aux précédentes ('villiger c'est le chef qui fait...', 1.17-18). Suite à une longue pause, Ueli reprend la parole et élabore à son tour un noyau d'explication (1.20-28). 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...', 1.22-23), absente dans les noyaux d'explication de vocabulaire et de discours. Les deux élèves ont ainsi recours à des ressources créatives (typique d'une autre forme d'explication, l'explication de vocabulaire) et peu fréquentes dans les données (l'utilisation de construction en 'si') pour construire leur explication, ce qui témoigne d'un engagement accru dans l'interaction. Il apparaît donc 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 s'allongent et se complexifient.

8.3.2 *Entre explication et description, dire 'ce qui se passe'*

Une situation problématique pour la compréhension peut être expliquée de deux manières : 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 nos données, les demandes d'explication construites avec la question 'qu'est-ce qui se passe' sont toujours énoncées par les enseignants pour vérifier que les élèves ont compris le contenu d'un texte. Les noyaux se

situent à la limite de l'explication et de la description (ou du résumé).
L'extrait suivant en donne une illustration :

76) CODI L2-secII-DK-B-3 (audio 11m05s, vidéo 10m57s)

01 P: qu'est-ce qui se passe qu'est-ce qui s'est passé
02 pour euh (0.7) euh abdellah boujraf?
03 (2.2)

04 P: que que:: (0.6) que lui est-il arrivé et pourquoi?
05 Nad: euh (1.9) qu'est-ce que?
06 P: euh qu- euh:: qu'est- qu- qu- qu'est qu-
07 qu'est-ce qui s'est passé euh (0.4)
08 concernant abdellah boujraf?
09 (1.1)

10 Nad: mm
11 (6.3)

12 P: est-ce que tu peux:: (0.5) expliquer
13 ce: paragraphe que: (1.5) rita vient de lire
14 (2.4)

15 P: euh *on va deman- oui euh oui?
%mel *lève la main

> 16 Mel: ehm il a été expulsé parce que: ehm
> 17 c'est une nouveau (2.1) c'est la lutte (0.6)
> 18 de la politique contre l'immigration
19 P: voilà=

> 20 Mel: =et °oui° (1.5) il était un des premiers
21 P: voilà il a été un des premiers à avoir été euh
22 expulsé euh .hh concernant cette politique de lutte
23 contre l'immigration euh clandestine en fait euh
24 illégale,

Cette séquence prend place suite à la lecture d'un article de journal. L'enseignant demande à une élève d'expliquer le 'paragraphe que rita vient de lire' (l.12-13). Les formes 'pourquoi' (l.4) et 'qu'est-ce qui s'est passé' (l.7) apparaissent toutes les deux dans la demande de l'enseignant (comme dans l'extrait 74). Le fait que l'enseignant demande d'expliquer le 'paragraphe' (donc une unité de texte plutôt qu'une unité de contenu) rapproche la demande d'une demande d'explication de discours. L'élève sélectionnée par l'enseignant semble incapable de répondre (cf. l.5 + 10) et c'est une autre élève qui demande alors la parole (l.15). Cette élève propose un noyau d'explication qui prend la forme d'un résumé exposant un événement ('il a été expulsé', l.16), sa cause ('parce que c'est la lutte de la politique contre l'immigration', l.16-18) et sa particularité ('il était un des premiers', l.20). La construction de ce noyau d'explication est proche

des reformulations observées dans les noyaux d'explication de discours, reposant sur des reprises multiples du texte-source dans lequel la situation est exposée : « *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 [...]* » (les termes soulignés sont ceux repris dans le noyau d'explication). La manière dont les constituants sont agencés dans le noyau est également similaire à l'agencement des constituants dans les noyaux d'explication de discours, avec trois clauses 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').

Les caractéristiques du noyau d'explication présenté dans cet extrait sont typiques des noyaux d'explication de situation prenant place dans des activités de compréhension de texte : l'explication est réalisée au passé composé et à l'imparfait (sauf si la demande de l'enseignant est au présent, auquel cas le noyau est également au présent) et comporte une à trois clauses, liées par les connecteurs *et* ou *parce que*.

Si les séquences ouvertes au moyen d'une question de type 'qu'est-ce qui se passe' portent généralement sur des situations présentées dans des textes écrits et donnent lieu à des noyaux d'explication qui s'apparentent à des résumés, on trouve également dans nos données quelques séquences dans lesquelles la situation à décrire ne trouve pas sa source dans un texte. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

77) CODI L2-secII-DK-B-3 (audio 20m55s, vidéo 20m48s)

01 P: alors expliquez-moi en suisse euh (0.4)
 02 euh concernant le le: le vote qu'il y a eu euh::
 03 fin septembre? (0.6) euh concernant euh:
 04 l'immigration euh: fabrice euh quel était ce vote?
 05 (3.6)
 06 P: alors est-ce que tu as voté toi?
 07 Fab: euh(h) (h) (h) ouais mais j (h) hh.
 08 .hh j (h)e m(h)e: souviens plus eh
 09 (1.4)
 10 P: alors en- en- en allemand c'était euh:
 11 a- a- +asilgesetz und ((all.))+ (0.3) a:==
 12 Fab: ah ouais ouais: ça [c'est] m:=

13 P: [asi-]
 14 P: =+auslandergesetz. ((all.))+
 > 15 Fab: ehm (1.0) ouais c'est comme (0.3) .h c'est- (0.2)
 > 16 c'est euh: (0.3) on veut (0.6) fai- faire
 > 17 plus difficile d'entrer (0.4) en suisse et: (1.0)
 > 18 pour les s- euh pour les z- euh:
 > 19 ceux qui z- euh veulent de l'asile? (0.1) et: (0.6)
 > 20 pour les étrangers (0.3) euh (0.9) m- (0.4)
 > 21 qui (z=n'ont; venont) pas de: union européenne,
 > 22 ((se racle la gorge: 0.4)) ce (0.3)
 > 23 il sera (0.1) plus difficile parce que (1.2)
 > 24 ils doit avoir une euh (0.6) bon for-
 > 25 bon formation (0.7) et pour (0.6) un (1.5)
 > 26 pour la: (0.7) le permis de- de vivre l- (0.7)
 > 27 ici (1.4) et (0.9) ouais (0.1)
 > 28 mais s- (1.1) si on- (0.2)
 > 29 si les gens: viennent de:: l'u-e (0.2)
 > 30 ce n'est pas problème. (0.4)
 > 31 c'est comme toujours. (0.7)
 > 32 euh (0.8) c'est com:me aujourd'hui (0.4)
 > 33 [°(voilà)°]
 34 P: [ah ouais] ça n'a pas changé euh=
 35 Fab: =ouais
 36 P: d'accord. (1.0) oké? (0.2) donc ça serait surtout
 37 pour les gens qui viennent euh: hors de l'europe.

L'enseignant prenant la parole dans cet extrait est de nationalité française, n'a pas le droit de vote en Suisse et ne semble pas très au courant de la politique suisse (ce qui s'observe à d'autres endroits dans les données). Sa demande d'explication, portant sur la teneur d'une votation ayant eu lieu deux mois auparavant (l.1-4), est donc probablement une 'vraie' et non une 'fausse' question (cf. également la réception sous forme d'*acknowledgement token* 'ah ouais' plutôt que d'évaluation, l.34). Le noyau d'explication (l.15-33) se caractérise par sa longueur, par de multiples hésitations ainsi que par son débit 'haché'. Le début du tour de l'élève comporte de nombreuses marques d'hésitation et *gap fillers* 'euh' (l.15) ; cette manière de commencer le tour semble caractéristique des réponses qui requièrent un assez long développement (*broken start*, Gardner 2007). Cependant, contrairement à ce qu'observe Gardner (2007), ici le manque de fluidité 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 unités de tour mais après que la seconde unité a été amorcée par le connecteur :

- faire plus difficile d'entrer (0.4)
en suisse et: (1.0) (1.16-17)
- pour les z- euh: ceux qui z-
euh veulent de l'asile? (0.1) et: (0.6) (1.18-19)
- il sera (0.1) plus difficile parce que (1.2) (1.23)

La distribution des pauses dans cette première moitié de tour est systématique. Le fait que l'élève ne fasse pas de pause aux points de transition potentiels mais aux points de contrôle maximum, c'est-à-dire après avoir amorcé la prochaine unité de tour, lui permet ainsi 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 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 (comme les *broken starts* dont parle Gardner 2007) que pour gérer son long tour et rendre visible la structure de l'explication. Dans la seconde partie du tour, contrairement à ce qui se passe dans la première partie, les pauses apparaissent aux points de transition potentiels (*transition relevant place*), autrement dit entre les unités de tour :

- ils doit avoir une euh (0.6) bon for-
bon formation (0.7) (1.24-25)
- si les gens: viennent de:: l'u-e (0.2)
ce n'est pas problème. (0.4) (1.29-30)
- c'est comme toujours. (0.7) (1.31)
- c'est com:me aujourd'hui (0.4) (1.32)

Les éléments de contenu apparaissant après la ligne 25 ('ils 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', 1.25-27) et une précision ('si les gens viennent de l'u-e ce n'est pas un problème', 1.29-30). 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. En faisant des pauses aux points potentiels de transition, il prend le risque que l'enseignant reprenne la parole, ce qui signale que son explication s'achemine vers une clôture. Les deux propositions courtes 'c'est comme toujours' (1.31) et 'c'est comme aujourd'hui' (1.32), 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 également la clôture, justement de par l'absence de contenu nouveau et de structure nouvelle. L'enseignant reprend le tour aussitôt après cette reformulation en 'c'est', marquant sa reconnaissance de la fin du noyau de l'explication, au moment où l'élève propose l'adverbe de clôture 'voilà' énoncé à voix très basse (effet de *fade-out*, 1.33). Ainsi, malgré l'apparence 'hachée' du tour de parole, une attention fine à la place des pauses dans le tour permet d'observer l'architecture subtile du noyau.

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* (1.17, 19, 25), la présence de *parce que* (1.23) 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', 1.29-30). Cette construction est également utilisée dans plusieurs autres séquences d'explication de situation ayant un *enjeu réel* (cf. notamment extr.75). Il semble donc que lorsque l'enjeu est réel, les ressources discursives des élèves se complexifient et se diversifient par rapport aux séquences ne reposant pas sur un enjeu réel. L'analyse de l'extrait suivant permet de renforcer cette hypothèse :

78) SPD L2-secII-17 (audio 22m06s)

01 P: vous bloquez tout (0.1) par votre euh: (0.3)
 02 en insistant sur votre pessimisme absolu
 03 parce que .hh euh: on dit bon (0.1)
 04 on est d'accord ou on est pas d'accord c'est (0.1)
 05 purement dogmatique oui (0.3) mais y a- (0.1)
 06 °euh° faut- maintenant je réfléchis sur euh:
 07 sur un modèle. franchement. (0.3)
 08 mais qu'est-ce que ça me sert.
 09 un modèle que je ne peux même pas m'imaginer
 10 c'est ça le problème (0.1) moi je peux pas (0.1)
 11 franchement (0.2) avec toute mon imagination

12 et vous savez que moi je: que j'en ai beaucoup
 13 hein (0.1) avec toute mon imagi- (0.1)
 14 je réussis pas à m'imaginer, (0.3) un monde
 15 où il n'y ait qu'un pessimisme noir ou tout-
 16 tout le monde est là comme ça (0.5) à attendre
 17 la mort il n'y a même pas de vie possible (0.5)
 18 [il n'y aurait] il n'y aurait pas de naissances &
 19 And: [non je]
 20 P: &parce que les gens ne feront
 21 même plus l'amour (0.5) hein m-
 22 même pas ça (0.3) [(dans un dégoût]
 > 23 And: [non mais] (0.1)
 > 24 je pense que: je n'ai pas: (0.5)
 > 25 dit clairement ce que je voulais dire. (1.3)
 > 26 j'ai seulement (0.1) c'était seulement (0.1)
 > 27 une partie de: (0.2) de ce que (1.8)
 > 28 de mon modèle ou: (0.3) quoi je (0.1)
 > 29 je sais qu'il n'y a pas de: pessimisme absolu (0.2)
 > 30 c'était seulement une (0.1) seule question (0.4)
 > 31 dans: (0.9) dans mon travail. (0.7)
 > 32 et maintenant j'essaie de:
 > 33 il y aura toujours quelques (0.1) quelques gens
 > 34 qui sont toujours euh: des pessimistes. (0.6)
 > 35 (et) je pense que: tout le monde se:
 > 36 est d'accord avec moi on a dit qu'il y a des (0.1)
 > 37 des gens qui sont des pessimistes. (0.8)
 > 38 et maintenant j'essaie de: (1.7) de: voir (0.1)
 > 39 la conséquence pour (0.2) ces hommes. (1.2)
 > 40 ce n'est plus (0.2) euh: l'idée que:
 > 41 la monde est (1.0) euh le monde. (0.7) que (0.1) le
 > 42 monde est plein (0.2) de euh: des pessimistes (0.9)
 > 43 c'était seulement (0.5) euh au début de mon: (1.3)
 > 44 oui en début de: mon travail (0.7)
 > 45 maintenant je (0.1) parle (1.5)
 > 46 de quelque chose euh (0.2) réaliste.

Cet extrait prend place dans le cadre d'une discussion portant sur le thème du pessimisme et menée par un élève, André (il s'agit d'un 'exposé interactif', cf. section 9.3.3). Au début de l'activité, André propose une définition du pessimisme et demande à ses camarades quelle serait la conséquence si tout le monde était d'un pessimisme absolu. Plusieurs élèves déclarent ne pas pouvoir envisager cette hypothèse, trop peu réaliste. André insiste néanmoins sur la notion de pessimisme absolu jusqu'à ce que l'enseignant prenne la parole, au début de l'extrait. La critique de l'enseignant est sévère : 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', 1.8). L'élève parvient à reprendre la parole en initiant son tour en chevauchement avec celui de l'enseignant (1.20 et 23). Il s'oriente alors immédiatement vers l'idée d'un malentendu : 'je pense que je n'ai pas dit clairement ce que je voulais dire' (1.24-25). La thématization du malentendu contribue à ouvrir une explication qui se situe à l'intersection entre explication de discours et explication de situation : le début du tour de l'élève ('je n'ai pas dit clairement') traduit une orientation vers un *discours* problématique ; cependant, le discours auquel l'élève fait référence n'est pas clairement identifiable, et l'explication permet de normaliser une *situation* problématique en déconstruisant l'accusation de l'enseignant.

S'orienter vers l'existence d'un problème de 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. En outre, thématizer un problème de compréhension lui permet d'ouvrir une séquence d'explication en vue de justifier son choix thématique du pessimisme absolu, 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', 1.32-36). Sur le plan discursif, le noyau de l'explication est construit avec plusieurs auto-reformulations et recyclages de structures (cf. 'c'était seulement une partie de mon modèle', 1.26-28, 'c'était seulement une seule question dans mon travail', 1.30-31, 'c'était seulement au début de mon travail', 1.43-44 ; cf. également 'et maintenant j'essaie de', 1.32, 'et maintenant j'essaie de voir', 1.38, 'maintenant je parle', 1.45). Au milieu de son tour, l'élève s'adresse indirectement au groupe ('je pense que tout le monde est d'accord avec moi', 1.35-36) 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', 1.36-37). Cette référence est une des seules références explicites à un 'dire' antérieur apparaissant dans la collection, 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'). A nouveau, on voit donc émerger, dans une séquence d'explication visant à légitimer un objet autant qu'à le faire comprendre, la mise en œuvre de ressources discursives rarement utilisées et complexes, ce qui amène à envisager ces séquences comme des lieux propices à un *pushed output* (Swain 2000).

8.3.3 Co-élaboration d'explications

Les noyaux d'explication de situation polygérés ne donnent pas lieu à des processus de co-construction aussi élaborés que les noyaux d'explication de vocabulaire et de discours. Les interventions des élèves tendent à y 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 de ces séquences : les enseignants adressent souvent leurs demandes d'explication de situation à toute la classe mais en invitant les élèves à donner chacun un noyau d'explication 'autonome'. C'est par exemple le cas dans une séquence où une enseignante, constatant que plusieurs élèves n'ont pas effectué leurs devoirs à domicile, demande aux élèves d'en expliquer la raison. Les quatre élèves qui prennent la parole à tour de rôle proposent alors des noyaux d'explication indépendants les uns 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 le devoir.

Même lorsque les élèves construisent collectivement un seul noyau d'explication (et non un noyau par élève), les références interdiscursives tendent à être absentes. On ne trouve que deux occurrences de co-élaborations claires du noyau 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 complétions réalisées en utilisant le connecteur *et* en début de tour. L'extrait suivant permet d'observer ce phénomène :

79) SPD L2-secII-31 (audio 47m24s)

01 Ann: on ne demande pas le professeur mais (0.8)
02 mais quelqu'un d'autre, (0.4) ceux de: de table
03 ou (0.8) parce qu'on (2.6) si on (0.6)
04 on demande le professeur (0.6) on est: celle celle
05 ou celui qui: qui doit (0.7) répondre aux questions
06 (1.8)
07 En: et pourquoi vous ne voulez pas
08 répondre aux questions?
09 Ann: euh: parce que ce n'est pas facile e(h) (h) (h)u(h)u
10 (1.6)
> 11 Mat: et quand on veut s'exprimer et (0.4)
> 12 on n'a pas les mots, (0.6) alors on reste calme

Note : *En* désigne l'enquêtrice, qui prend exceptionnellement la parole à la fin de cette leçon ; l'activité de discussion dont est tiré cet extrait a fait l'objet d'une analyse dans Pekarek (1999 : 32).

Au début de l'extrait, une élève affirme ne pas poser de questions à l'enseignant pour éviter de devoir ensuite y répondre elle-même (1.1-5). L'enquêtrice lui demande alors d'expliquer pourquoi elle ne veut pas répondre aux questions (1.7-8). L'élève propose une réponse (1.9) qui n'est pas ratifiée. La clôture de la séquence n'est donc pas accomplie et il s'ensuit une pause (1.10) qui rend le *floor* accessible aux autres participants. Un élève prend alors la parole (1.11-12), articulant son tour à celui de sa camarade au moyen d'un *et* placé en début de tour. En commençant son tour de parole par 'et', l'élève présente sa contribution comme un ajout et marque ainsi la cohérence de son intervention par rapport à la précédente. Les complétions restent cependant marginales dans les noyaux d'explication de situation.

8.3.4 Synthèse

Les élèves participent à la construction des noyaux d'explication de situation en 'donnant des raisons' ou en fournissant des éléments de description. La construction des noyaux d'explication de situation ressemble sur plusieurs plans à celle des noyaux d'explication de discours : les interventions des élèves tendent à être constituées d'un syntagme ou d'une proposition, voire de deux ou trois propositions, 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 ancrent leur tour de parole.

On observe dans certaines séquences un agencement subtil des constituants (p.ex. dans le déploiement des unités de tours et dans la distribution des pauses, cf. extr.77). Les noyaux d'explication de situation les plus complexes apparaissent toujours lorsque l'enjeu de l'explication est réel, en général 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 rapport aux noyaux répondant à des 'fausses' questions de l'enseignant ou à des enjeux moindres.

9. Explication et opportunités d'apprentissage

Le lien entre explication et apprentissage est double : on peut apprendre en expliquant et apprendre à expliquer (cf. chapitre 3). En conséquence, la participation des élèves aux séquences d'explication en classe peut les amener à développer des connaissances relativement à des contenus (ceux-là mêmes qui sont expliqués dans la séquence) mais peut également leur permettre de développer leur compétence d'explication (qui relève de la compétence d'interaction, cf. section 3.3). Ce chapitre aborde ces deux objets d'apprentissage potentiels et discute des opportunités d'apprentissage qui peuvent émerger de la participation des élèves aux séquences d'explication, avant de formuler quelques propositions pour optimiser ces opportunités.

9.1 Comprendre pour apprendre

Les explications prenant la forme de *séquences latérales* (cf. section 6.4) interrompent momentanément le cours d'une activité en vue de gérer (c'est-à-dire de prévenir ou de résoudre) un problème qui constitue potentiellement un obstacle au bon déroulement de l'activité. La finalité de ces séquences est de permettre la poursuite sans encombre de l'activité. C'est également le cas des *séquences monologiques* ainsi que des *ouvertures d'espace* (cf. section 6.4) mises en place par les enseignants pour demander des explications, qui ont pour but d'assurer une compréhension partagée des éléments-clés pour le déroulement sans encombre d'une activité. En revanche, les *séquences didactisées* sont orientées vers d'autres buts : elles sont mises en place par les enseignants dans le cadre d'activités centrées sur des textes

avec pour finalité d'en décrire les enjeux, d'en identifier les mots-clés, d'en dégager la signification, ou encore de débattre des thèses qui y sont présentées. En somme, les séquences didactisées sont donc au service d'objectifs liés à l'apprentissage, alors que ce n'est pas le cas des séquences émergentes, qui sont au service du bon déroulement de l'interaction. Quoiqu'il ne soit pas toujours possible de distinguer clairement entre « volonté d'apprendre ou d'enseigner et volonté de surmonter un obstacle communicationnel »(Mondada/Py 1994 : 387), il semble donc que les séquences émergentes, majoritaires dans nos données, soient considérées par les participants comme pertinentes uniquement sur le plan local du déroulement de l'interaction, et non sur le plan d'un apprentissage à moyen ou long terme. C'est ce que les deux extraits suivants, mis en perspective, permettent d'observer :

- 80) CODI L2-secII-JM-1 (audio 01h23m23s, vidéo 2^{ème} heure 39m50s)
- 01 P: est-ce que (0.2) vous croyez que leur
02 physique, (0.5) ou leur leur oui leur (0.2)
03 leur physique est-ce qu'il y a une influence, (1.3)
04 sur (0.2) leur position sur leur comportement.
05 (2.2)
06 Ka?: °(non)°
07 Tan: *+°(was isch) ((all.))+ comportement°
%tan *se tournant vers danielle et chuchotant
08 Dan: *+°(ich weiss nicht)°= ((all.))+
%dan *à tanja
09 (1.4)
> 10 Tan: *=euh (0.5) qu'est-ce que c'est comportement.
%tan *se tournant vers P
> 11 P: +das benehmen verhalt[en] ((all.))+
> 12 Tan: [aha]
13 *(3.4)
%mar *lève la main
14 P: oui marco?
15 Mar: oui je trouve (0.7) euhm said n'est pas très fort,
- 81) CODI L2-secII-JM-2 (audio 01h11m24s, vidéo 2^{ème} heure 28m28s)
- 01 P: quand on on regarde cette chanson donc
02 qui est (0.3) qui est (0.1) responsable du: (0.7)
03 du comportement de petit frère.
04 (0.8)
05 P: à qui est-ce que euh (0.4)
06 ce groupe de rap donne (0.7) la responsabilité.
07 *(3.3)
%dan *lève la main
08 P: oui
> 09 Dan: qu'est-ce que c'est comportement

10 P: +das benehmen ((all.))+
 11 Dan: *ah
 %sil *lève la main
 12 P: silvia
 13 Sil: les:: médias

Ces deux extraits apparaissent dans la même classe, à une semaine d'intervalle. Ils permettent d'observer deux séquences d'explication portant sur le mot *comportement*, qui sont organisées de manière semblable. Dans les deux cas, l'item lexical *comportement* apparaît en premier lieu dans une question de l'enseignante (extr.80, l.4, extr.81, l.3) ; la question est suivie d'une longue pause (extr.80, l.5, extr.81, l.7), qui peut être interprétée comme signalant un problème de compréhension. Après la pause, une élève s'adresse à l'enseignante pour demander une explication de l'item lexical (extr.80, après une demande infructueuse auprès d'une camarade, l.10, extr.81, l.9). L'explication est donnée par l'enseignante sous forme de traduction (extr.80, l.11, extr.81, l.10) et suivie d'un *acknowledgement token* de la part de l'élève ayant posé la question (extr.80, l.12, extrait 81, l.11). 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 (extr.80, l.14-15, extr.81, l.12-13). Le fait que deux séquences organisées de manière identique et portant sur le même item lexical apparaissent à une semaine d'intervalle témoigne de l'absence de mémorisation de sa signification par au moins une élève, Danielle, qui se présente comme ne connaissant pas la signification du terme ni au moment de l'ouverture de la première séquence (lorsqu'une camarade s'adresse à elle en chuchotant pour lui demander la signification du terme, elle répond 'ich weiss nicht', *je ne sais pas*, l.8), ni au moment de l'ouverture de la seconde séquence, qu'elle initie ('qu'est-ce que c'est comportement', l.9).

Même si les participants s'orientent vers les séquences d'explication émergentes comme des moyens de résoudre des problèmes locaux plutôt que comme des opportunités pour des apprentissages durables, il vaut la peine de se demander si les séquences d'explication en classe peuvent faire émerger des apprentissages. Dans

cette optique, un premier enjeu est de déterminer si les séquences d'explication permettent bel et bien de résoudre le problème de compréhension qui a déclenché leur ouverture, la compréhension pouvant être envisagée comme un premier pas vers l'apprentissage. Il n'est pas toujours aisé de déterminer si un problème de compréhension est *véritablement résolu* au moment où la séquence se clôt. Premièrement, le problème à l'origine de l'ouverture d'une séquence d'explication peut ne pas avoir besoin d'être résolu : lorsque la séquence est ouverte pour anticiper un problème *potentiel*, il est possible que le problème thématique n'ait de caractère effectif pour aucun des participants. Deuxièmement, la présence d'une marque de réception de type *acknowledgement token* à la suite d'un noyau d'explication n'est pas suffisante pour assumer que le problème est bel et bien résolu : elle ne fait que *mettre en scène* la résolution du problème, qui peut être feinte par volonté de ne pas prolonger la séquence ou par gêne de devoir admettre n'avoir toujours pas compris (cf. la distinction de Koole 2010, entre *claim of understanding* et *demonstration of understanding*). Troisièmement, en classe de langue, comme dans toute situation d'apprentissage en groupe, les interactions sont censées être profitables pour *l'ensemble* des participants, de sorte qu'une explication demandée par un élève devrait bénéficier également aux autres participants. Déterminer si le problème thématique dans l'ouverture d'une séquence est résolu impliquerait pour cette raison de déterminer si le problème est résolu pour l'ensemble des participants, également pour les participants ne prenant pas la parole. Or les participants silencieux mettent rarement en scène leur compréhension.

L'analyse de données non-élicitées est donc limitée pour juger de l'efficacité des séquences d'explication pour résoudre des problèmes de compréhension. Néanmoins, elle permet d'identifier des indices ponctuels sur le statut *résolu / non-résolu* des problèmes de compréhension. Par exemple, l'accomplissement non-problématique d'une activité pour laquelle la compréhension de l'objet traité dans la séquence d'explication est requise est un indice que le problème est résolu (ou n'a jamais existé). Dans cette section, on cherchera donc 1) à déterminer si certaines séquences d'explication semblent conduire à un apprentissage, et 2) le cas échéant, à décrire les caractéristiques des séquences qui paraissent les plus propices à l'apprentissage (cf. éga-

lement Firth/Wagner 2007 ; Markee 2008, pour des analyses semblables).

Une séquence peut être considérée peu propice à l'apprentissage lorsque le problème de compréhension à l'origine de la séquence d'explication apparaît visiblement non-résolu après la clôture de la séquence. C'est ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

82) CODI L2-secII-DK-B-1 (audio 27m20s, vidéo 26m41s)
01 P: quelle est la position de cet écrivain euh (0.5)
02 oran euh pamuk? (0.4) °pamouk°
03 (1.4)
> 04 Cor: je ne le pas compris
05 P: le paragraphe
06 Cor: mhm
07 P: alors
08 ((légers rires: 1.0))
09 P: euh:: il il combat pour la reconnaissance, (0.8)
10 du génocide arménien, (1.0)
11 euh: est-ce que tu comprends cette phrase?
12 Cor: +m-m ((avec signe de tête négatif))+
13 P: alors il combat (1.2) il lutte il combat (1.1)
14 +er kämpft ((all.))+
> 15 Cor: mhm ah
16 P: alors pour la reconnaissance (0.7)
17 du génocide arménien, (0.9) donc euh:
18 pour que: le génocide arménien soit reconnu, (1.5)
19 alors à ton avis est-ce qu'il est plutôt euh
20 .hh est-ce qu'il veut que le génocide soit accepté
21 reconnu ou alors est-ce qu'il est:
22 est-ce qu'il euh: est-ce qu'il dit non non
23 il n'y a pas eu de génocide euh
24 (1.4)
25 P: quelle est sa position euh
26 (1.4)
> 27 Cor: mm (4.7) °je ne sais pas°
28 P: alors euh: thomas
29 (1.2)
30 Tho: oui (0.2) il (0.3) est pour (0.6)
31 la reconnaissance (1.9) du génocide alors.

Au début de cet extrait, une élève affirme rencontrer un problème de compréhension ('je ne le pas compris', 1.4) en réaction à une question de l'enseignant ('quelle est la position...', 1.1-2). Ayant proposé un référent pour la source du problème ('le paragraphe', 1.5) ratifié par l'élève (1.6), l'enseignant procède à une explication. Suite à une traduction ('il combat er kämpft', 1.13-14), l'élève produit une marque de

réception ('mhm ah', 1.15) qui met en scène un changement d'état cognitif envers l'objet, l'accomplissement de sa compréhension. Néanmoins, lorsque l'enseignant réitère sa question initiale ('alors à ton avis... quelle est sa position', 1.19-25), l'élève, après de longues pauses, se déclare incapable de répondre ('je ne sais pas', 1.27). La séquence d'explication est donc infructueuse dans le sens où elle ne permet pas la poursuite sans encombre de l'activité par l'élève, alors même que la réponse à la question se trouve dans les reformulations de l'enseignant (cf. 1.9-1.18) et devrait en théorie être facilement produite par l'élève.

La séquence d'explication n'est pas rouverte, en dépit de l'affirmation par l'élève de son incapacité à répondre. La réponse à la question, apportée ensuite par un autre élève (1.30-31), peut certes constituer une aide supplémentaire pour la compréhension. Cependant, clôt la séquence alors que le problème n'est visiblement pas résolu est risqué : si la séquence ne conduit pas à la compréhension de l'objet sur lequel elle porte, il est possible que les élèves pour lesquels le problème de compréhension subsiste ne puissent pas 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 permettrait d'éviter de telles situations.

Si l'extrait 82 permet d'observer une séquence dans laquelle un problème de compréhension semble subsister après la clôture de la séquence, il arrive inversement qu'on observe de véritables 'démonstrations' de compréhension. De telles démonstrations peuvent prendre place dans la phase de clôture de la séquence, comme c'est le cas dans l'extrait suivant :

```
83) CODI L2-secII-DK-A-2 (audio 00m14s)
01 P:      est-ce que vous: est-ce que vous savez
02        ce que c'est qu'un proverbe
03 Es:      +non ((2 Es simultanément))+
04 P:      proverbe c'est une expression, (1.0) euh
05        une expression dans laquelle euh il y a
06        une certaine moralité. (0.5)
07        avec une euh: une morale.
> 08 The:   +(ein) sprichwort ((all.))+
09 P:      voilà tout à fait c'est ça
10        +sprichwort ((all.))+ (0.5)
11        alors est-ce que vous avez un exemple d'un:::
12        d'un proverbe euh en français?
```

Dans cet extrait, des élèves répondent par la négative (1.3) à une question de l'enseignant (1.1-2), affirmant ainsi ne pas comprendre la signification du lexème *proverbe*, dont l'enseignant fournit alors une explication (1.4-6). Immédiatement après le noyau de l'explication, un élève donne la traduction du terme en allemand ('sprichwort', 1.7), démontrant ainsi sa compréhension de la signification du lexème. La traduction peut également jouer le rôle de demande de confirmation, permettant à l'élève de vérifier que sa compréhension est correcte. La ratification de l'enseignant confirme la bonne compréhension de l'élève. Elève et enseignant se rendent donc mutuellement manifeste que le problème de compréhension est résolu.

La démonstration de la compréhension peut également prendre place après la clôture de la séquence :

84) CODI L2-secII-DK-A-4 (vidéo 24m41s + 33m10s)

01 P: l'avortement vous comprenez?
 02 Cat: non
 03 P: l'avortement c'est quand une femme
 04 ne veut pas avoir euh: l'enfant (0.7)
 05 qu'elle a dans son ventre,=
 06 Myr: =+ab(treiben) ((all.))+
 07 Cat: mm
 08 Ju?: ah
 [...]
 09 P: un autre exemple de désobéissance civile
 10 dans le paragraphe?
 > 11 Jan: euhm::: euh: (1.2) l'avortement
 12 (1.2)
 13 P: voilà l'avortement donc à l'époque euh
 14 autrefois c'était interdit, (1.0) euh alors euh
 15 est-ce que tu es d'accord avec les femmes
 16 qui avant euh lorsque c'était interdit euh (1.2)
 17 commettaient cet acte de désobéissance civile euh
 18 Jan: alors je pense (1.1) euh ffff (5.1)
 > 19 quelquefois on (0.3) doit faire un avortement
 20 et (0.4) je pense (0.5) oui (1.1)
 21 là je suis d'accord mais (1.3) ça dépend

Au début de cet extrait, l'enseignant donne une explication du mot *avortement* (1.3-4), qui apparaît dans un texte lu par les élèves. Une élève propose ensuite une traduction, qui démontre sa compréhension du terme et peut également fonctionner comme une aide pour les autres élèves (1.6). Près de dix minutes après cette séquence, alors que les participants sont en train de discuter du texte, Jana introduit le

thème de l'avortement (l.11) puis donne son opinion sur ce thème ('quelquefois on doit faire un avortement...', l.18-21). L'utilisation du mot *avortement* par Jana (l.11 et 19) et le fait qu'elle introduise le thème de l'avortement témoigne non seulement de sa compréhension du terme, mais également de sa capacité à l'utiliser de manière pertinente (on peut parler d'une connaissance 'active' et non seulement 'passive' du terme). Dans la suite de l'activité (non-transcrite ici), une autre élève, Catherine, prend également la parole pour donner son opinion sur l'avortement, ce qui suppose que le terme *avortement* ne lui pose pas non plus 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. Ce type d'épisode permet d'observer à quel point compréhension et apprentissage du vocabulaire sont à envisager comme des processus entrelacés.

Si dans l'extrait 84, le processus d'apprentissage est peu visible, nos données permettent parfois d'observer un apprentissage 'en train de se faire', à travers des utilisations successives, parfois hésitantes, du terme ayant fait l'objet d'une explication. C'est le cas dans l'extrait suivant. :

85) CODI L2-secII-JM-4 (audio 49m40s + 01h24m19s, vidéo 2^{ème} heure 04m58s + 39m37s)

- > 01 Sil: la réhabilitation d'une société
 02 P: expliquez ce que vous entendez par là. (1.0)
 03 parce que je suis d'accord (h)e(h)e .hh (h)E .h
 04 (h)E(h)E(h)u .h (h)u(h) .h (h)u(h)u(h)u(h)u(h)u .h
 05 (h)u .h non je suis d'accord m(h)ais (h)ai(h)ai
 06 je v(h)oudrais que vous expliquiez=
 07 Sil: =ehm (0.2) par exemple (0.6) quand il y a
 08 la guerre dans un pays,
 09 P: °mhm°=
 10 Sil: =on détruit un village, (0.5) ou une (0.1)
 11 société de: (0.6) de de (créer de- de-)
 12 de: groupes ethniques
 13 P: °mhm°
 > 14 Sil: il faut réhabi (0.3) liter (0.2) ehm: °(oui)°
 15 ces gens (0.1) parce que (sans cela)
 16 ils sont (1.0) (ils) ont pa:s (0.4) d'aide

17 P: °mhm° (0.4) mh[m?]
18 Sil: [°ouais] (je sais pas)°=
19 P: =ouais (0.1) donc c'est (0.1) pour vous
20 une réhabilitation sociale et politique, (0.1)
21 ou: une réhabilitation (0.3) territoriale.
22 Sil: °mm° (2.4) il faut aussi envoyer les enfants
23 dans une école=
24 P: =°mhm°=
25 Sil: =créer des (0.4) des écoles °(euh c'est)°
26 [°oui° (0.1 JE] CROIS quand on: (0.2)&
27 P: [donc (0.1) une]
> 28 Sil: &fait une réhabilitation territoriale (0.5)
> 29 on réha (0.2) bilite (1.3) [(les victimes)] (0.9)&
30 P: [(donc)]
31 Sil: &donc aussi: (0.4) ehm (0.7) les (0.8) les gens
32 P: mhm (0.4) mhm (1.1)
[...]
33 P: l'autre question qui est une très bonne question
34 pourquoi (0.1) toujours ex. (0.7)
35 il parle de chaque tour a un nom et
36 entre parenthèse c'est marqué ex gnagnagna. (0.2)
37 alors ça veut dire quoi qu'est-ce-
38 qu'est-ce qu'ils ont fait
39 (1.8)
40 P: oui=
> 41 Chr: =peut-être c'est la: réhabi- réha:bilitation
42 P: c'est la réhabilitation du quartier. (0.1) hein
43 ils ont changé les noms, et ils font une fête
44 et ils ont invité un type (0.1) du: (0.1)
45 °des° bronx, (0.8) qui euh montre (0.3)
46 (ou oui on) parle de (0.4) on parle de
47 d'intégration et y a des (xx) (comme) ça. (0.8)
48 donc est-ce- voilà. (0.3)
49 c'est la c'est: c'est pour ça
50 qu'on a parlé de réhabilitation. (0.8)

La séquence d'explication dont un segment est présenté dans cet extrait apparait au tout début d'une période scolaire. La séquence est présentée comme une activité destinée à élaborer un panorama de significations du terme *réhabilitation*. En mettant les idées en commun, la séquence d'explication permet 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 8, extrait 56), 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 tester ses propres connaissances sur le mot *réhabilitation*, mais également pour résoudre des problèmes ponctuels de compréhension.

Au début de l'extrait présenté ici, Silvia utilise le substantif *réhabilitation* ('la réhabilitation d'une société', l.1, 'une réhabilitation territoriale', l.28) et le verbe *réhabiliter* ('il faut réhabiliter ces gens', l.14, 'on réhabilite les victimes', l.29). Les deux occurrences du verbe *réhabiliter* sont énoncées de manière peu fluide (micro-pause à l'intérieur du mot), ce qui est un indice de l'état 'en cours d'apprentissage' de la forme. Ces utilisations témoignent du potentiel de la séquence pour l'apprentissage du vocabulaire : la séquence ne permet pas seulement de gérer un problème potentiel de compréhension, elle donne des conditions d'interaction propices et des ressources suffisantes (relatives à la signification du mot et à ses conditions d'emploi) pour que les élèves puissent employer eux-mêmes le terme objet de l'explication, s'exercer à le prononcer et tester ses conditions d'emploi ainsi que celles de ses dérivés (le verbe *réhabiliter*).

La fin de l'extrait (l.33-50) prend place 30 minutes après la clôture de la séquence d'explication. Les participants sont en train de travailler sur un texte de fiction. 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.33-38), un élève propose que cela fait partie de la 'réhabilitation' (l.41) du quartier. C'est la première fois que ce terme réapparaît 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 également qu'il est capable de l'employer dans un contexte autre que celui de la séquence d'explication. Cette réutilisation du terme dans une autre activité est un indice fort du potentiel pour l'apprentissage de la séquence d'explication. La construction collective du sens par les élèves et leur rôle actif dans la séquence créent donc un terrain particulièrement propice à l'apprentissage.

Un autre cas de figure propice à l'apprentissage progressif de la signification d'une forme et de ses conditions d'emploi (prononciation, insertion dans une structure grammaticale) apparaît dans nos données dans un cadre très différent : ce n'est pas alors la séquence

d'explication elle-même qui met en place des conditions particulièrement favorables à l'apprentissage, mais l'activité qui suit, dont la séquence d'explication a été un préalable, et qui donne lieu à une appropriation collective et progressive des conditions d'emploi du terme. Les trois prochains extraits permettent d'observer la trajectoire d'apprentissage du terme *génocide*. L'extrait ci-dessous donne à voir la séquence d'explication de ce terme, prenant place au tout début de la leçon :

86) CODI L2-secII-DK-B-1 (audio 00m59s, vidéo 00m51s)

01 P: tout d'abord euh (0.7) euh j'aurais voulu savoir
02 si quelqu'un pouvait donner la définition euh::
> 03 d'un génocide qu'est-ce qu'un: génocide, (0.6)
04 c'est pas t(h)rès réjouissant euh:
05 pour les retrouvailles, (1.1)
> 06 qu'est-ce qu'un génocide?
> 07 ((P écrit le mot 'génocide' au tableau: 7.6))
08 (1.7)
09 P: alors euh (1.6) euh: tristan
10 Tri: ouf je ne sais pas
11 P: mais vous avez le même mot en allemand je pense euh
12 Tri: (hein?) (5.3) ouf: oui oui
13 P: alors christof euh: christof?
14 Chr: je ne sais pas qu'est-ce que c'est
15 (1.5)
16 P: ouais?
17 Tho: je pense (0.3) c'est quand (0.3)
18 (on tue;tuer) (0.2) beaucoup de personnes. (0.4)
19 parce qu'ils sont un (0.9) °euh° (1.2)
20 un certain peuple?
21 P: euh ouais voilà c'est euh::
22 c'est tuer euh un groupe de personnes
23 une communauté euh (0.3) assez nombreuse euh:::
24 ouais c'est ça euh (0.3) soit d'un:
25 d'un même état euh: ouais c'est ça une communauté
26 de (0.6) de gens qui ont un point commun

L'enseignant utilise trois fois le terme *génocide* dans sa demande d'explication (l.3 et 6) et l'inscrit au tableau (l.7), ce qui le met 'à disposition' des élèves. Après que deux élèves affirment ne pas connaître la signification du mot (l.10 et 14), un troisième propose une explication sous forme de mise en situation ('c'est quand on tue beaucoup de personnes...', l.17-20) qui est ratifiée par l'enseignant. Dans la suite de la leçon, l'enseignant prononce 45 fois le mot *génocide*, donnant à voir certaines de ses conditions d'emploi syntaxico-

sémantiques. Chez les élèves, on observe également des emplois du terme qui témoignent de son appropriation progressive :

87) CODI L2-secII-DK-B-1 (audio 17m06s + 22m58s + 27m33s, vidéo 16m34s + 22m26s + 27m00s)

01 Chr: +on décrète (0.5) une pénalisation (0.2) de la
 > 02 négation (0.3) du /ge/nocide arménien. ((lisant))+
 03 P: ((se racle la gorge)) voilà donc euh:: (1.0) euh
 04 une pénalisation de la négation: du génocide
 05 arménien, (1.0) alors euh: .hh on va demander
 06 à sandra euh:: en fait qu'est-ce qui se passe
 07 à paris euh (1.0) qu'est-ce que font les:
 08 les hommes politiques euh (0.6) (les) législateurs?
 09 (11.2)
 10 San: euh (0.4) oui on a fait une (0.7) un loi
 11 P: u- une loi=
 12 San: =une loi (0.5) c'est que (0.4) qu'on ne
 > 13 doit pas (0.2) nier (0.6) la (0.3) le /ge/nocide
 14 P: voilà le le on ne doit pas nier
 15 le génocide arménien tout à fait
 [...]
 16 P: à votre avis est-ce que la turquie doit absolument
 17 euh reconnaître (0.2) +anerkennen ((all.))+ (0.6)
 18 ce génocide (0.6) est-ce que ça doit être un des
 19 critères pour rentrer dans l'union européenne ou
 20 alors est-ce que ça n'a rien à voir euh (0.8) c'est
 21 pas la même affaire. (0.4) ou alors est-ce que:
 22 (2.4)
 23 P: euh:: judith?
 24 (2.1)
 25 Jud: oui je trouve ((se racle la gorge))
 26 c'est important (0.5) que la turquie (0.9)
 27 euh (0.2) reconnaît (ce:)
 28 P: re- reconnaisse=
 > 29 Jud: =reconnaisse ce: (0.7) /ge/no- génocide (1.5)
 30 euh pour (1.0) aller dans (1.5) euh (1.1)
 31 l'union eu- européenne.
 [...]
 32 P: il combat pour la reconnaissance, (0.8)
 33 du génocide arménien, (1.0)
 34 euh: est-ce que tu comprends cette phrase?
 35 Cor: +m-m ((avec signe de tête négatif))+
 36 P: alors il combat (1.2) il lutte il combat (1.1)
 37 +er kämpft ((all.))+
 38 Cor: mhm ah
 39 P: alors pour la reconnaissance (0.7)
 40 du génocide arménien, (0.9) donc euh:
 41 pour que: le génocide arménien soit reconnu, (1.5)
 42 alors à ton avis est-ce qu'il est plutôt euh .hh
 43 est-ce qu'il veut que le génocide soit accepté
 44 reconnu ou alors est-ce qu'il est: est-ce qu'il

45 euh: est-ce qu'il dit non non
 46 il n'y a pas eu de génocide euh
 47 (1.4)
 48 P: quelle est sa position euh
 49 (1.4)
 50 Cor: mm (4.7) °je ne sais pas°
 51 P: alors euh: thomas
 52 (1.2)
 > 53 Tho: oui (0.2) il (0.3) est pour (0.6)
 > 54 la reconnaissance (1.9) du génocide alors.

La première apparition du mot *génocide* chez un élève se produit dans un moment de lecture à haute voix ('une pénalisation de la négation du /ge/nocide arménien', 1.1-2). La prononciation du mot est incorrecte, comme lors de la seconde apparition du terme, chez Sandra (1.13). Ces deux prononciations font l'objet de corrections intégrées à des ratifications de l'enseignant (*embedded correction*, Jefferson 1987, 1.3-5 et 14-15). La troisième élève à utiliser le terme *génocide*, Judith, commence par utiliser la même prononciation que ses pairs, avant de s'interrompre et de ré-énoncer le terme avec une prononciation correcte ('/ge/no- génocide', 1.29). Cette auto-interruption suivie d'une auto-réparation semble marquer un tournant dans l'interaction. A partir de ce moment, les autres élèves qui utilisent le terme le prononcent correctement (cf. p.ex. Thomas, 1.54). On assiste donc à un processus d'apprentissage progressif et collectif 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 à ce stade de l'activité que les élèves exploitent les structures proposées par l'enseignant. C'est particulièrement frappant chez Thomas (1.53-54), qui reprend intégralement le segment de discours 'pour la reconnaissance du génocide', qui apparaît deux fois dans le discours de l'enseignant ('il combat pour la reconnaissance du génocide arménien', 1.32-33, 'pour la reconnaissance du génocide arménien', 1.39-40). C'est également le cas de Judith, qui reprend le syntagme verbal 'reconnaître ce génocide' (1.29, en conjuguant le verbe) apparaissant dans la question de l'enseignant (1.17). 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', 1.30-31, cf. 'pour rentrer dans l'union européenne', 1.19). Enfin, la reprise est également ce qui permet à Sandra

de construire son tour, quoique cette fois on remarque une transformation plus importante, d'un substantif en verbe ('on ne doit pas nier le génocide', l.12-13, cf. 'la négation du génocide', l.4-5). La reprise de la structure syntaxique dans laquelle s'insère le mot *génocide* chez l'enseignant est donc une ressource à laquelle les élèves ont recours de façon récurrente pour structurer leur tour et utiliser le terme dans des conditions syntactico-sémantiques correctes. Ces structures fonctionnent comme des sortes de 'pochoirs' à l'intérieur desquels le mot est inséré. Dans la suite de l'interaction, des structures syntactico-sémantiques similaires sont réutilisées par les élèves, mais dans des contextes où l'emploi de ces structures peut être considéré plus 'autonome' :

88) CODI L2-secII-DK-B-1 (audio 32m06s + 34m29s, vidéo 31m30s + 34m37s)

01 P: quelqu'un qui donne son avis, (0.2) et qui dit euh
 02 il n'y a pas eu de génocide euh turc, (0.3)
 03 de: génocide arménien, (0.7) cette personne
 04 pourrait peut-être aller en prison ou avoir
 05 une amende. +eine geldstraffe. ((all.))+ (0.3)
 06 est-ce que c'est démocratique? est-ce que
 07 ça ne (0.5) ça ne:: nuit pas (0.1)
 08 +schaden ((all.))+ est-ce que ça ne nuit pas
 09 à la liberté d'expression
 10 Mau: oui je- (0.8) oui je pense (ça) (0.8) nuit?
 11 P: nuit
 12 Mau: nuit (0.1) à la: ex
 13 P: liberté
 14 Mau: oui
 15 (0.7)
 16 ((rires: 0.8))
 17 P: d'expression
 18 Mau: express- euh liberté expression. (1.1)
 19 euhm (0.4) mais je pense aussi qu'on (1.3)
 20 on ne peut: pas changer l'histoire (0.6) euh (0.8)
 21 (quand) on: (1.2) on (0.5) ne (0.6) on dit (1.4)
 > 22 que: ce génocide arménien (0.6)
 23 n'est pas (2.4) été,
 24 P: n'a pas existé=
 25 Mau: =oui existait pas c'est (0.9)
 26 c'est pas la vérité (0.1) mais (1.9) on on ne-
 27 on ne voit- on ne voit pas (0.1) le (0.1) problème
 28 quand on (0.8) quand on ne dit (0.5) on dit
 > 29 que ce (0.2) génocide n'existe pas, (0.9)
 30 mais +pr (bruit de lèvres))+ (1.1)
 [...]

31 P: peut-être euh qu'il y a eu aussi euh: des .hhh
32 des peut-être entre- entre guillemets
33 des petits génocides qui ont eu lieu dans les:
34 dans les colonies françaises, (0.6) et
35 ils devraient peut-être s'occuper de:
36 de leur histoire à eux, (0.6)
37 avant de s'occuper de: l'histoire des autres
38 alors euh (0.8) euh: qu'en pensez-vous?
39 (1.7)
40 P: donc euh
41 (2.4)
42 P: euh thomas?
43 Tho: oui je ne (0.2) comprends pas parc- euh
44 pourquoi ils fait (0.6) ce loi en france parce que
45 P: ils font c- [cette loi]
46 Tho: [ils font] ils font (0.7) ce euh loi
47 en france parce que (0.6) ce sont (0.4) les (0.5)
48 turcs (0.8) qui ont fait ça alors il faut
49 les- (0.2) que les turcs dit oui (0.7)
50 nous avons (0.2) fait ça non? (0.6)
51 et pas les fran- les français oui les turcs ont
52 fait ça ça ne- (0.3) ça ne change rien (1.0)
53 mais (0.3) quand euh les turcs (0.7) euhm (5.7)
54 quand les turcs euhm (2.1) euhm reconnaître
55 P: re- reconnaissent
> 56 Tho: reconnaissent (0.2) cette (0.9) génocide=
57 P: =ce génocide
> 58 Tho: ce s:: génocide (0.9) c'est (0.1) important
59 et pas (0.1) que la france l'a (0.3) fait
60 alors (0.7) je ne (2.3) je pense c'est un peu (2.1)
61 un peu spé[cial]
62 P: [euh] ü- euh ü- euh übertrieben exagéré.
63 (1.9)
64 Tho: non pas exagéré ils- ils- ils ne (0.2)
65 je ne comprends pas parc- pourquoi ils le font
66 c'est (1.3) il n'a pas d-
67 (1.0)
68 P: de sens
69 Tho: de sens en france (1.0) je pense c'est bon
70 qu'on (0.3) le (0.4) qu'on (0.3) reconnaisse (0.3)
> 71 ce génocide mais (0.3) je ne (0.2) comprends
72 pas (0.2) pourquoi ça (0.4) doit être (en) france

Le début du tour de parole de Maurice est clairement une reprise textuelle de la question de l'enseignant, 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' (1.6-8), l'élève répond 'oui ça nuit à la liberté d'expression' (1109-18). La suite du tour de parole n'est en revanche pas une reprise : Maurice tente de construire une

structure nouvelle avec le mot *génocide* et propose ‘ce génocide arménien n’est pas été’ (1.22-23 : il s’agit peut-être d’une tentative de mettre au passif la construction ‘il n’y a pas eu de génocide’ utilisée par l’enseignant, 1.2). L’enseignant corrige la tournure de l’élève en proposant le verbe ‘exister’ (1.24), repris par l’élève (1.25). Plus loin, Maurice utilise à nouveau le verbe ‘exister’ (‘on dit que ce génocide n’existe pas’, 1.28-29). Quoiqu’il ait besoin de l’aide de l’enseignant pour produire une structure correcte, ici l’élève ne calque pas simplement une structure apparaissant dans le tour immédiatement précédent de l’enseignant : il teste des conditions syntaxico-sémantiques nouvelles pour l’emploi du mot *génocide*. La mise à l’épreuve d’une nouvelle structure dans l’interaction peut être vue comme une étape importante dans l’apprentissage des conditions d’emploi de la forme par les élèves.

Dans la seconde partie de l’extrait, Thomas utilise trois fois le terme *génocide* (1.56, 58, 71). Dans les trois occurrences, l’item est inséré dans un syntagme verbal identique, en complément du verbe *reconnaître*. Cette structure est déjà apparue plus tôt dans l’interaction, dans plusieurs tours de l’enseignant ainsi que dans des tours d’élèves (cf. extr.87, 1.16-18 et 1.26-29). Cependant, contrairement aux autres occurrences, 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 a 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’apparaître dans l’environnement interactionnel immédiat de l’élève pour être utilisée.

L’observation des emplois du mot *génocide* par les élèves permet d’observer un processus d’apprentissage progressif : on passe d’une forme phonologiquement incorrecte à une forme correcte (extr.87), et 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’). Ces processus d’apprentissage sont distribués, déployés collectivement par les élèves, qui manifestent qu’ils bénéficient des interventions de leurs pairs. De manière parallèle à la construction collective des significations prenant place dans l’épisode sur

la réhabilitation (extr.56 et 85), on assiste ici à la construction collective d'une connaissance active de la forme du mot et de ses conditions d'emploi.

Cette section a permis d'observer que si les indices du potentiel pour l'apprentissage des séquences d'explication sont rares, il est néanmoins possible d'observer, dans certains cas, un apprentissage de l'objet qui a été expliqué. Dans nos données, ces cas d'appropriation progressive ne sont observables que dans le cadre d'explications de vocabulaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'il soit impossible d'observer l'appropriation progressive d'un objet d'explication de discours ou de situation. Néanmoins, de telles observations nécessiteraient sans doute des données plus étendues, comprenant par exemple l'ensemble des leçons relatives à un objet d'enseignement donné (p.ex. l'ensemble des leçons consacrées à une œuvre littéraire).

Pour ce qui est des objets lexicaux, les séquences et les activités qui apparaissent particulièrement propices au déploiement collectif de processus d'apprentissage sont celles dans lesquelles les élèves sont encouragés a) à participer activement à la construction du noyau de l'explication, et/ou b) à utiliser de manière récurrente le terme ayant fait l'objet de l'explication. Pour autant, si on ne les considère que sous cet angle, ces séquences et activités ne paraissent pas très économiques : par exemple, si le but de la séquence sur la réhabilitation était uniquement que les élèves apprennent la signification du mot *réhabilitation*, elle semblerait peu rentable, dans le sens où une période de 10 minutes apparaît 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 é de problèmes de compréhension –, mais doit plutôt être envisagé comme une sorte de 'valeur ajoutée' émergeant de certaines séquences d'explication ou d'activités qui les suivent, qui les rend particulièrement riches sur le plan des opportunités d'apprentissage.

9.2 Apprendre à faire comprendre

Lors de la constitution des corpus servant de base à notre recherche (cf. chapitre 4), nous avons demandé aux enseignants de nous inviter à des leçons destinées à faire pratiquer la communication orale. Cette demande n'a pas posé problème aux enseignants, qui ont tous déclaré avoir l'habitude d'intégrer à leur programme d'enseignement des leçons de ce type. Les leçons enregistrées peuvent donc toutes être décrites comme ayant pour objectif de pratiquer la communication orale. Les séquences d'explication dans lesquelles les élèves participent activement peuvent, dans cette optique, être envisagées comme des lieux de mise en pratique de l'oral, et être analysées au regard des opportunités qui peuvent émerger pour la mise en œuvre et le développement de la compétence d'interaction.

Dans cette section, on partira du principe que les opportunités d'apprentissage ne sont pas inscrites de manière figée dans la planification des activités par les enseignants, mais émergent dans l'implémentation locale des activités (Pekarek Doehler 2002). Dans cette perspective, les opportunités d'apprentissage doivent être analysées non sur la base des objectifs didactiques (*intended pedagogy / task-as-workplan*, cf. chapitre 2), mais en confrontant ces objectifs avec le déroulement effectif, situé, des activités (*actual pedagogy / task-in-process*) (Seedhouse 2004 ; Walsh 2006). C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette section, en analysant l'organisation des séquences d'explication et les ressources mobilisées par les élèves au regard des opportunités pour la mise en œuvre et le développement de la compétence d'interaction.

Dégager ces opportunités implique en premier lieu de décrire en quoi elles consistent. Dans les approches socio-interactionnistes de l'apprentissage, les interactions qui fournissent aux apprenants l'occasion de participer à des activités dont la difficulté est adaptée à leur niveau, d'adopter des rôles diversifiés et de produire des actions verbales complexes sont considérées comme particulièrement propices au développement des compétences. Cependant, les notions de difficulté, de complexité ou encore de 'richesse' de l'interaction sont pro-

blématiques, car elles sont difficiles à définir au moyen de critères précis et ne sont pas toujours associées : la « richesse interactionnelle et cognitive ne se traduit pas mécaniquement par des structures linguistiques élaborées » (Nonnon 1999 : 118) et inversement. Envisager la complexité linguistique ou discursive comme indice d'une interaction favorable à l'apprentissage est en outre discutable, car le degré de complexité doit être analysé au regard du but de l'activité en cours, autrement dit soumis à une certaine exigence d'« efficacité » dans l'interaction²³ : dans de nombreuses activités sociales, la simplicité est plus souhaitable que la complexité. On a vu que les séquences latérales d'explication de vocabulaire sont organisées selon une logique d'« économie » (cf. sections 8.1.1 à 8.1.6) : 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 comprenant parfois qu'un seul mot, est plus souhaitable qu'un développement complexe faisant « perdre du temps » et risquant de ne pas résoudre le problème de compréhension (cf. Crahay 2005, pour une argumentation similaire). Pour cette raison, de Gaulmyn (1986), travaillant sur la L1, écarte l'idée selon laquelle le développement de la compétence d'explication procéderait d'explications simples (stéréotypées, déictiques) vers des explications complexes (abstraites, explicites, élaborées) : une telle évolution ne tiendrait pas compte de la pertinence et de l'efficacité contextuellement dépendantes des explications. En somme, prendre comme critère pour déterminer les opportunités d'apprentissage d'une activité donnée la difficulté de l'activité, la complexité discursive des tours ou la « richesse » interactionnelle (p.ex. rapidité des enchaînements, phénomènes de co-énonciation) risque de conduire à des résultats biaisés : observer les opportunités d'apprentissage suppose d'articuler ces trois dimensions et de prendre en compte la manière dont elles entrent en relation. Nous proposons pour cette raison

23 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).

d'aborder les opportunités d'apprentissage sous l'angle des *opportunités de participation* des élèves dans les séquences d'explication.

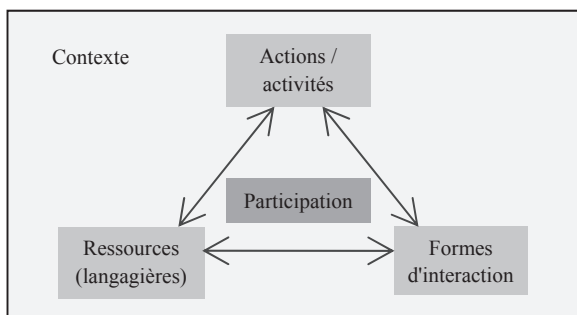


Figure 1 : la participation en classe, point d'entrée pour l'analyse des opportunités d'apprentissage.

Ce schéma représente l'interdépendance entre trois dimensions dans lesquelles s'inscrit la participation des élèves : les actions / activités, les ressources langagières mises en œuvre et les formes d'interaction. Cette interdépendance peut être exprimée d'au moins trois façons :

- toute action est réalisée au moyen de ressources langagières et s'actualise dans une certaine forme d'interaction ;
- le choix des ressources langagières dépend de l'action à réaliser et de la forme d'interaction dans laquelle elle prend place ;
- la forme d'interaction détermine la manière dont une certaine ressource va permettre de réaliser une certaine action ; elle est déterminée en retour par le choix des ressources.

Chacune des dimensions peut être choisie par les participants d'une interaction en classe comme un point d'ancrage. 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 au service de cette action. Les participants d'une interaction peuvent également prendre comme point d'ancrage une ressource donnée (p.ex. en contexte scolaire, une ressource linguistique abordée comme

objet d'apprentissage) et explorer comment elle peut être utilisée pour accomplir des actions variées dans différentes formes d'interaction. Enfin, certaines contraintes situationnelles (p.ex. le nombre élevé de participants en classe) peuvent conduire les participants d'une interaction à adopter une certaine forme d'interaction (p.ex. mise en place de structures IRF) et à choisir les actions à effectuer et les ressources à mobiliser en fonction de cette forme. Les configurations récurrentes qu'on peut observer entre actions, formes d'interaction et ressources sont dues à des processus de routinisation connus sous le nom de *cultures de communication*.

Dans la suite de cette section, on s'attachera en premier lieu à récapituler la manière dont les élèves participent à l'organisation des séquences d'explication en classe de français L2, afin de proposer une synthèse de la compétence déployée par les élèves dans ces séquences. On réfléchira en second lieu aux opportunités de participation qui émergent pour les élèves dans l'ouverture, le noyau et la clôture des séquences d'explication.

9.2.1 Déploiement de la compétence dans les explications

9.2.1.1 Ouverture des séquences

L'ouverture d'une séquence d'explication est accomplie par la thématization (directe ou indirecte) d'un problème de compréhension, qui projette l'explication comme action subséquente nécessaire (cf. section 6.1). La thématization 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). Dans certains cas, la thématization du problème et la demande d'explication constituent deux actions distinctes ; dans d'autres, une seule de ces actions est directement observable. Les contraintes liées à l'ouverture d'une séquence d'explication sont les suivantes :

- Le participant qui souhaite qu'une séquence d'explication soit ouverte doit rendre reconnaissable 1) le problème potentiel de

compréhension et 2) la nécessité de l'explication, c'est-à-dire qu'il doit faire reconnaître l'action qu'il demande, une explication, à ses interlocuteurs (sauf dans le cas d'une explication auto-initiée) ;

- L'autre ou les autres participant(s) doi(ven)t reconnaître l'action demandée.

Demander une explication suppose de maîtriser des ressources relatives a) à l'identification d'un moment pertinent pour émettre la demande et b) à la formulation adéquate de la demande au regard du destinataire projeté (*recipient design*, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974 ; cf. Mondada 2006, pour des dimensions similaires dans le cadre de l'analyse des questions). La maîtrise de ces ressources relève de la compétence d'interaction. Les analyses (chapitres 6 et 7) ont montré que les élèves parviennent à demander l'ouverture de séquences d'explication et reconnaissent les demandes d'ouverture lorsqu'elles sont accomplies par un coparticipant (l'enseignant ou autre élève). On a vu 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. Les élèves se montrent donc compétents pour demander des explications, leurs demandes apparaissant 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 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 cet objet soit souvent vague). La forme de leurs demandes est adaptée au contexte dans lequel elle prend place : par exemple, les élèves se contentent de mentionner isolément l'objet à expliquer lorsque la nature de la demande peut s'inférer du contexte (p.ex. parce que l'enseignant vient de proposer de répondre à des 'questions de vocabulaire'). Inversement, ils explicitent la nature de leur demande lorsque le contexte ne permet pas de

l'inférer. Dans le même ordre d'idée, ils désignent l'objet de leur demande sous forme de pronom lorsque cet objet est immédiatement accessible dans le contexte de l'interaction, mais l'introduisent de manière explicite lorsque ce n'est pas le cas.

En plus de parvenir à rendre reconnaissables leurs demandes, les élèves se montrent compétents lorsqu'il s'agit de reconnaître les demandes de l'enseignant, qu'elles soient réalisées sous forme de questions ou de manière indirecte (p.ex. lorsque l'enseignant affirme 'il y a quelque chose de bizarre'). Les élèves sont également sensibles à la mise en place de routines interactionnelles dans l'organisation des séquences. 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 les séquences didactisées donnant lieu à des explications 'en série', on observe en outre que les explications passent progressivement d'hétéro-initiées à auto-initiées, ce qui signifie que les élèves reconnaissent le moment où il est attendu d'eux qu'ils donnent une explication et n'attendent plus la demande de l'enseignant pour initier le noyau d'explication (cf. p.ex. extr.15).

Les élèves parviennent à identifier les indices relatifs à des problèmes de compréhension chez leurs interlocuteurs, par exemple des hésitations ou une absence de prise de tour (cf. extr.22, chapitre 6). Ils proposent également des explications lorsqu'ils interprètent un tour antérieur comme révélateur d'un malentendu (cf. par exemple extr.23, chapitre 6) ou lorsque, suite à une formulation vague de leur part, ils prévoient l'apparition éventuelle d'un problème de compréhension (cf. extr.13, chapitre 6). En somme, les élèves se montrent donc compétents face aux contraintes relatives à l'ouverture des séquences d'explication : ils placent leurs demandes de manière adéquate sur le plan séquentiel, rendent reconnaissables leurs demandes, reconnaissent les demandes qui leur sont adressées, identifient les problèmes

potentiels de compréhension qui émergent dans l'interaction et y réagissent adéquatement.

9.2.1.2 *Noyau des séquences*

Les noyaux des séquences d'explication ont pour but de résoudre des problèmes de compréhension. Que le problème soit potentiel (à anticiper) ou effectif (à remédier), le problème est censé 'ne plus exister' après l'accomplissement du noyau. Cependant, 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. Des contraintes relatives au noyau des explications sont les suivantes :

- marquer la pertinence du noyau de l'explication par rapport à l'objet présenté comme problématique ;
- marquer les délimitations du noyau de l'explication : le début du noyau n'a généralement pas besoin d'être marqué, car son placement séquentiel après une demande d'explication permet aux autres participants de l'identifier facilement ; en revanche, marquer la fin du noyau est essentiel au bon déroulement de la séquence d'explication ;
- 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 par rapport aux précédentes.

Les élèves se montrent compétents dans la construction des noyaux d'explication (cf. chapitre 8). Les ressources qu'ils mobilisent dans les explications de vocabulaire, les explications de discours et les explications de situation ne sont pas les mêmes, ce qui reflète leur capacité à adapter leur manière d'expliquer à l'objet de l'explication. On a vu par exemple que les élèves expliquent différemment selon qu'un segment tiré d'un texte a fait l'objet d'un processus de décontextualisation (cf. explications de vocabulaire) ou selon que l'explication doit rendre compte de la signification contextualisée du segment (cf. explications

de discours) : alors que les items décontextualisés sont expliqués au moyen de structures récurrentes et relativement figées (traductions, *c'est + hyperonyme + pronom subordonné + spécification*, *c'est quand + mise en situation*), les items contextualisés sont expliqués au moyen de reformulations ou en faisant référence à leur contexte d'apparition.

Les ressources mobilisées par les élèves varient en outre 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. En revanche, 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. Dans les deux cas, les élèves montrent souvent la pertinence de leur explication au regard de l'objet à expliquer, par exemple au moyen de citations de l'objet ou d'une partie de l'objet, et mobilisent des ressources leur permettant de marquer la fin de leurs interventions (p.ex. termes vagues, listes, répétitions). Dans les noyaux d'explication 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 syntaxiques. Dans les explications polygérées sans guidage de l'enseignant, les élèves élaborent collectivement le noyau de l'explication (p.ex. au moyen de compléments).

9.2.1.3 Clôture des séquences

La phase de clôture des séquences d'explication est identifiable à des marques de réception ou d'évaluation. La clôture est accomplie lorsque s'effectue une transition : le retour à l'activité interrompue dans le cas des séquences latérales, l'ouverture d'une nouvelle activité dans le cas des séquences préparatoires, l'ouverture d'une nouvelle séquence d'explication dans le cas d'activités didactisées prenant la forme d'une 'série' de séquences (cf. chapitre 6). 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. Lorsque la séquence d'explication a été ouverte pour *anticiper* un problème de compréhension, le participant donnant l'explication peut également chercher à vérifier la compréhension de son / ses interlocuteur(s). Cependant, il est également possible qu'en l'absence de réaction de l'interlocuteur, le problème soit considéré comme non-effectif et la séquence close. Dans les séquences d'explication didactisées, ouvertes par l'enseignant pour vérifier la compréhension des élèves et leur capacité à expliquer, la mise en scène de la compréhension des élèves est effectuée dans le noyau de l'explication. La clôture a alors 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.

Dans nos données, les élèves mettent en scène la résolution des problèmes de compréhension 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), ce qui témoigne de leur compétence à clore les séquences d'explication.

9.2.2 *Opportunités de participation, opportunités d'apprentissage*

Les séquences d'explication de notre collection donnent lieu à des réalisations très variées. On y trouve :

- des séquences ouvertes par des élèves et d'autres ouvertes par les enseignants,
- des séquences ouvertes au moyen d'une assertion et d'autres au moyen d'une question,
- des séquences d'explication de vocabulaire, des séquences d'explication de discours et des séquences d'explication de situation,
- des séquences latérales, des séquences didactisées, des séquences monologiques et des épisodes où un espace est dédié à la mise en place de séquences d'explication ('ouvertures d'espace', cf. chapitre 6),
- des noyaux d'explication monogérés et des noyaux polygérés,
- des séquences dans lesquelles les modalités de prise de parole sont gérées par l'enseignant, qui sélectionne les élèves ou attribue la parole aux élèves levant la main, et d'autres où ces modalités sont gérées collectivement par les participants (auto-sélection),
- etc.

Il n'existe pas de réalisation qui soit en soi plus intéressante que les autres : c'est dans la diversité des réalisations que réside le potentiel pour l'apprentissage des séquences d'explication, abordé sous l'angle des opportunités de participation des élèves. La diversité des réalisations permet aux élèves de mettre en œuvre des ressources multiples et les pousse à devoir s'adapter à des situations d'interaction variées. Pour autant, il vaut la peine de se pencher sur certaines dimensions des explications en classe, afin de déterminer s'il serait possible d'optimiser les opportunités de participation des élèves et ce faisant les opportunités pour le développement de leur compétence d'interaction. Dans cette section, on se penchera sur certaines formes d'interaction dans lesquelles s'inscrivent les séquences d'explication, puis sur la participation des élèves dans l'ouverture, le noyau et la clôture des séquences, afin de déterminer si les opportunités de participation des élèves aux séquences pourraient être optimisées.

9.2.2.1 Formes d'interaction

Si les séquences d'explication en classe donnent lieu à des formes d'interaction variées, certaines formes d'interaction sont particulièrement contraignantes, réduisant au minimum les opportunités de participation des élèves. Les extraits ci-dessous en donnent des illustrations :

- 89) SPD L2-secII-25 (audio 06m11s)
- 01 P: ils sont: (0.7) obligés de se torturer, (1.9)
02 en reconnaissant leur cul-pa-bi-li-té.
03 alors là aussi si vous pouvez expliquer ce mot,
04 la culpabilité c'est quoi ça
05 (1.1)
- > 06 P: quel est l'adjectif?
07 (1.1)
- 08 P: qu'on connaîtrait (0.1) mieux? (0.3) oui?
09 Mat: coupable
- > 10 P: bien (0.3) °mhm° (2.3) donc coupable? (0.3) quel
> 11 est le contraire connaissez-vous le contraire oui
12 (2.1)
- 13 Mat: innocent
- 14 P: parfaitement oui (0.1) bien ((il écrit
> 15 au tableau: 9.4)) et le substantif ce serait?
- 90) SPD L2-secII-25 (audio 12m39s)
- 01 P: lucide (et) qu'est-ce que ça peut dire ça? (0.3)
02 vous avez une idée de ce que ça pourrait dire ça?
03 Geo: °(xx)°
04 P: pardon?
05 (2.1)
- 06 P: °lucide° on parle d'une personne hein
07 on ne parle pas d'une ampoule qui est lucide
08 hein? (1.4) (oui tout à fait) (0.7)
- > 09 une personne qui est lucide, (0.2)
- > 10 c'est une personne
11 Mic: qui voit clair

Dans l'extrait 89, l'enseignant commence par formuler une demande d'explication 'ouverte', ne projetant pas un format de réponse particulier sur le plan syntaxique ('si vous pouvez expliquer ce mot la culpabilité c'est quoi ça', 1.3-4). Après une pause (1.5) qui n'est pas particulièrement longue dans ce contexte, il reformule sa demande en utilisant une forme de question contraignante. La question 'quel est l'adjectif (1.6) projette en effet une réponse très spécifique. Une fois l'adjectif demandé obtenu (1.9), l'enseignant en demande le contraire

(l.10-11), puis le substantif de ce contraire (l.15). La structuration du noyau de l'explication, le 'parcours' utilisé pour expliquer, est donc entièrement gérée par l'enseignant.

Dans l'extrait 90, 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). Plus loin, il reformule sa demande de manière plus contraignante, produisant 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.9-10, ce que Koshik 2002 appelle *designedly incomplete utterance*). Un élève procède alors à une complétion de la structure projetée ('qui voit clair', l.11).

On assiste dans les deux extraits au passage d'une question ouverte à une question projetant une réponse préformatée sur le plan syntaxique. La reformulation de la question dans un format plus contraignant peut témoigner d'une volonté de l'enseignant de simplifier la tâche, en guidant les élèves sur le plan des formes à utiliser pour expliquer. Cependant, on a vu (cf. chapitre 8) que les élèves ne semblent pas rencontrer de difficultés particulières dans la construction des noyaux d'explication 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). Si la structure est déjà maîtrisée par les élèves, on peut donc douter du bénéfice pour l'apprentissage de sa projection dans la question de l'enseignant. Le caractère contraignant de la demande bride en outre la créativité des élèves, en les empêchant de prendre en charge l'architecture de leur réponse, ce qui peut donner à l'activité un caractère peu motivant. On peut donc douter de l'utilité mais également de la pertinence de ce type de forme d'interaction dans des classes d'apprenants avancés.

9.2.2.2 *Opportunités de participation dans l'ouverture des séquences*

Les élèves demandent fréquemment des explications de vocabulaire, mais très rarement des explications de discours ou de situation (cf. chapitre 7). Deux hypothèses peuvent être avancées pour rendre compte de ce déséquilibre. Premièrement, alors que les séquences

d'explication de vocabulaire portent sur un objet qu'il est aisé de formuler (il suffit de répéter le mot dont on ne comprend pas la signification), demander une explication de discours ou de situation implique de cerner et de reconstruire le discours ou la situation posant problème. Demander une explication suppose alors une compréhension minimale (le fait de comprendre ce qu'on n'a pas compris), ce qui ne va pas forcément de soi pour les élèves. Il est donc possible que les élèves rencontrent des difficultés à délimiter et verbaliser leurs problèmes de compréhension, raison pour laquelle 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 être liée 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 6), ils ne proposent pas aux élèves de demander des explications de discours ou de situation : les élèves ne sont donc pas particulièrement encouragés à accomplir ce type de demande. En outre, il est possible que les élèves évitent de demander des explications portant sur le discours de l'enseignant pour ne pas créer de situation délicate, où la clarté des propos de l'enseignant pourrait être vue comme remise en question (cf. section 7.3). La quasi-absence de demandes d'explication de discours et de situation accomplies par les élèves peut donc être la conséquence soit d'un problème de *capacité*, soit d'un problème de *valorisation* des demandes. Dans la section suivante, on réfléchira à la manière d'encourager et de valoriser les demandes d'explication en classe.

9.2.2.3 *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 8). Un premier type de noyau polygéré est observable dans des séquences où plusieurs élèves élaborent collaborativement une explication suite à la mise en scène d'un problème de compréhension par l'enseignant (cf. p.ex. extr.58, chapitre 8). Ces

noyaux d'explication sont particulièrement complexes sur le plan interactionnel (auto-sélection, enchaînements rapides des tours de parole, chevauchements, co-énonciation) et sont intéressants en ce qu'ils donnent lieu à une reconfiguration momentanée des expertises (les élèves sont en position d'experts, l'enseignant en position d'apprenant). Ces noyaux d'explication paraissent spécialement riches 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. Ils sont cependant rares et gagneraient à être encouragés davantage.

Un deuxième type de noyau polygéré apparaît dans des séquences didactisées, notamment dans des séquences focalisées sur l'interprétation de textes littéraire (cf. p.ex. extr.72 et 73 chapitre 8), mais également dans des séquences d'explication de vocabulaire prenant place au début d'une période scolaire (séquences 'préparatoires' cf. p.ex. extr.56, chapitre 8). Les noyaux d'explication permettent alors d'observer des tours de parole particulièrement longs et complexes sur le plan discursif, ainsi qu'une construction collaborative des significations. Pour les élèves, intervenir dans un noyau d'explication polygéré implique alors de mobiliser des ressources pour assurer la cohésion intradiscursive et la cohérence interdiscursive du noyau de l'explication. L'enseignant intervient dans ce type de noyau polygéré pour distribuer la parole et pour aider les élèves à construire leurs tours de parole, en fournissant par exemple les items lexicaux qui leur manquent. Il propose également des synthèses des interventions des élèves, marquant ce qui les lie les unes aux autres (p.ex. 'vous rejoignez un peu la position de X') ou pointant une divergence de points de vue (p.ex. 'c'est le contraire de ce qu'a dit X'). Cette manière de procéder peut encourager les élèves à participer, les synthèses de l'enseignant permettant de mieux 'suivre' le développement du noyau. Cependant, elle peut également restreindre les opportunités de participation des élèves sur deux plans.

En premier lieu, lorsque l'enseignant reformule trop hâtivement les propos des élèves ou évalue trop rapidement leurs réponses comme 'justes' ou 'fausses' (dans les cas où la séquence est orientée vers une réponse-cible), il ne favorise pas l'apparition de réponses expansives, par exemple l'élaboration d'arguments en faveur d'une hypothèse ou

l'explicitation des étapes d'un raisonnement, car il rend ces développements superflus. De plus, si l'enseignant manifeste trop explicitement sa préférence pour une hypothèse explicative, il risque de décourager les élèves souhaitant proposer d'autres hypothèses. Les propos d'une élève prenant la parole dans nos données sont à cet égard révélateurs :

- 91) SPD L2-secII-31 (audio 51m47s)
- > 01 Eri: moi par exemple je n'aime que rép- je n'aime pas
 - > 02 trop répondre à des questions, (0.3)
 - > 03 où il y a qu- seul- où il y a deux solutions, (0.8)
 - > 04 correct ou bien faux. (0.6)
 - > 05 moi j'aime mieux si : s'il y a plusieurs (0.1)
 - > 06 plusieurs euh (0.3) points de vue où on peut (0.9)
 - > 07 dire ce qu'on: ce qu'on sent, (0.4) nos sentiments
 - > 08 et puis euh (0.4) ce qu'on trouve, (0.2) et puis
 - > 09 (0.3) le maître il ne peut pas dire que c'est faux

Plus généralement, il semble que les élèves se montrent 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 sont particulièrement longs et expansifs.

En second lieu, lorsque l'enseignant se charge d'établir un lien entre les interventions des élèves, ces derniers ne sont pas encouragés à le faire eux-mêmes. On a vu que 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', cf. chapitre 8) : cela peut être la conséquence d'un manque de 'capacité' des élèves, mais cela peut aussi résulter du fait que les élèves ne jugent pas nécessaire d'articuler leur tour de parole aux interventions antérieures parce qu'ils s'attendent à ce que l'enseignant s'en occupe. L'absence de mouvements de synthèse et de conclusion chez les élèves peut avoir la même origine : en reformulant les propos des élèves, en les articulant les uns aux autres et en les situant par rapport à une réponse-cible, l'enseignant n'encourage pas les élèves à procéder eux-mêmes à des

synthèses. Les élèves se contentent alors de donner des éléments de réponse ‘en vrac’, sans les positionner par rapport à l’‘historique’ de l’interaction.

En résumé, lorsque l’enseignant prend en charge la structuration interdiscursive des explications polygérées, il ne valorise pas un comportement actif des élèves dans cette structuration. Les opportunités de participation pourraient être optimisées si les élèves étaient encouragés à participer davantage à l’accomplissement de la cohérence interdiscursive dans les noyaux polygérés, ce qui 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. Lepoivre 1999, et Pekarek 1999, pour des conclusions similaires). 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 et qu’ils s’y engagent alors de manière accrue.

9.2.2.4 *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 apparaît en revanche 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 :

```
92) CODI L2-secII-JM-4 (audio 47m04s, vidéo 2ème heure 02m21s)
01 Eri: qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=
> 02 P: =s'équilibrer (0.2) qu'est-ce que ça veut dire
> 03 vous pouvez l'expliquer silvia?=
04 Sil: =ehm (0.8) *sur une balance
      %sil *avance ses deux mains devant elle
05 quand c'est (0.2) *comme ça?
      %sil *lève main droite,
           baisse main gauche
06 P: °mhm°=
```

07 Sil: =c'est le *(grave) et le (0.3) *(bon) (0.6)
 %sil *agite main gauche *agite main droite

08 *°et (comme ça°)
 %sil *remet ses mains au même niveau, sourit

> 09 P: ouais (0.3) *un équilibre c'est quand c'est stable.
 %p *répétant le mouvement de silvia

10 P: (0.4) voilà. (1.3) d'autres idées. (1.0)
 11 pour la (0.1) réhabilitation.

Dans cet extrait, Erika adresse une demande d'explication à l'enseignante portant sur le verbe *s'équilibrer* (1.1). L'enseignante ne réagit pas en donnant l'explication elle-même, mais 'transfère' la demande à une élève ayant utilisé le terme quelques instants auparavant (1.2-3), Silvia. Silvia procède alors à l'explication demandée (1.4-8). C'est ensuite l'enseignante, et non l'élève ayant demandé l'explication, qui ratifie l'explication (1.9).

La prise en charge de la clôture de l'explication par l'enseignante a deux conséquences potentiellement problématiques. Premièrement, la résolution du problème de compréhension de l'élève ne fait pas l'objet d'une vérification, et il est donc possible que le problème subsiste. Deuxièmement, en prenant en charge la clôture de la séquence, l'enseignante se pose en destinataire de l'explication à la place de l'élève ayant accompli la demande. Cette transformation du cadre de l'échange a déjà été initiée par la contre-question de l'enseignante. On remarque d'ailleurs que durant le noyau de l'explication, Silvia est orientée physiquement vers l'enseignante, en face d'elle, et non vers Erika, qui se trouve deux rangs derrière elle, et qu'elle ne regarde à aucun moment. Il en résulte non seulement que les gestes de Silvia sont peu visibles pour Erika, Silvia lui tournant le dos, mais plus généralement que Silvia, s'adressant à l'enseignante, ne peut adapter le contenu de son explication à la personne cherchant à résoudre un problème de compréhension, Erika. En situation non-institutionnelle, 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 de son interlocuteur, qui lui donnent des indices sur la manière dont son explication est reçue et lui permettent d'en adapter le contenu. Souvent, l'explicateur procède également à des vérifications 'on-line' de la compréhension de son

interlocuteur, au moyen de marques phatiques prenant la forme de questions du type *hein ?*, *n'est-ce pas ?*, *tu comprends / vous comprenez ?*, etc. Ces marques sont fréquentes dans les explications que les enseignants adressent aux élèves, mais absentes dans celles des élèves. 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*, etc.), présents chez les enseignants mais absents chez les élèves (à deux exceptions près, apparaissant de manière significative dans des jeux de rôle, donc dans des échanges entre élèves). Cette absence de marques phatiques chez les élèves peut être une conséquence d'un format d'interaction dans lequel les élèves n'adressent pas leur explication au participant rencontrant le problème de compréhension, mais à l'enseignant.

Ce type de situation problématique ne se rencontre pas uniquement dans le cas où l'enseignant procède à une contre-question suite à une demande d'explication d'élève, mais également dans les séquences ouvertes par les enseignants au moyen de 'fausses' questions. En effet, quand la demande de l'enseignant ne repose pas sur un problème de compréhension de sa part, les élèves n'ont pas la possibilité d'adapter leur explication à l'accomplissement progressif de la compréhension chez leur destinataire (cf. également extr.71 pour un problème similaire ; cf. Lombard-Hutin/François 1990 ; Treigner 1990, pour des constats semblables). En outre, en l'absence de problème de compréhension effectif, il est difficile de déterminer à quel moment terminer l'explication. Normalement, l'explication est close au 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.

En somme, les séquences d'explication en classe n'offrent que rarement l'opportunité aux élèves de procéder à des adaptations de leur explication en fonction des réactions de leur interlocuteur, c'est-à-dire d'expliquer étape par étape en vérifiant la compréhension du destinataire projeté (*recipient design*, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). La possibilité de procéder à de telles adaptations et le développement de méthodes pour y parvenir pourrait prendre place dans des sé-

quences 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.

9.2.2.5 Transition

Un autre problème relatif à la clôture des séquences d'explication en classe concerne la transition entre la fin de la séquence et la suite de l'interaction. L'extrait 93 permet d'observer et de discuter de ce problème. Cet extrait est tiré d'une activité au début de laquelle l'enseignante sépare les élèves en un groupe de garçons et un groupe de filles. Chaque groupe doit inscrire au tableau des stéréotypes sur le sexe opposé. L'enseignante demande ensuite aux élèves de débattre de ces stéréotypes, mais le débat ne 'prend' pas, filles et garçons acceptant comme des 'faits' les stéréotypes listés au tableau (pour une analyse de cette activité, cf. Fasel Lauzon/Pochon-Berger/Pekarek Doehler 2008). Au bout d'un long moment, alors que l'enseignante s'efforce d'alimenter le débat, une élève, Karin, s'adresse à l'enseignante pour affirmer que 'l'amour est un prétexte pour le sexe'. Une autre élève, Edith, se tourne alors vers elle et lui adresse directement la parole, ce qu'on observe au début de l'extrait ('j'ai une question à toi', l.1). La demande d'explication d'Edith est la première adresse directe d'un élève à un autre depuis le début de la leçon, et donc le premier moment qu'on puisse analyser comme l'ébauche d'un débat.

- 93) CODI L2-secII-JM-4 (audio 42m00s, vidéo 1^{ère} heure 38m32s)
- 01 Edi: +j'ai une question à toi ((à karin))+ (0.3)
 02 ehm: (0.1) tu- tu dis que: (0.5) ehm
 03 l'amour est le prétexte de: le sexe? (0.1)
 04 [et:] (0.5)&
 05 P: [°mhm°]
 06 Edi: &alors (0.8) tu: (0.6) ehm (1.8) peux: (0.7)
 07 te coucher avec (0.8) tous les hommes? (0.3)
 08 (et) quand même [tu: (tu n'aimes pas)]&
 09 Kai: [non °(je ne peux pas)°]
 10 Edi: &tu ne- (0.7) lui: aimes=
 11 Kai: =non *c'est c'est je s(h)uis pas ehm (0.8)
 %kai *regarde ses mains ou son sac
 12 différ(h)ent que l(h)es (h)autres mais (0.3)
 13 j'ai (0.6) j'ai lu un livre de erich *fromm
 %kai *regarde P
 14 P: mhm (0.3) lequel?
 15 Kai: ehm die kunste [des liebens]

16 P: [des liebens] ouais (0.1) °(aha)°=
17 Kai: *=et c'est- (0.5) là c'est un peu- (0.1) oui c'est
%kai *regarde ses mains ou la table
18 peut-être un peu *ehm (1.3) (un peu) (0.7)
%kai *regarde P
19 fort dit? (1.6)
20 [überspitzt gseit]
21 P: [euh::] (0.3) dit d'une manière oui un peu: un peu:
22 d'une manière un trop prononcée en fait ouais ouais
23 Kai: oui (0.1) mais- (0.5) que (1.1) lui il dit
24 qu'on peut euh (0.7) être amoureux de (0.9)
25 ehm (0.6) de n'importe qui?*
%kai *regarde édith
26 Edi: °mm°
27 Kai: *parce que c'est (0.4) eh- (0.4)
%kai *regarde ses mains
28 ai*mer dans le sens (0.1) eh (0.3) amour (0.2)
%kai *regarde P
29 *pour le prochain pour la famille. (0.8)
%kai *regarde ses mains
30 c'est- (0.5) c'est presque la même chose
31 c'est- (0.6) (c'est) *seulement (1.5) sans- (0.4)
%kai *regarde P
32 sans le- (1.0) la part (0.9) corpor(h)ell(h)e=
33 P: =oui le: oui- ouais ouais donc c'est c- eh- (0.5)
34 oui (0.4) donc ça veut dire que c'est
35 les hormones? *(0.2) qui font (0.2)
%kai *bref regard à édith puis revient à P
36 que nous aimons (0.9) quelqu'un. (1.6)
37 physiquement.
38 Kai: et je tr- oui *et je pense que c'est pour- (0.7)
%kai *regarde ses mains
39 pour ehm (0.4) se °reprod(ui)re°
40 (1.2)
41 P: mhm?
42 Kai: *°oui° mais: mais moi aussi j-
%kai *regarde édith
43 je tombe a- amoureuse *des fois (0.6) et-=
%kai *baisse la tête
> 44 P: =ah-
> 45 Kai: *c'(h)est- c'est p(h)as (h)une
> %kai *regarde P
> 46 j(h)e p(h)eux pas [c(h)ontrôler (h)ça]
> 47 P: [vous me rassurez] quand même
> 48 ((rires: 1.3))
> 49 P: ou ah j'ai eu peur l(h)à
> 50 ((rires: 2.9))
> 51 (0.4)
> 52 P: MAIS EUHM (0.8) oui oui évidemment (1.0) eh- bon
53 l'amour c'est c'est de toute façon c'est un sujet
54 complexe hein? c'est aussi quand on tombe amoureux
55 c'est- on sait jamais est-ce que est-ce +que: (0.1)
56 je me fais des idées, (0.1) ou est-ce que la per-

57 sonne est vraiment comme je la vois ((sonnerie en
58 arrière-fond))+ et donc euh: donc se poser la ques-
59 tion pourquoi on aime c'est vraiment- .hh c'est
60 vraiment très très d- °difficile.° MAIS FR0mm hein?
61 c'est les années soixante-dix °(il est) dépassé°

Karin est tournée vers Edith lorsque cette dernière énonce sa question, de même qu'au moment où elle-même commence le noyau de l'explication (l.1-8). Lors de l'élaboration du noyau, Karin regarde alternativement l'enseignante et Edith, ce qui les inclut toutes les deux comme destinataires projetées de l'explication (changements d'orientation du regard l.13, 18, 25, 28, 31, 35, 42, 45). Elle regarde vers l'enseignante premièrement lorsqu'elle mentionne l'auteur du livre qu'elle a lu ('j'ai lu un livre de erich fromm', l.13). Elle garde ensuite une orientation corporelle vers l'enseignante au moment où elle a besoin d'aide pour une formulation ('überspitzt gseit', l.18-20), et la regarde à nouveau lorsqu'elle dit 'c'est aimer dans le sens amour pour le prochain' (l.28-29). Les orientations vers l'enseignante correspondent donc à des moments de travail sur la langue, de travail sur l'interprétation du discours de l'auteur mentionné et de référence culturelle (au livre). En revanche, Karin s'oriente vers sa camarade à deux moments-clés de son explication. Premièrement, elle la regarde aussitôt après avoir résumé la thèse de l'auteur ('lui il dit qu'on peut être amoureux de n'importe qui', l.23-25) : 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 connaît l'auteur et le livre dont parle Karin, cf. l.16). Deuxièmement, Karin regarde Edith à la fin de son explication, au moment où elle donne véritablement l'élément central de sa réponse, ('mais moi aussi je tombe amoureuse des fois', l.42-43), portant précisément sur les 'conséquences comportementales' de son opinion (cf. la question d'Edith, 'tu peux te coucher avec tous les hommes', l.1-10).

A la fin de la séquence, aussitôt après l'énonciation de l'élément central de l'explication, l'enseignante émet un *acknowledgement token* ('ah', l.44), qui est une marque typique de réception d'une explication (cf. chapitre 6). Ce faisant, elle se pose en destinataire et en bénéficiaire de l'explication. Cette manifestation ver-

bale attire l'attention de Karin qui se tourne vers l'enseignante (1.45), ce qui rompt le contact visuel 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', 1.46-47). 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 (1.47 et 49). 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'). Les commentaires de l'enseignante suscitent des rires de la part des élèves, ce qui rend à nouveau difficile pour un élève qui souhaiterait obtenir la parole de se faire entendre. L'enseignante poursuit par un long tour de parole (1.52-61), 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* ou 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 : elle ne laisse pas à Edith la possibilité d'accuser réception de l'explication qu'elle a demandée et 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 un dialogue entre élèves, au moment de l'émergence d'un échange entre pairs 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. Cet exemple permet donc d'illustrer en quoi la prise

en charge par les enseignants de la clôture des séquences d'explication peut s'avérer problématique au regard des opportunités de participation des élèves.

9.2.2.6 *Evaluation des explications*

Les enseignants procèdent souvent à des évaluations des explications produites par les élèves. Les évaluations sont notamment systématiques dans les séquences didactisées, où les élèves doivent moins 'faire comprendre' que 'montrer qu'ils ont compris' (de Gaulmyn 1991). Etant donné que ces séquences ont pour but principal de vérifier la bonne compréhension des élèves, les évaluations portent sur l'aspect correct du contenu, mais également sur l'aspect grammaticalement correct des réponses. En revanche, la *manière d'expliquer*, autrement dit les méthodes utilisées pour expliquer et la structuration des explications ne sont presque jamais évaluées. On ne trouve que trois occurrences d'évaluations de la manière d'expliquer dans l'ensemble des données : 'vous avez bien expliqué' (cf. extr.4, chapitre 5, extr.70, chapitre 8) et 'bon, très bon' (qualifiant une explication donnée par un élève). On trouve également dans nos données certains procédés qui peuvent jouer le rôle d'évaluation indirecte de la manière d'expliquer. C'est notamment le cas de la répétition de l'explication d'un élève, qui permet de ratifier le contenu de l'explication mais également de marquer une orientation positive envers la méthode choisie par l'élève pour expliquer. Ces évaluations restent cependant vagues dans le sens où les enseignants ne précisent pas en quoi ils estiment qu'une explication est bonne ou que l'élève a bien expliqué. Elles ne permettent pas aux élèves d'inférer clairement ce qui, pour les enseignants, constitue une bonne explication ou une bonne façon d'expliquer.

Cette absence d'évaluation de la structure des explications peut être mise en relation avec l'absence d'enseignement ciblé sur les méthodes pour expliquer en classe de langue (cf. Duhamel 1989 ; Pontecorvo 1990 ; Treigner 1990, pour des constats similaires à propos de la classe de L1). L'absence d'enseignement ciblé et de commentaires évaluatifs portant sur la structuration des explications est peut-être la conséquence d'une représentation répandue selon laquelle les compé-

tences à l'oral s'apprennent simplement à travers la pratique répétée (Fasel Lauzon *et al.* 2009 ; cf. chapitre 2) : on pourrait ainsi 'apprendre à expliquer en expliquant'. L'analyse des séquences d'explication a néanmoins permis de dégager des dimensions qui semblent causer des difficultés aux élèves, comme la gestion des longs tours de parole et des longs noyaux polygérés (cf. chapitre 8). On a remarqué en outre l'absence de demandes d'explication de discours et de situation chez les élèves, alors même que ces demandes sont nombreuses chez les enseignants. La pratique de l'explication et l'exposition aux explications des enseignants ne semblent donc pas suffisantes pour développer toutes les ressources relatives à la compétence d'explication.

9.3 Implications didactiques : propositions

Dans les précédentes sections de ce chapitre, on a montré que les opportunités de participation des élèves dans les séquences d'explication en classe de français L2 sont variées mais aussi variables. Ce constat conduit à réfléchir à la manière d'optimiser les opportunités de participation des élèves dans les séquences d'explication et d'encourager les élèves à tirer parti de ces opportunités, tout en les aidant à surmonter leurs difficultés sur les plans linguistique, discursif et interactionnel.

Quelques propositions pour optimiser les séquences d'explication en classe ont déjà été brièvement présentées dans les sections précédentes. 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. Optimiser l' 'apprendre en expliquant' peut être réalisé en encourageant les élèves à participer activement à la construction du noyau de la séquence. Concernant les explications de vocabulaire, l'apprentissage semble également favorisé lorsque les activités mises en place encouragent les élèves à réutiliser le terme ayant fait l'objet de l'explication dans des contextes syn-

taxico-sémantiques variés. Ces propositions succinctes reposent sur l'idée commune selon laquelle les séquences les plus favorables à l'apprentissage sont celles dans lesquelles les élèves participent le plus activement. Les propositions qui suivent plaident également en faveur d'une implication des élèves dans toutes les étapes de la structuration des séquences d'explication.

Cette section se propose d'envisager quelques possibilités pour optimiser les opportunités de participation et pour favoriser le développement de la compétence d'explication des élèves, tout en s'assurant que les élèves disposent des ressources nécessaires pour tirer parti de ces opportunités. Les propositions s'inspirent directement des activités qui offrent les opportunités de participation les plus intéressantes aux élèves dans nos données. Elles s'adressent aux chercheurs mais également aux didacticiens et aux enseignants. Elles ne constituent pas des directives ou des activités 'clé en main', la relation entre recherche et terrain ne pouvant être une relation de transmission directe (Lüdi 2001 ; Mondada/Pekarek Doehler 2001), mais sont à envisager comme des pistes pour susciter la réflexion et peut-être l'inspiration, à exploiter, à adapter ou à transformer en fonction des besoins des apprenants et des contraintes liées aux enseignements (nombre d'élèves, nombre d'heures d'enseignement, etc.).

9.3.1 Favoriser l'émergence de demandes d'explication

Nos analyses ont permis de mettre à jour l'absence presque totale de demandes d'explication de discours et de situation accomplies par les élèves. Encourager les élèves à demander davantage d'explications de discours et de situation suppose de mettre en place des activités qui non seulement proposent des conditions interactionnelles propices à l'émergence de telles demandes, mais qui mettent à disposition, au besoin, des outils pour aider les élèves à formuler ces demandes.

L'analyse de nos données permet d'observer deux épisodes particulièrement intéressants au regard de leurs opportunités pour l'élaboration de demandes d'explication par les élèves. Une partie du premier de ces deux épisodes est présentée ci-dessous.

94) SPD L2-secII-22 (audio 09m53s)

01 P: vous savez que les euh: examens de maturité
02 on s'éloigne (0.3) de: formes traditionnelles
03 comme la traduction on va vers (0.6) euh (0.6)
04 des types d'examens qui sont plus proches
05 de la réalité (0.2) de la langue étrangère, (0.6)
06 il s'agit euh oui (0.6) de (0.9)
07 trouver l'essentiel d'un: contenu (0.2)
08 dans un texte (0.4) quelconque, (0.5) ici (0.6)
09 c'est le texte de ce: (sétének) (0.2)
10 de lausanne. (2.3) (sétének.) (1.2)
11 euh (pour vous) (0.5) préparer (2.9)
> 12 maxime vous pourriez: euh venir ici
> 13 et noter les questions
> 14 que les autres proposent? (0.8)
15 je vous prépare une petite chaise?
16 +(4.3) ((bruits de chaises déplacées))+
17 vous voyez j'ai
18 +(5.6) ((bruits de chaises déplacées))+
> 19 je pense que c'est vous qui faites
> 20 les propositions et (0.2) vous les notez. (0.4)
21 ou vous les notez quand (0.5) on sera mis (0.9)
22 on se sera mis d'accord. (1.8)
23 comme ça ça (0.1) devrait marcher. (5.4)
> 24 quelles sont-elles ces questions qui d'après vous
> 25 vont nous permettre de (2.8)
> 26 de mettre les bons accents (0.1) euh:
> 27 dans ce texte (0.1)
> 28 en ce qui concerne le contenu. (2.9)
> 29 n'est-ce pas comprendre un texte, (0.1)
> 30 signifie poser les bonnes questions.

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.1). Il met en lien le fait de 'comprendre un texte' (l.29), de 'trouver l'essentiel d'un contenu dans un texte' (l.7-8) avec la nécessité de 'noter' (l.13) 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.24-27 ; 'comprendre un texte signifie poser les bonnes questions', l.29-30). La mise en place de cette activité conduit à la construction collaborative de la signification du texte. Dans la suite de l'activité, les élèves posent des questions qui prennent la forme de demandes d'explication de discours et de situation. Un élève (sélectionné par l'enseignant, l.12-14) écrit au tableau noir les questions de ses pairs, de sorte que chaque question s'intègre dans une liste élaborée de manière collective et rendue 'disponible' pour

l'ensemble de la classe. L'enseignant reprend ensuite quelques-unes des demandes d'explication de la liste et invite les élèves à réfléchir à des explications possibles.

Outre l'intérêt d'une telle activité pour la construction collaborative de la signification du texte, centrer l'activité sur l'élaboration de demandes d'explication par les élèves apparaît prometteur pour les opportunités de participation des élèves pour deux raisons : premièrement, l'activité encourage les élèves à demander des explications de discours et de situation ; deuxièmement, dans la seconde partie, lorsqu'il s'agit de donner des explications répondant aux demandes listées au tableau, l'activité permet aux élèves de donner des explications répondant à des enjeux réels de compréhension : il s'agit de résoudre les problèmes de compréhension des élèves ayant demandé les explications, et non de répondre à de 'fausses' questions de l'enseignant. Les élèves peuvent alors adapter le contenu de leur explication au déploiement progressif de la compréhension de leur interlocuteur (pour autant que l'enseignant ne se pose pas en destinataire de l'explication, comme dans l'extrait 93).

Ce premier épisode apparaît planifié par l'enseignant et s'intègre dans une activité qui couvre l'ensemble d'une période scolaire. Le second épisode repéré dans nos données comme particulièrement intéressant au regard des opportunités de participation des élèves ne semble au contraire pas planifié. Il émerge de l'identification par l'enseignante de problèmes de compréhension relatifs à un texte que les élèves ont dû lire à domicile.

95) CODI L2-secII-JM-4 (audio 54m06s + 01h00m47s, vidéo 2^{ème} heure 09m24s + 16m04s)

01 P: vous avez lu le: (0.1) le texte? (1.8)
02 (vous avez) rapidement ça va? (2.2)
03 alors (0.1) dans le texte. (0.2)
04 où où est-ce qu'on se trouve.
05 (11.9)
06 P: où se passe (0.1) tout ça. (0.6) le début. (0.4)
07 de l'histoire.
08 (6.9)
09 Sar: ehm
10 (1.8)
11 P: oui=
12 Sar: =vous avez encore? (0.4) [(°x°)]

13 P: [non] (0.3)
14 là j'en ai plus. (2.2)
15 mais vous l'avez- les autres ont lu alors euh (1.3)
16 filip vous avez. (0.1) souligné des choses?
> 17 Fil: oui j'ai (0.1) aussi lu
> 18 mais j'ai (0.4) pas compris.
19 P: vous ne comprenez pas où ça se déroule (1.4)
20 ou ce qui se passe. (0.5)
21 pascal essayez.
22 (2.1)
> 23 Pas: moi je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe
> 24 parce que (0.5) il y a (1.2) euh king (0.4) josper
> 25 et king kong et superman
26 (1.1)
27 P: °euh:° (2.3) kin- kin- king josper oui (1.6)
28 king kong? j'ai pas (0.1) [je]
29 Sa?: [°(x)°] king kong °(x)°
30 Pas: °oui (0.2) [king kong et°]
31 P: [il est où] king kong. (0.5) [ah]
32 Pas: [et zorro]
33 et (0.1) e(h)(h)(h) (0.4) je trouve (0.6) ça
34 un peu bizarre (0.3) [j'ai- j'ai pensé que]
> 35 P: [a:h oui (x)]
> 36 qui peut expliquer à pascal (0.4)
> 37 ce qu'il y a avec king kong et superman. (0.6)
38 dans ce texte
> 39 (8.9)
40 P: ils sont pas vraiment là.
41 (5.2)
> 42 P: alors qui a compris quoi
43 ((rires discrets: 2.2))
> 44 P: dites-moi c:- (0.3) tout simplement (0.1)
> 45 ce que vous avez compris. (0.9)
> 46 (faut-) parce que pouvez pas dire (0.1)
> 47 j'ai rien compris.
> 48 vous avez certainement compris quelque chose. (2.0)
> 49 alors on va juste regarder
> 50 ce que vous avez compris. (0.4) oui=
51 Rom: =ehm il y a une une (1.0) une fête
[...]
52 P: c'est au-dessous du niveau de-
53 de l'année prochaine hein. (1.2)
54 donc ehm je trouve que c'est fini maintenant (0.3)
> 55 on peut plus dire oui c'est (0.2) moi (0.4)
> 56 enfin oui j- vous pouvez dire
> 57 pour moi c'est trop difficile (0.2) mais
> 58 il faut essayer de changer quelque chose. (0.3)
59 hein (0.1) alors (0.1) vous relisez le texte
60 maintenant vous prenez des notes à deux et puis
61 on travaille. (0.1) enfin (0.1) à la fin? (0.3)
62 vous devriez d- donc juste la première partie hein
63 jeudi (0.5) et (0.2) vous devriez (0.1)
64 répondre aux questions qui sont là (0.1)

65 je vous les donne maintenant, (0.6) ehm (pa-)
 66 par écrit, comme ça vous les voyez, (0.4)
 > 67 hein (0.1) et (0.3) si vous n'a- si vous avez
 > 68 des questions si vous comprenez pas
 > 69 ça c'est pas grave. (0.1)
 > 70 vous pouvez poser les questions. (0.5)
 > 71 mais (0.1) vous ne dites pas euh (0.3)
 > 72 j'ai rien compris. (0.1)
 > 73 °(hein parce que)° vous allez (0.1)
 > 74 du moment où vous allez faire un effort
 > 75 pour comprendre vous allez avoir des questions

Au début de l'épisode dont est tiré cet extrait, l'enseignante demande aux élèves de résumer un texte qu'ils ont dû lire en devoir. Ce début d'activité se caractérise par de longues pauses (1.5 et 8), conséquences de l'absence de prises de parole par les élèves, laquelle peut s'interpréter comme un premier indice de problèmes de compréhension relatifs au texte. L'enseignante procède ensuite à l'hétéro-sélection de deux élèves, Filip (1.16) et Pascal (1.21). Les deux élèves affirment n'avoir pas compris le texte ('j'ai pas compris', 1.17-18, 'je ne comprends pas qu'est-ce qui se passe', 1.23). Malgré de multiples questions et relances de l'enseignante ('qui peut expliquer à pascal', 1.35-36, 'qui a compris quoi, 1.42, 'dites-moi tout simplement ce que vous avez compris...', 1.44-45), les contributions des élèves sont rares et minimales. Une élève propose 'il y a une fête' (1.51) puis déclare 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. L'enseignante ne parvient donc pas à obtenir beaucoup d'informations, ni sur ce que les élèves ont compris, ni sur ce qu'ils n'ont pas compris.

Après plusieurs relances supplémentaires et une pause d'une demi-minute, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont pris la peine de lire le texte en devoir (non-reproduit ici). 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 (cf. notamment 'vous pouvez dire pour moi c'est trop difficile mais il faut essayer de changer quelque chose', 1.56-58). 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, autrement dit de ne pas chercher à y remédier en demandant des explications. L'enseignante propose ensuite aux élèves de travailler par groupes de deux, afin d'identifier les aspects du texte qui leur posent problème et de venir inscrire au tableau leurs demandes d'explication. Ce faisant, elle met l'accent sur l'importance de résoudre ses problèmes de compréhension en demandant des explications : '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' (1.67-75).

Les élèves travaillent en petits groupes pendant une quinzaine de minutes et inscrivent leurs questions au tableau, lesquelles sont ensuite reprises une à une par l'enseignante. Parmi ces questions, on trouve plusieurs demandes d'explication de discours et de situation. L'activité apparaît donc intéressante du fait qu'elle met en place un espace spécifiquement dédié à la construction de demandes d'explication, ce qui crée des opportunités de participation propices au développement de ressources pour demander des explications. Comme dans l'épisode précédent, elle permet en outre la mise en place de séquences d'explication ayant à un enjeu véritable pour les élèves (puisque ce sont eux sont à l'origine de l'ouverture des séquences), par opposition aux séquences ouvertes au moyen de 'fausses' questions de l'enseignant. Les interactions qui répondent aux besoins émergents des élèves (ici : des problèmes de compréhension à résoudre) et leur donnent des opportunités de participation étendues ont été décrites comme particulièrement riches en opportunités d'apprentissage (cf. p.ex. Lepoivre 1999 ; van Lier 1988). Les activités qui conduisent les élèves à demander des explications, notamment des explications de discours et de situation, gagneraient donc à être davantage valorisées en classe. Si les élèves rencontrent des difficultés à formuler leurs demandes d'explication, la mise en place d'un enseignement structuré (cf. section 9.3.4), ciblé sur les ressources langagières permettant de demander des explications, pourrait constituer un complément nécessaire.

9.3.2 Valoriser la reconfiguration des rôles et des expertises

Dans les interactions en classes, les rôles adoptés de manière routinière par l'enseignant et les élèves sont respectivement ceux d'expert et d'apprenants. L'enseignant se positionne comme détenteur de connaissances qu'il *transmet* aux élèves, décidant du contenu des leçons et du format des activités. On peut douter de la pertinence de cette distribution des rôles lorsque l'apprentissage visé ne consiste pas à intégrer et à mémoriser des contenus mais à développer des compétences – notamment la compétence d'interaction – car le maintien de rôles figés a pour effet de restreindre les opportunités de participation des élèves. L'asymétrie des rôles pourrait notamment être la cause de la faible quantité, dans nos données, de demandes d'explication d'élèves portant sur des segments de discours énoncés par les enseignants : les élèves n'oseraient pas remettre en cause la clarté du discours de l'enseignant-expert en langue (cf. section 7.3). Un autre problème lié à l'asymétrie des rôles adoptés s'observe dans l'implémentation fréquente de séquences IRF en classe, qui conduisent les élèves à adopter uniquement la position de 'répondants' aux questions de l'enseignant. Diversifier les opportunités de participation des élèves implique donc de diversifier les rôles qu'ils peuvent adopter dans l'interaction.

Dans nos données, les activités de discussion sur des textes (articles de journaux ou textes littéraires) conduisent parfois à une réorganisation momentanée des rôles habituels : l'enseignant et les élèves se positionnent comme d'un niveau d'expertise égal relativement au thème de la discussion. Les opportunités de participation des élèves s'élargissent alors, puisqu'ils peuvent participer collectivement à la construction des significations, voire se poser en désaccord avec l'enseignant, ce qui donne lieu à des épisodes particulièrement riches sur le plan interactionnel.

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* est avant tout un expert *en langue* par rapport aux élèves. 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 ce qu'on observe dans l'extrait suivant :

96) CODI L2-secII-JM-2 (vidéo 1^{ère} heure 05m02s)

01 Dia: qu'est-ce que c'est (0.3) un: de coup de foudre.
02 P: un coup de foudre c'est quand vous (0.6)
03 vous êtes quelque part et vous voyez l'homme
04 de votre vie et vous savez que c'est lui (0.1)
05 (c'est une c'est c'est) (0.8)
06 [c'est] ça. (1.0) .h HHH. hein? (0.3)&
07 Dia: [ah]
08 P: &voilà. (0.3) ouais?
09 Tan: ehm et qu'est-ce que c'est ruiss::eler
10 P: ruissel- euh (0.1) c'est euh (1.0) ehm: (1.6)
> 11 quand euh °comment dire° (0.1) couler (0.4)
12 hein quand^les larmes
13 Tan: aha:n=
14 P: =coulent=
15 Tan: =coulent +kullern ((all.))+
> 16 P: euh:: comment dire ehm (4.7)
17 un ruisseau c'est +ein ein ein fluss ((all.))+
18 (pas +weinen) ein ein ((all.))+=
19 Tan: =aha +so ((all.))+
20 P: +flüsschen ((all.))+ (1.1) et ehm (0.8)
> 21 +fliessen ((all.))+ (0.3) non. (0.9)
> 22 comment on dit couler (0.3)
23 +comment on dit ((à l'enquêtrice))+
24 (0.7)
25 P: (h)U(h) (h) (h)
26 En: couler?
27 P: roui- ruisse- [ruisse- (ouais ruisselant)] (0.4)&
28 En: [ouais (0.2) je dirais couler]
29 P: &c'est eh c'est couler
30 En: ouais ouais=
31 P: =mais en allemand?
32 (1.3)
33 P: U(h) (h) (h)=
> 34 En: =E(h) (h) e(h) je sais pas=
> 35 P: =je sais pas non plus (1.1)
36 +tränen die laufen halt ((all.))+=
> 37 Sar: +=fliess[en] ((all.))+
> 38 P: [hein] +so so= ((all.))+
> 39 Pas: +=kullern ((all.))+
> 40 ?: +°fliessen° ((all.))+
> 41 P: hein (1.2) +fliessen ((all.))+
> 42 Re?: +oder kuller[n] ((all.))+
> 43 Kai: [+oder kullern ((all.))+]
> 44 Pas: [+oder kullern ((all.))+]
45 P: +kullern ((all.))+ (0.2) ouais (0.1) oui.
46 ((légers rires: 2.2))

47 P: +fliessen ((all.))+ c'est un peu +pchch ((bruit))+
 48 hein
 49 ((rires: 1.7))
 50 P: °c'est pas ça.° (0.3) oké oui mais vous comprenez
 51 Tan: ouais [merci]
 52 P: [oké] (0.3) 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', 1.1) et manifeste sa réception ('ah' 1.7) de l'explication fournie par l'enseignante ('un coup de foudre c'est quand... vous voyez l'homme de votre vie...', 1.2-6). L'enseignante accomplit la clôture de la séquence au moyen d'un marqueur de clôture-transition ('voilà', 1.8) et s'oriente vers une autre élève, qui demande à son tour une explication ('qu'est-ce que c'est ruisseler', 1.9). Contrairement à l'explication précédente, accomplies 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...', 1.10-11, 'comment dire', 1.16). Bien que Tania mette en scène la résolution du problème de compréhension à plusieurs reprises ('ahan', 1.13, 'coulent kullern', 1.15, 'aha so', 1.19), 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...', 1.20-21). L'enseignante se tourne ensuite vers l'enquêtrice, bilingue français/suisse-allemand, et requiert son aide ('comment on dit', 1.23). L'enquêtrice répète le mot français ('couler', 1.26 et 28), mais lorsque l'enseignante lui demande une traduction en allemand (1.31), elle se déclare incapable de répondre (1.34). Cette déclaration d'incapacité est suivie, comme en écho, de celle de l'enseignante ('je sais pas non plus', 1.35).

Les élèves, silencieux pendant l'explication et 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 1.37). 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 leurs tours rapi-

dement voire en chevauchement (1.37-44). L'enseignante ratifie les propositions des élèves ('hein so so', 1.38, 'fliessen', 1.41, 'kullern', 1.45). 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 (1.45 et 49), l'enseignante réintègre progressivement sa position d'experte, en pointant la différence entre le verbe allemand *fliessen* et le français *ruisseler* (1.47-50). Elle reprend en charge la gestion de l'interaction, vérifiant la compréhension de l'élève ('oké oui mais vous comprenez', 1.50) avant d'initier une transition vers un autre terme de vocabulaire (1.52).

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 de son incapacité à trouver une traduction satisfaisante. 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, alors qu'ils se tenaient silencieux jusque-là. Cette transition rapide montre que les élèves tirent parti des opportunités de participation qui s'offrent à eux. Cependant, ils n'interviennent pas avant la déclaration explicite de l'enseignante, alors même que ses nombreuses hésitations 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'enseignante, qui se présente comme 'non-experte'.

Dans l'extrait 96, 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 ci-dessous (cf. également extr.27, chapitre 6). Cet extrait est tiré d'une classe dans laquelle l'enseignant, de nationalité française, est apprenant de l'allemand L2. 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, qui se contentent de répéter l'erreur à mi-voix ou énoncent des commentaires moqueurs en suisse-allemand. Cependant, ici, une erreur de l'enseignant conduit les élèves à ouvrir une séquence d'explication :

97) CODI L2-secII-DK-A-5 (vidéo 10m58s)

01 P: je vais vous distribuer aussi du vocabulaire qui
02 va vous aider euh::: (0.7) à faire les dialogues

P distribue les feuilles de vocabulaire, les E bavardent en suisse-allemand : 31.3. Jana pointe du doigt la ligne 'jermadem 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
04 questions de vocabulaire *hein
%mat *pointe le mot 'jermadem'
sur la feuille de vocabulaire de lionel

05 par rapport au dialogu [que j'ai laissé]
06 Lio: [*+jermad(h)em ((all.))+]
%lio *regarde matthias

07 P: *lionel euh lionel qu'est-ce qui:::
%p *se penche vers lionel

08 qu'est-ce qui se passe (0.7) *là
%p *pointe du doigt la
ligne où se trouve 'jermadem' sur la feuille de
lionel

09 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 (0.5) +jermadem nachholen ((all.))+ (0.4)
15 oui c'est:
16 Joa: +jemanden ((all.))+
17 Mat: +je[manden] ((all.))+
18 P: [+jeman]den ((all.))+ ah mince
19 je pensais que c'était datif=
20 Jus: =+akusativ ((all.))+
21 P: accusatif °d'accord°
22 ((passage incompréhensible pendant 2.8))
23 Mat: *+je- jemanden nachholen ((all.))+
%mat *regarde lionel et justine

24 Jus: +ausholen ((all.))+
25 Mat: [+ausholen ((all.))+]
26 Lio: [+ei- einholen (all.))+]
27 Jus: +ei- ah einholen einholen ((all.))+
28 Mat: *+jemanden auf oder einholen ((all.))+
%mat *regarde P

29 Jus: [+einholen ((all.))+]
30 P: [ah pas +nachholen ((all.))+]

31 Lio: [c'est c'est mieux]
 32 Mat: +ein[ho]len ((all.))+
 33 Lio: [non]
 34 Jus: +nachholen ((all.))+
 > 35 [c'est (0.4) ehm +nachholen ((all.))+ c'est&
 > 36 Lio: [on ne peut pas dire +nach ((all.))+ (0.2)&
 > 37 Jus: &*(comme) si j'avais euh&
 > 38 Lio: &*c'est parce que +nach ((all.))+]
 %lio *regarde justine
 39 *(0.4)
 %lio *regarde P
 40 Jus: [°(oui)°] [(xx)]
 > 41 Lio: [quand] on a manqué [quelque chose.] (0.1)
 > 42 manqué u- [une épreuve]
 > 43 P: [+eine stunde ((all.))+]
 44 Lio: [oui]
 45 Jus: [+ja] (0.2) [nachholen] ((all.))+
 46 P: [ah d'accord]
 > 47 Jus: +nachholen (0.7) und einholen ((all.))+
 48 c'est:*
 %jus *mime avec ses doigts une personne qui en
 rejoint une autre
 49 P: voilà (0.2) 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. La première ligne de cette feuille de vocabulaire est : *rat-traper (quelqu'un)* → *jemandem nachholen*. Jana pointe cette traduction du doigt sur sa feuille en riant, puis la pointe du doigt sur la feuille d'autres élèves, Joanne et Myriam, tandis que son voisin, Matthias, la 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, lorsqu'il a terminé de distribuer le document, 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 (l.9). Matthias sourit et commence un tour de parole de manière hésitante ('oui c'est:', l.10). 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 envi-

sager une inversion des expertises langagières, que les deux élèves lui répondent affirmativement ('oui' l.12, 'deux', l.13 et 14) avant d'expliquer la nature de l'erreur. Ainsi, comme dans l'extrait précédent, les élèves saisissent l'occasion de participer à une interaction dans laquelle les expertises langagières sont reconfigurées, mais participent à ce mouvement de reconfiguration uniquement lorsque l'enseignant se montre explicitement prêt à abandonner sa position d'expert.

Dans la première partie de l'extrait, 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 *ratrapper*, proposant alternativement 'ausholen', 'einholen' et 'aufholen' (l.23-27). 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 plurilingue. A la fin de l'extrait, Justine et Lionel initient une explication de la signification du verbe *nachholen* (l.35-45), d'abord en chevauchement puis de manière co-énoncée (cf. extr.27, chapitre 6, pour une analyse plus détaillée). 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.43), confirmée par Lionel et Justine (l.44-45).

Cette séquence est intéressante car la reconfiguration des expertises donne lieu à une participation accrue des élèves, qui prennent collectivement l'initiative d'ouvrir une séquence d'explication destinée à 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.

La reconfiguration des rôles et des expertises permet aux élèves d'adopter un rôle différent de celui de 'répondant' que les activités les conduisent souvent à endosser. On pourrait critiquer les deux épisodes présentés en arguant qu'une bonne partie des tours de parole des élèves est accomplie en L1, et questionner de ce fait les opportunités d'apprentissage pour la L2. 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 compé-

tence dans leur L1 : pour qu'ils puissent négocier la forme allemande, il faut qu'ils aient compris le sens du verbe français. Le recours à la L1 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). L'analyse de ces extraits invite à un décloisonnement entre les langues et à la valorisation d'une compétence plurilingue (Coste 2002) (cf. également Fasel Lauzon 2008, pour l'analyse d'un autre extrait dans une perspective similaire).

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 reconfiguration aussitôt que l'enseignant abandonne sa position d'expert. Ils prennent alors la responsabilité commune d'explications co-énoncées en s'auto-sélectionnant. 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 une interaction ressemblant à une conversation ordinaire, dans laquelle l'accès au *floor* n'est pas prédéterminé. 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 'fausses' questions de l'enseignant). Enfin, les séquences permettent l'implication des élèves non seulement dans le noyau mais également dans la structuration globale de la séquence, les élèves participant à son ouverture et à sa clôture.

Dans nos données, la reconfiguration des expertises n'est jamais planifiée 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 pour les enseignants intéressés 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 qui n'est pas sa L1 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. Inversement, un enseignant qui enseigne sa L1 et pour qui la L1 des élèves est une L2 peut encourager les épi-

sodes de négociation portant sur la correspondance entre les deux langues. La reconfiguration des expertises ne doit cependant 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.) ou au contenu thématique de la discussion. Dans nos données, un enseignant de nationalité française se présente souvent comme non-expert au regard de la vie politique et culturelle suisse et demande régulièrement des explications sur ce thème aux élèves. Les explications des élèves ont alors également un enjeu réel, et les élèves ont la possibilité de se positionner en experts (cf. p.ex. extr.77, chapitre 8). Une autre possibilité d'activité dans laquelle les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves sont momentanément reconfigurés est l'«exposé interactif», activité dans laquelle un élève est chargé de mener la discussion sur le thème de son choix et prend le rôle d'expert relativement à ce thème.

9.3.3 *Encourager la co-élaboration des significations et de l'interaction*

Nos analyses ont montré que les noyaux d'explication polygérés semblent particulièrement intéressants au regard des ressources mobilisées par les élèves (chapitre 8). C'est notamment le cas des noyaux polygérés d'explication de vocabulaire dans lesquels les élèves participent à une co-construction négociée des significations. Ces noyaux ont pour caractéristique de ne pas porter sur des termes référant à des objets concrets, mais sur des concepts polysémiques et pouvant faire l'objet d'interprétations variées (p.ex. *réhabilitation*, *chiffrage*, *pessimisme*, *désobéissance civile*, etc.). Les noyaux polygérés d'explication de discours portent également fréquemment sur des objets qui peuvent donner lieu à des interprétations diverses, par exemple des segments de texte poétique. C'est également le cas des noyaux polygérés d'explication de situation apparaissant dans nos données, qui portent sur des situations pouvant être interprétées de plusieurs manières et dont la signification peut être négociée, donnant parfois lieu à des débats émergents.

Une manière d'encourager la construction polygérée de noyaux d'explication par les élèves peut donc consister à les faire travailler sur des concepts abstraits, sur des segments de discours aux interprétations potentielles multiples et sur des situations complexes, autrement dit sur des objets d'explication qui n'ont pas une signification étroite, unique. Les séquences d'explication peuvent alors prendre des formes proches d'un débat d'idées, encourageant les élèves à s'écouter et à se positionner par rapport aux interventions précédentes.

Encourager la construction collaborative des significations peut être implémenté pour favoriser l'émergence de noyaux d'explication polygérés, mais également pour favoriser le comportement actif des élèves dans l'ouverture et la clôture des séquences d'explication, en encourageant les explications entre pairs où les élèves peuvent tour à tour être 'explicateurs' et destinataires des explications. Dans nos données, les explications entre pairs sont rares : les explications des élèves sont majoritairement orientées vers l'enseignant, même lorsque la séquence a été ouverte à l'initiative d'un élève (cf. p.ex. extr.92 et 93). Il en résulte que les explications ne peuvent pas être adaptées au déploiement local de la compréhension de l'interlocuteur. Encourager l'émergence d'explications entre pairs permettrait de favoriser le développement de certaines ressources relatives à la compétence d'explication, notamment concernant l'adaptation locale de la manière d'expliquer à la compréhension 'en cours' mise en scène par l'interlocuteur.

Les explications entre pairs peuvent être encouragées à travers la mise en place d'activités en petits groupes d'élèves. Une possibilité est de mettre en place une activité de 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. Une autre possibilité est de répartir les élèves en petites « communautés d'apprenants » (Crahay 2005 : 348). Dans un premier temps, chaque groupe se voit assigner une tâche différente : par exemple, les élèves

peuvent travailler sur différents aspects d'un texte, sur différents textes ou parties d'un texte, ou encore discuter / débattre de différents thèmes. Les élèves sont ainsi amenés à construire des significations en groupe 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 le porte-parole de son ancien groupe et donne un compte-rendu de l'activité ou de la discussion. Les autres participants posent des questions et commentent le compte-rendu. Cette étape de mise en commun, qui peut aussi s'effectuer en classe entière, valorise 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 participer à l'organisation de chacune des étapes des séquences d'explication, l'ouverture, le noyau et la clôture. Les explications répondent 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 nos données (sauf dans les instructions monologiques 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, un mode d'emploi ou encore les règles d'un jeu. Dans un second temps, l'élève serait chargé d'expliquer ce fonctionnement à des pairs (cf. p.ex. la recherche présentée dans Matthey/de Torrenté 1986, où les participants doivent lire un texte sur le moteur à explosion, puis expliquer le fonctionnement du moteur à des profanes, qui, à leur tour, doivent l'expliquer à une tierce personne, de sorte que la compréhension du récepteur peut être vérifiée à travers sa propre explication).

Les activités en petits groupes sont rarement mises en place dans nos données, peut-être parce que les élèves recourent fréquemment à la L1 dans ce genre d'activités, ce qui est problématique dès lors que le but principal de la tâche est précisément de pratiquer la communication en L2. Une possibilité pour encourager les explica-

tions 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 L2) consiste à mettre en place des 'exposés interactifs'. Dans ce type d'exposé, un élève est responsable de mener une discussion sur le thème de son choix, en faisant participer ses pairs. Dans les exposés interactifs prenant place dans nos données, les élèves en charge de l'exposé posent des questions à leurs pairs, leur attribuent la parole, rebondissent sur les interventions pour les commenter ou poser des questions de développement, recentrent au besoin la discussion, effectuent des synthèses de la discussion en cours et accomplissent la transition d'un sous-thème à un autre. Ils accomplissent ainsi des actions très diversifiées qui sont d'ordinaire prises en charge par les enseignants, ce qui paraît prometteur au regard des opportunités de participation des élèves. Un autre intérêt de ce type d'activité réside dans la relation entre les participants : bien qu'un élève ait le rôle de médiateur de la discussion, les autres élèves se positionnent dans une relation d'égalité par rapport à 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 des contenus et de l'activité qui sont absentes lorsque les élèves s'adressent aux enseignants. Quant aux enseignants, ils participent à la discussion au même titre que les élèves, sans avoir de statut différencié. La relation égalitaire entre élèves et enseignants permet aux élèves d'enchaîner sur des tours de l'enseignant pour contre-argumenter, alors que lorsque l'enseignant adopte une position d'expert les élèves ne se positionnent que très rarement en désaccord avec lui (cf. Fasel Lauzon 2009, pour une analyse plus détaillée des exposés interactifs en classe de L2).

L'exposé interactif permet donc une redistribution des rôles qui conduit à un élargissement des opportunités de participation des élèves, notamment en favorisant les interactions entre pairs. En ce qui concerne plus spécifiquement les séquences d'explication, on observe dans les exposés interactifs prenant place dans nos données l'émergence de séquences d'explication dans lesquelles les significations sont construites et négociées collectivement. Ces activités constituent donc un terrain propice pour des explications répondant à des problèmes de compréhension réels et dans lesquelles non seulement le

noyau, mais également l'ouverture et la clôture sont co-construits entre les élèves (*collaborative dialogue*, cf. Swain 2000).

Mettre en place des exposés interactifs en classe de langue n'est cependant pas toujours suffisant pour faire émerger des formes d'interaction propices au développement de la compétence d'explication et, plus globalement, de la compétence d'interaction des élèves. La reconfiguration des rôles qui y prend place est très inhabituelle et peut être perçue comme déstabilisante par les élèves. Les rôles adoptés traditionnellement par les enseignants et les élèves sont tellement routiniers qu'ils se remettent parfois en place subrepticement au cours de l'activité, laquelle se voulait pourtant justement une occasion de changer ces rôles (cf. Fasel Lauzon 2009, pour une analyse détaillée de ce problème). Sensibiliser les élèves à la manière d'interagir dans un exposé interactif, leur donner des outils pour y parvenir, pratiquer ce type d'activité de manière récurrente et mettre en place des moments de 'métaréflexion' sur l'activité pourrait favoriser la mise en place progressive de routines interactionnelles avec lesquelles élèves et enseignants sont à l'aise et dans lesquelles les élèves ne sont pas tentés de pasticher un enseignement frontal et directif.

9.3.4 Vers un enseignement structuré de l'explication

La mise en place d'activités a) favorisant l'émergence de demandes d'explication des élèves, b) valorisant la reconfiguration des rôles et des expertises et c) encourageant la co-construction des significations et de l'interaction permet d'élargir les opportunités de participation des élèves, ce qui paraît prometteur au regard du développement de leur compétence d'explication. Néanmoins, on peut se demander si élargir les opportunités de participation des élèves est suffisant pour que les élèves tirent parti des opportunités qui leur sont offertes, autrement dit pour qu'ils exploitent la diversité des modes de participation qui s'offre à eux. Il est probable qu'une diversification des opportunités de participation ne peut être fructueuse que si elle s'accompagne d'un travail de réflexion plus global sur les cultures de communication en classe. Pour que les élèves puissent tirer parti des

opportunités de participation mises en place, il est en effet nécessaire qu'ils envisagent l'explication comme un processus de construction collective des significations plutôt que comme un processus de transmission unilatérale de connaissances. En outre, il ne suffit pas que l'enseignant se 'retire' d'une interaction pour que les élèves se mettent à participer davantage et à discuter entre pairs. Dans nos données, lorsque les enseignants se contentent d'annoncer un thème et demandent aux élèves d'en discuter, les élèves semblent désemparés, tant ils sont habitués à ce que les enseignants soient plus directifs. Une discussion de fond entre élèves et enseignants, portant sur les logiques et les routines interactionnelles en classe, pourrait donc s'avérer un préalable nécessaire à un changement dans les modalités de participation des élèves aux activités.

On peut également se demander si diversifier les opportunités de participation des élèves est suffisant pour qu'ils développent leur compétence d'explication. Il n'est pas certain que les difficultés des élèves puissent être résolues simplement à travers la participation répétée à des séquences d'explication, si diversifiées soient-elles. La mise en place d'un enseignement structuré, ciblé sur la compétence d'explication, pourrait constituer un complément nécessaire à l'optimisation des opportunités de participation. Un dispositif permettant aux enseignants d'évaluer les apprentissages des élèves, autrement dit l'état du développement de leur compétence d'explication, serait particulièrement profitable du fait qu'il donnerait des indices sur l'efficacité des activités et de l'enseignement mis en place.

Un enseignement structuré de l'explication pourrait être organisé en étapes similaires à celles qui caractérisent les « séquences didactiques », développées et implémentées en Suisse romande dans les classes de français L1 des niveaux primaire et secondaire inférieur (manuel *S'exprimer en français*, Dolz/Noverraz/Schneuwly 2002). Les séquences didactiques s'articulent autour de *genres discursifs*. Les objectifs d'enseignement / apprentissage visés par les séquences didactiques sont orientés à la fois vers des buts communicatifs et la maîtrise des 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 ; Dolz 2002 ; Dolz/Noverraz/Schneuwly 2002 ; de Pietro 2002).

Un aspect particulièrement intéressant de ce dispositif d'enseignement / apprentissage est de reposer non seulement sur la pratique d'activités mais également sur un enseignement structuré de l'oral, considéré essentiel pour le développement des compétences.

Les séquences didactiques sont organisées en quatre étapes, dans un mouvement de contextualisation – décontextualisation – re-contextualisation :

- Mise en situation : l'enseignant introduit le genre discursif (p.ex. débat public, récit de vie, mode d'emploi, conférence, reportage, etc.)
- Production initiale : les élèves accomplissent une activité discursive relative au genre, sans préparation. Cette première production permet à l'enseignant de diagnostiquer le niveau et les difficultés des élèves, ainsi que de dégager leurs représentations du genre discursif.
- Les modules ou ateliers : l'enseignant met en place des modules d'enseignement qu'il sélectionne au regard du niveau et des difficultés des élèves. Les modules sont constitués de trois grandes catégories d'activités et d'exercices : 1) activités d'observation et d'analyse, 2) tâches simplifiées de production du genre discursif, 3) élaboration d'un vocabulaire spécialisé permettant aux élèves de discuter de ces productions, de les analyser, d'en faire la critique.
- Production finale : les élèves accomplissent une activité discursive similaire à celle réalisée lors de la production initiale. Cette production finale permet à l'enseignant, mais aussi aux élèves eux-mêmes, d'identifier les apprentissages effectués et d'évaluer l'efficacité de l'enseignement au regard des apprentissages.

Ces quatre étapes permettent de tracer le développement de ressources dans le temps de manière contextualisée et dans des épisodes interactionnels similaires. En outre, le dispositif des séquences didactiques a pour avantages d'intégrer une phase de 'diagnostic' permettant d'identifier les difficultés des élèves et de mettre en place un enseignement ciblé sur ces difficultés. Enfin, le dispositif permet

l'évaluation des apprentissages (via la comparaison de la production initiale avec la production finale) et l'aménagement de moments de 'métaréflexion', qui sont l'occasion de travailler sur les représentations associées au genre et sur les formes d'interaction des activités.

Bien que les séquences d'explication soient à envisager comme une pratique interactionnelle plutôt que comme un genre discursif, l'adoption d'un dispositif d'enseignement similaire à celui des séquences didactiques pour un enseignement structuré de l'explication semble prometteuse. Un tel dispositif permettrait à la fois de travailler sur les actions langagières et sur les ressources pour accomplir ces actions, mais également de mettre en place de nouvelles routines interactionnelles et 'cultures de communication', qui valorisent davantage la participation active des élèves. De plus, un dispositif d'enseignement incluant un pré-test et un post-test réalisés dans des conditions similaires permettrait d'évaluer la compétence d'explication des élèves telle qu'elle se déploie de manière contextualisée. La comparaison entre pré-test et post-test donnerait alors la possibilité de décrire l'état de la compétence à chaque moment ainsi que le développement de la compétence d'un moment à l'autre. Cette comparaison permettrait en outre la mise en place d'une évaluation des apprentissages (formative ou sommative) particulièrement efficace et pertinente (cf. Fasel Lauzon *et al.* 2009 ; Pekarek Doehler 2006a ; Hellermann 2007, pour des discussions sur les modalités d'évaluation de la compétence d'interaction).

Une séquence didactique focalisée sur l'explication pourrait être implémentée en faisant participer les élèves, dans le cadre des productions initiale et finale, à une activité d'explication entre pairs, par exemple celle dite des « communautés d'apprenants » (cf. section 9.3.3). Les modules d'enseignement devraient donner l'occasion aux élèves de développer des ressources pour demander des explications, pour agencer les constituants dans leurs tours de parole (p.ex. en travaillant sur les structures hypothétiques en *si* et sur les mouvement de conclusion en *donc*, rares dans les explications apparaissant dans nos données), pour vérifier pas-à-pas la compréhension du destinataire projeté (p.ex. au moyen de marqueurs phatiques) et pour ancrer un tour de parole dans un noyau polygéré (au moyen de références explicites à des tours de parole antérieurs). Des activités permettant de

pratiquer différentes sortes d'explication – séquences latérales ou activités à part entières, séquences monogérées et polygérées, explications de vocabulaire, de discours, de situation, de procédure – et d'adopter différents rôles au sein de la séquence pourraient être mises en place en fonction des besoins des élèves.

Le contenu précis d'un dispositif d'enseignement ciblé sur l'explication reste à élaborer. Cette élaboration pourrait prendre place dans le cadre d'une *recherche-action* permettant de tester le potentiel du dispositif pour le développement de la compétence d'explication. L'élaboration d'un enseignement ciblé devra s'accompagner d'une réflexion sur les critères d'évaluation formative pendant la séquence didactique, mais également sur les critères d'évaluation sommative dans le cadre des tests oraux, afin d'assurer une cohérence entre objets d'enseignements et critères d'évaluation. Quant à l'élaboration d'une méta-réflexion sur l'explication et plus largement sur les cultures de communication en classe, elle pourrait passer par la présentation de données authentiques et leur analyse, d'une manière qui ne serait pas sans analogie avec le présent ouvrage. En effet, des travaux récents (cf. p.ex. Schegloff *et al.* 2002 : 18 ; Mori 2007 : 858) suggèrent que l'exposition à des analyses menées dans la perspective de l'analyse conversationnelle peut conduire à une pratique réflexive sur l'utilisation du langage propice au développement de la compétence d'interaction, notamment en L2. On pourrait donc envisager que certaines des analyses présentées dans cet ouvrage soient adaptées et exploitées pour être présentées dans des classes de L2 ou dans des séances de formation d'enseignants, afin de susciter la discussion. L'intérêt d'un tel dispositif serait en outre d'établir un pont entre recherche et pratique : la réflexion sur les représentations et les pratiques, nourrie par les analyses, permettrait aux acteurs de l'enseignement de proposer eux-mêmes des formes d'interaction et des activités pour favoriser le développement de la compétence d'explication de leurs élèves.

10. Conclusion

Dans cet ouvrage, l'explication a été abordée en tant que pratique intrinsèquement interactionnelle, déployée par les participants d'une interaction pour gérer des problèmes potentiels de compréhension et parvenir à une compréhension partagée

- des concepts qu'ils utilisent,
- des paroles qu'ils emploient,
- des textes qu'ils lisent,
- des situations auxquelles ils font référence,
- des activités dans lesquelles ils sont engagés.

10.1 Originalité

L'originalité de la recherche réside dans :

- a) la *perspective socio-interactionniste* utilisée pour analyser les séquences d'explication comme des constructions collectives des participants, alors que l'explication est le plus souvent abordée comme un procédé de transmission unilatérale des connaissances et analysée dans une perspective monologique ;
- b) une focalisation sur la *participation des élèves* aux séquences d'explication en classe, alors que les études sur l'explication en classe se focalisent massivement sur les explications des enseignants ;
- c) la *description émiq*ue des séquences d'explication, obtenue grâce à l'analyse des orientations des participants, permettant

- d'éviter une conceptualisation a priori de l'explication et de ses catégories ;
- d) la *combinaison d'analyses qualitatives et quantitatives*, offrant une image détaillée et 'micro' de la manière dont les explications se déploient dans l'interaction, mais également une vue d'ensemble de l'organisation des explications en classe, grâce à l'analyse systématique d'une collection de plus de 250 séquences.

Menées dans la 'mentalité analytique' de l'AC, les analyses ont permis :

- a) de montrer comment les séquences d'explication sont organisées et comment leur architecture (ouverture, noyau, clôture) est gérée pas-à-pas par les participants ;
- b) d'établir un inventaire des ressources mobilisées par les élèves pour demander et pour donner des explications de vocabulaire, de discours et de situation, et ce faisant d'établir un état des lieux de la *compétence d'explication*;
- c) de dégager les opportunités pouvant émerger de la participation des élèves aux séquences d'explication pour *apprendre en expliquant* et *apprendre à expliquer*.

10.2 Synthèse des résultats

Les résultats principaux de la recherche sont résumés ci-dessous :

- Dans les interactions en classe de français L2, les participants s'orientent vers la nécessité de produire une explication lorsqu'un objet (un item lexical, une 'manière de parler', une situation) est thématiqué comme pouvant potentiellement poser un problème de compréhension a) en raison de son caractère 'bizarre' ou inattendu, *défiant les attentes de normalité* des participants, ou b) 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 partagées des participants. Elle sert donc à gérer des problèmes de compréhension et à établir une compréhension partagée entre les participants (voir section 5.1).

- Trois catégories d'explication sont observables dans les interactions en classe de français L2 : des *explications de vocabulaire*, des *explications de discours* et des *explications de situation*. La manière dont les séquences d'explication sont organisées et les ressources mobilisées pour expliquer varient en fonction de ces catégories. Les explications 'de procédure' (expliquer comment faire quelque chose) sont absentes (voir section 5.2).
- Les explications en classe de français L2 peuvent être décrites sous forme de séquences composées de trois étapes : une *ouverture*, un *noyau* et une *clôture*. Ces étapes peuvent être prises en charge par un seul participant ou par plusieurs participants. Par exemple, un participant peut thématiquer un problème de compréhension puis donner lui-même une explication (ouverture et noyau accomplis par le même participant). Un participant peut également, après avoir thématiqué un problème de compréhension, se présenter comme incapable de le résoudre lui-même et demander à un autre participant d'expliquer (ouverture et noyau accomplis par des participants différents) (voir section 6.1).
- 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 potentiel 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 : un silence prolongé ou les hésitations d'un participant peuvent être interprétées par les autres participants comme signalant un problème de compréhension (voir section 6.1)
- 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 entre les participants. Par exemple, l'enseignant peut guider un ou plusieurs élève(s) dans la structuration du noyau, procédant à des relances, à des questions de développement, à des réorientations du contenu. Un noyau peut également faire l'objet d'une construction collective entre élèves. Les noyaux polygérés peuvent avoir pour but de proposer un panorama de significations non mutuellement exclusives, ou au contraire d'aboutir à une seule interprétation en raisonnant de manière collective, ce qui peut donner lieu à des débats (voir section 6.2).

- La clôture des séquences d'explication est accomplie au moyen d'une action de réception et/ou de transition. La réception peut être réalisée au moyen d'un *acknowledgement token*, d'un continuateur ou d'un marqueur d'évaluation. La manière d'accuser réception d'une explication dépend de l'orientation des participants envers le rôle de la séquence dans l'interaction ('faire comprendre' ou 'montrer qu'on a compris'). 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). Une séquence peut également ne pas être close explicitement, lorsqu'elle se transforme progressivement en une autre sorte d'activité (p.ex. un débat) (voir section 6.3).
- Les séquences d'explication en classe de français L2 peuvent être décrites soit comme *émergentes*, soit comme *didactisées*. Les séquences émergentes constituent la plupart du temps des séquences latérales (*side sequences*) venant interrompre une activité le temps de résoudre un problème de compréhension. Les séquences didactisées sont planifiées par l'enseignant, destinées à vérifier la compréhension des élèves ou à évaluer leur capacité à expliquer. Elles sont ouvertes par l'enseignant au moyen de 'fausses' questions et closes par une évaluation du contenu de l'explication. Les séquences 'didactisées' peuvent constituer une activité à part entière. Elles apparaissent parfois en série : on assiste alors à la mise en place d'une ritualisation dans l'organisation des séquences (voir section 6.4).

- Les demandes d'explication des élèves apparaissent dans des *contextes interactionnels récurrents*, à savoir a) après que l'enseignant a proposé aux élèves de demander des explications, b) entre une première partie de paire adjacente de type 'question' accomplie par l'enseignant et une deuxième partie de paire de type 'réponse', c) au moment de la transition entre deux activités, d) dans le cadre de dialogues entre pairs. D'une manière générale, les demandes d'explication des élèves tendent à apparaître à des places séquentielles où elles n'interrompent pas, ou seulement de manière minimale, l'activité en cours. Quand elles prennent place après l'initiation d'une paire adjacente question-réponse par l'enseignant, les demandes constituent des ressources qui permettent aux élèves de valoriser leur participation et de justifier leur absence de production de l'action projetée par la question, à savoir une réponse (voir sections 7.1 et 7.2).
- Les élèves demandent fréquemment des explications de vocabulaire mais rarement des explications de situation, et encore plus rarement des explications de discours. Cette disparité peut être la conséquence soit de difficultés rencontrées par les élèves pour procéder à des demandes d'explication de discours et de situation, soit d'une volonté des élèves d'éviter ce type de demandes qui, adressées à l'enseignant, peuvent générer des situations délicates à gérer (voir section 7.3).
- Les *explications de vocabulaire* portent sur des items lexicaux extraits de leur contexte d'apparition et décontextualisés. Elles ont une portée générale et sont la plupart du temps accomplies par les participants dans une logique d'«économie» : la séquence est close aussitôt que le problème de compréhension est résolu. Les ressources mobilisées par les élèves dans les noyaux d'explication de vocabulaire sont la traduction, l'énonciation d'un syntagme présenté comme équivalent, la généralisation – spécification (*c'est + hyperonyme + pronom relatif ou préposition + spécification*), la mise en situation (*c'est quand*) (voir section 8.1).
- Les *explications de discours* portent sur des segments de texte ou de tour de parole. L'objet à expliquer n'est pas décontextualisé (au contraire de l'objet des explications de vocabulaire).

Les ressources mobilisées par les élèves dans les noyaux d'explication de discours sont la reformulation et l'exploitation du 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 du noyau (p.ex. marqueurs, reprises) (voir section 8.2).

- 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. Les élèves construisent leurs noyaux d'explication de situation au moyen de brefs épisodes narratifs ou descriptifs destinés à 'donner les raisons d'une situation' ou à exposer 'ce qui s'y passe'. Des ressources associées à d'autres types d'explication sont parfois utilisées (p.ex. la structure *c'est + hyperonyme + pronom relatif ou préposition + spécification*, typique des explications de vocabulaire). Dans les longs tours de parole des élèves, les constituants sont agencés au moyen d'un inventaire limité de marqueurs discursifs, mais les tours sont également structurés grâce à une distribution subtile des pauses (aux points de projection maximale ou au contraire aux points de transition potentielle) (voir section 8.3).
- 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. La présence d'une 'affirmation de compréhension' (type *acknowledgement token*) n'est pas suffisante pour déterminer si une explication a permis de résoudre le problème de compréhension qui a déclenché son ouverture. La résolution du problème de compréhension peut être observée à travers les *démonstrations de compréhension* : 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 rares ; par conséquent, il n'est souvent pas possible de déterminer si une séquence d'explication a été efficace. Concernant les

explications de vocabulaire, les séquences qui apparaissent les plus propices non seulement pour la résolution du problème de compréhension mais également pour la mémorisation du mot expliqué et de ses conditions d'emploi sont celles dans lesquelles les élèves sont encouragés a) à participer activement à la construction du noyau de l'explication, et/ou b) à utiliser de manière récurrente le terme ayant fait l'objet de l'explication (voir section 9.1).

- La manière dont les élèves participent aux séquences d'explication en classe de français L2 témoigne d'un niveau élevé de compétence d'interaction. Les élèves parviennent à demander l'ouverture de séquences d'explication et reconnaissent les demandes d'ouverture de séquences accomplies par leurs coparticipants. Ils adaptent la forme de leur demande aux contextes séquentiel et situationnel. Ils adaptent leurs noyaux d'explication aux contextes séquentiel et situationnel, en mobilisant des ressources différentes selon la catégorie d'explication et selon que la situation demande d'adopter une *logique d'économie* (dans les séquences latérales) ou au contraire une *logique d'exhaustivité* (dans les séquences didactisées). Ils parviennent à rendre reconnaissable le fait qu'un problème de compréhension est résolu (voir section 9.2.1).
- Les séquences d'explication en classe de français L2 offrent aux élèves des *opportunités de participation diversifiées*, constituant ainsi des lieux propices au déploiement et au développement de ressources relatives à la compétence d'interaction. Cependant, les élèves sont peu encouragés a) à demander des explications de discours et de situation (alors qu'ils sont encouragés régulièrement à demander des explications de vocabulaire), b) à prendre en charge la gestion de la structuration interdiscursive dans les noyaux d'explication polygérés, c) à adapter leurs explications à leur(s) destinataire(s) projeté(s) (*recipient design*), d) à accomplir la transition entre la séquence d'explication et la suite de l'interaction. En outre, les enseignants mettent parfois en place des formes d'interaction qui restreignent radicalement les opportunités de participation des élèves, notamment en demandant des explications 'pré-formatées' (voir section 9.2.2).

- Les opportunités de participation des élèves dans les séquences d'explication, et en conséquence les opportunités pour le déploiement et le développement de ressources relatives à la compétence d'explication, pourraient être optimisées en mettant en place a) des activités qui *favorisent l'émergence de demandes d'explication* de discours et de situation, b) des activités qui *valorisent la reconfiguration des rôles et des expertises* des participants, c) des activités qui *encouragent la co-élaboration négociée des significations et de l'interaction* par les élèves. Un *enseignement structuré*, ciblé sur l'explication, pourrait également favoriser le développement de la compétence d'explication (voir section 9.3).

10.3 Apports

En décrivant l'organisation interactionnelle des séquences d'explication, la recherche présentée dans cet ouvrage permet de mieux comprendre le fonctionnement des interactions sociales, et plus précisément la manière dont les participants d'une interaction gèrent le déploiement de la compréhension et l'émergence de problèmes de compréhension. Elle contribue donc aux recherches se donnant pour objectif de décrire l'*architecture de l'intersubjectivité* dans les interactions sociales.

Les séquences d'explication constituent une pratique interactionnelle récurrente en classe de français L2. Pourtant, ces séquences ont rarement été étudiées et n'avaient pas fait, jusqu'à présent, l'objet d'une description systématique. La présente recherche permet de mieux comprendre la manière dont les problèmes de compréhension sont gérés en classe de langue, et alimente ainsi la recherche sur les interactions en classe ainsi que sur les 'logiques' et cultures de communication qui les caractérisent.

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 L2 dans les interactions en classe, et contribue ainsi à la recherche sur la compétence d'interaction en milieu scolaire. Pouvoir rendre manifeste un problème de compréhension, demander une explication, se faire comprendre est essentiel pour interagir et pour apprendre dans l'interaction. Or, ces actions peuvent représenter un défi pour les apprenants d'une L2. En décrivant la compétence d'explication d'apprenants de L2 et en réfléchissant aux conditions pour le déploiement et le développement de cette compétence, la présente étude alimente la recherche sur les interactions en L2 et sur le lien entre interactions sociales, participation et apprentissage.

10.4 Pistes

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 du présent ouvrage. Cependant, la question du développement de la compétence d'explication dans le temps n'a pas été abordée. Un prolongement pertinent à la présente étude consisterait à analyser des séquences d'explication dans une perspective longitudinale ou pseudo-longitudinale afin d'observer des changements progressifs dans les modalités de participation des élèves. Une étude développementale de l'explication en classe de L2 gagnerait à faire ensuite l'objet de comparaisons avec des données recueillies en classe de L1, de manière à déterminer ce qui dans le développement de la compétence d'explication (et, plus généralement, de la compétence d'interaction) peut être attribué au 'niveau de langue' et ce qui relève plus globalement des processus de socialisation liés à l'âge ou aux 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 cet ouvrage (chapitre 9), en mettant en place un enseignement ciblé sur l'explication. Un tel dispositif de recherche-action, qui devrait nécessairement être mis en place en collaboration avec des enseignants, pourrait donner lieu à des analyses contrastives entre des classes dans lesquelles l'enseignement ciblé 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, propice au développement de la compétence d'explication, on pourrait élaborer également des critères d'évaluation (formative et sommative) de cette compétence.

Une autre prolongation possible de la recherche réside dans l'analyse du déploiement de séquences d'explication prenant place 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. Une démarche particulièrement intéressante consisterait à 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 dans les premiers pas de leur vie d'adulte (université ou formation professionnelle, entretiens d'embauche, premier emploi, etc.). Cette démarche comparative permettrait alors a) de dégager comment l'organisation des explications et les ressources mobilisées pour expliquer varient en fonction du contexte, b) de déterminer si certaines manières d'organiser les explications et certaines manières d'expliquer sont communes entre plusieurs contextes, et surtout c) d'observer à quels types d'explication sont confrontés les anciens élèves – en somme, ce qu'ils ont 'besoin' d'expliquer). Ce type d'étude permettrait d'aboutir à des pistes pour optimiser l'enseignement et accroître la transférabilité des compétences développées en milieu scolaire dans la suite du parcours personnel et professionnel des apprenants du français L2.

Bibliographie

- Allal, Linda 1999. Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Joachim Dolz / Edmée Ollagnier (éds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 77-94.
- Antaki, Charles 1988. Explanations, communication and social cognition. In Charles Antaki (éd.) *Analysing everyday explanation : A casebook of methods*. London : Sage, 1-14.
- Antaki, Charles 1994. *Explaining and arguing : The social organization of accounts*. London : Sage.
- Apothéloz, Denis / Brandt, Pierre-Yves 1992. Relation d'étayage : justification et/ou explication ? *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 60, 55-88.
- Bange, Pierre 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE* 1, 53-85.
- Bange, Pierre 2006. Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In Martine Faraco (dir.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : PUP, 47-70.
- Barbieri, Maria Silvia / Colavita, Frederica / Scheuer, Nora 1990. The beginning of the explaining capacity. *Children's Language* 7, 245-271.
- Beacco, Jean-Claude 2002. Sur les fonctions de la notion de compétence en langue en didactique des langues. Synthèse. *Notions en Question* 6, 105-113.
- Beals, Diane E. 1993. Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics* 14, 489-513.
- Berger, Evelyne 2008. La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *TRANEL* 48, 43-61.
- Berger, Evelyne / Fasel, Virginie / Pekarek Doehler, Simona / Ziegler, Gudrun 2007. Entre langue-objet et objets de discours : le forma-

- tage situé des activités en classe de langue. *Actualités psychologiques* 19, 47-53.
- Berthoud-Papandropoulou, Ioanna / Favre, Christine / Veneziano, Edy 1990. Construction et reconstruction des conduites d'explication. *CALAP* 7-8, 9-35.
- Borel, Marie-Jeanne 1980. Discours explicatifs. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36, 19-41.
- Borel, Marie-Jeanne 1981. Donner des raisons. Un genre de discours, l'explication. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 37-68.
- Bouchard, Robert / Traverso, Véronique 2006. Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une 'séance' d'anglais en lycée professionnel. In Marie-Cécile Guernier / Viviane Durand-Guerrier / Jean-Pierre Sautot (dir.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon : PU de Franche-Comté, 185-219.
- Bronckart, Jean-Paul / Dolz, Joachim 1999. La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Joachim Dolz / Edmée Ollagnier (éds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 27-44.
- Brouwer, Catherine E. / Wagner, Johannes 2004. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics* 1, 29-47.
- Castellotti, Véronique 2002. Qui a peur de la notion de compétence ? *Notions en Question* 6, 9-18.
- Chesny-Kohler, Joëlle 1983. Aspects des discours explicatifs. *Logique, argumentation, conversation. Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg 1981*. Berne : Peter Lang, 61-77.
- Cicurel, Francine 2001. Analyser des interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques ? In Martine Marquilló Larruy (éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Université de Poitiers, 203-210.
- Coltier, Danielle / Gentilhomme, Francine 1989. Repérage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications. *Repères* 77, 53-75.
- Coste, Daniel 2002. Quelles acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *AILE* 16, 3-22.

- Defays, Jean-Marc / Deltour, Sarah 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- Dolz, Joachim 2002. L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités. *Notions en Question* 6, 83-104.
- Dolz, Joachim / Noverraz, Michèle / Schneuwly, Bernard (éds.) 2002. *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Draper, Stephen W. 1988. What's going on in everyday explanation ? In Charles Antaki (éd.) *Analysing everyday explanation : A case-book of methods*. London : Sage, 15-31.
- Ducancel, Gilbert 1991. Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences (Cours Moyen 1 et 2). *Repères* 3, 117-141.
- Duff, Patricia A. 2000. Repetition in foreign language classroom interaction. In Joan Kelly Hall / Lorrie Stoops Verplaetse (éds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 109-138.
- Duhamel, Brigitte. 1989. On m'explique comment apprendre ? *Repères* 77, 3-22.
- Ebel, Marianne 1980. L'explication comme fait de discours. *Travaux du Centre de recherches Sémiologiques* 36, 57-82.
- Ebel, Marianne 1981. L'explication : Acte de langage et légitimité du discours. *Revue européenne des sciences sociales* 56, 15-36.
- Elmiger, Daniel 2009. Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue : entre représentations personnelles et pratiques observables en classe. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 147-163.
- Erard, Serge / Schneuwly, Bernard 2005. La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? In Jean-Paul Bronckart / Ecaterina Bulea / Michèle Pouliot (éds.) *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : PU Septentrion, 69-97.
- Fasel Lauzon, Virginie 2008. Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL* 48, 83-104.
- Fasel Lauzon, Virginie 2009. *L'explication dans les interactions en classe de langue : organisation des séquences, mobilisation de res-*

- sources, opportunités d'apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- Fasel Lauzon, Virginie / Pekarek Doehler, Simona 2013. Focus on form as interactional accomplishment. *International Review of Applied Linguistics*.
- Fasel Lauzon, Virginie / Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne 2009. Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 89, 121-142.
- Fasel Lauzon, Virginie / Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne / Steinbach Kohler, Fee 2009. L'oral ? L'oral ! Mais comment ? – Les pratiques communicatives en langue seconde au secondaire inférieur et supérieur. *Babylonia* 2/2009, 41-45.
- Fasel Lauzon, Virginie / Pochon, Evelyne 2010. Une perspective multimodale sur les pratiques d'hétéro-sélection du locuteur en classe. *Pratiques* 147-148, 105-130.
- Fasel Lauzon, Virginie / Pochon-Berger, Evelyne / Pekarek Doehler, Simona 2008. Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? *Babylonia* 3/2008, 46-51.
- Fasel Lauzon, Virginie / Steinbach Kohler, Fee / Berger, Evelyne 2008. 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.
- Firth, Alan / Wagner, Johannes 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81/3, 285-300.
- Firth, Alan / Wagner, Johannes 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment : Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91, 800-819.
- Flowerdew, John 1992. Definitions in science lectures. *Applied Linguistics* 13/2, 202-221.
- François, Frédéric 1983. Exemples de maniement 'complexe' du langage : définir – résumer. In Frédéric François (dir.) *J'cause français, non ?* Paris : La Découverte, 127-147.
- Gardner, Rod 2007. 'Broken' starts : Bricolage in turn starts in second language talk. In Zhu Hua / Paul Seedhouse / Li Wei / Vivian Cook

- (éds.) *Language learning and teaching as social inter-action*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 58-71.
- de Gaulmyn, Marie-Madeleine 1986. Apprendre à expliquer. *TRANEL* 11, 119-139.
- de Gaulmyn, Marie-Madeleine 1991. Expliquer des explications. In Ulrich Dausendschön-Gay / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (éds.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 279-314.
- Goodwin, Charles / Heritage, John 1990. Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology* 19, 283-307.
- Grandaty, Michel 1998. Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères* 17, 109-125.
- Grandaty, Michel / Le Cunff, Catherine 1994. Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalinguagères et étayages. *Repères* 9, 145-161.
- Grize, Jean-Blaise 1980. Un point de vue sémiologique sur l'explication. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 36, 1-17.
- Grobet, Anne 2007. Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de l'ILSL* 23, 117-124.
- Grøver Aukrust, Vibeke / Snow, Catherine E. 1998. Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society* 27, 221-246.
- Gülich, Elisabeth 1990. Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In Michel Charolles / Sophie Fisher / Jacques Jayez (éds.) *Le discours : représentation et interprétations*. Nancy : PU Nancy, 71-109.
- Gustavsson, Lennart 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, Joan Kelly / Hellermann, John / Pekarek Doehler, Simona (éds.) 2011. *L2 interactional competence and development*. Bristol : Multilingual Matters.
- Halté, Jean-François 1988. Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. *Pratiques* 58, 3-10.

- Hancock, Victorine. 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.
- Hellermann, John 2007. The development of practices for action in classroom dyadic interaction : Focus on task openings. *The Modern Language Journal* 91/1, 83-96.
- Heritage, John 1984a. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge : Polity Press.
- Heritage, John 1984b. A change of state token and aspects of its sequential placement. In J. Maxwell Atkinson / John Heritage (éds.) *Structures of social action : Studies in conversation analysis*. Cambridge : CUP, 299-345.
- Heritage, John 1988. Explanations as accounts : a conversation analytic perspective. In Charles Antaki (éd.) *Analysing everyday explanation : A casebook of methods*. London : Sage, 127-144.
- Heritage, John 2004. Conversation analysis and institutional talk. In David Silverman (éd.) *Qualitative research. Theory, method and practice (2nd éd.)*. London : Sage.
- Hudelot, Christian / Preneron, Christiane / Salazar Orvig, Anne. 1990. Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans. *CALAP* 7-8, 241-255.
- Hudelot, Christian / Salazar Orvig, Anne / Veneziano, Edy (dir.) 2008. *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*. Louvain : Peeters.
- Hutchby, Ian / Wooffitt, Robin 1998. *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge : Polity Press.
- Jefferson, Gail 1972. Side sequences. In David Sudnow (éd.), *Studies in social interaction*. New York : The Free Press, 294-338.
- Jefferson, Gail 1987. On exposed and embedded correction in conversation. In Graham Button / John R. E. Lee (éds.) *Talk and social organization*. Clevedon : Multilingual Matters, 86-100.
- Jefferson, Gail 1991. List construction as a task and resource. In George Psathas (éd.) *Interaction competence*. New York : Irvington, 63-92.
- Jisa, Harriet / Mariotte, Daniel 1990. L'explication dans l'interaction enfant-enfant : co-construction de la cognition sociale. *CALAP* 7-8, 225-239.

- Kasper, Gabriele 2004. Participant orientations in German conversation-for-learning. *The Modern Language Journal* 88/4, 551-567.
- Kasper, Gabriele 2006. Beyond repair. Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19, 83-99.
- Koole, Tom 2010. Displays of epistemic access : Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction* 43/2, 183-209.
- Koshik, Irene 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, Ulrich / Dausendschön-Gay, Ulrich 1993. La séquence analytique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 57, 137-157.
- Lazaraton, Anne 2004. Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry. *Language Learning* 54/1, 79-117.
- Lecomte, Alain 1981. Entre justifier et expliquer, dire et ce qu'on veut dire. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 38, 35-58.
- Lepoire, Solveig 1999. Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif. *Pratiques* 103-104, 173-192.
- Liddicoat, Anthony J. 2007. *An introduction to conversation analysis*. London : Continuum.
- Linell, Per 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lombard-Hutin, Marie-Paule / François, Frédéric 1990. « Expliquer » des « relations spatiales » en maternelle ? *CALAP* 7-8, 71-87.
- Lüdi, Georges 1991. Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In Ulrich Dausendschön-Gay / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (éds.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 193-224.
- Lüdi, Georges 2001. Regards d'un linguiste sur la didactique. In Martine Marquilló Larruy (éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Université de Poitiers, 301-307.
- Lüdi, Georges 2006. De la compétence linguistique au répertoire pluri-lingue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, 173-189.

- Markee, Numa P. 1994. Towards an ethnomethodological respectification of second language acquisition studies. In Elaine E. Tarone / Susan M. Gass / Andrew D. Cohen (éds.) *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 89-116.
- Markee, Numa 2000. *Conversation analysis*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Markee, Numa 2008. Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29/3, 404-427.
- Marra, Antonietta / Pallotti, Gabriele 2006. Les logonymes dans la classe de langue. In Martine Faraco (dir.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : PUP, 130-151.
- Matthey, Marinette / de Torrenté, Maurice 1986. «Alors t'es prêt ? Alors je vais t'expliquer...» : remarques sur le discours explicatif. *TRANEL* 10, 59-86.
- Mehan, Hugh 1979. *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.
- Mondada, Lorenza 2006. La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, 83-119.
- Mondada, Lorenza / Pekarek Doehler, Simona 2001. Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, 107-142.
- Mondada, Lorenza / Pekarek Doehler, Simona 2004. Second language acquisition as situated practice : Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88/4, 501-518.
- Mondada, Lorenza / Py, Bernard 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 : PU de St Etienne, 381-395.
- Mori, Junko 2007. Border crossings ? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal* 91, 849-862.
- Mortensen, Kristian 2011. Doing word explanation in interaction. In Gabriele Pallotti / Johannes Wagner (éds.) *L2 learning as social*

- practice : Conversation-analytic perspectives*. Honolulu : University of Hawai'i, 135-162.
- Nassaji, Hossein / Wells, Gordon 2000. What's the use of 'triadic dialogue' ? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21/3, 376-406.
- Nonnon, Elisabeth 1999. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de Pédagogie* 129, 87-131.
- Pallotti, Gabriele 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE* 16, 165-197.
- Pallotti, Gabriele / Wagner, Johannes (éds.) 2011. *L2 learning as social practice : Conversation-analytic perspectives*. Honolulu : University of Hawai'i.
- Pekarek, Simona 1999. *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Pekarek Doehler, Simona 2002. Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia* 4/2002, 24-29.
- Pekarek Doehler, Simona 2005. De la nature située des compétences en langue. In Jean-Paul Bronckart / Ecaterine Bulea / Michèle Pouliot (éds.) *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : PU Septentrion, 41-68.
- Pekarek Doehler, Simona 2006a. Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 86, 9-45.
- Pekarek Doehler, Simona 2006b. «CA for SLA» : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique appliquée* 11/2, 123-137.
- Pekarek Doehler, Simona 2009. Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation. In Olga Galatanu / Michel Pierrard / Dan Van Raemdonck (éds.) *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bern : Peter Lang, 19-38.
- Pekarek Doehler, Simona 2010. Conceptual changes and methodological challenges : on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In Paul Seedhouse / Steve Walsh, / Chris

- Jenks (eds.) *Conceptualising learning in applied linguistics*. Basingstoke : Palgrave, 105-127.
- Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne 2010. La reformulation comme technique de gestion du désaccord : le ‘format tying’ dans les interactions en classe de langue. In Alain Rabatel (éd.) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : PU de Franche-Comté, 117-133.
- de Pietro, Jean-François 2002. 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, Jean-François / Matthey, Marinette / Py, Bernard 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines, 99-124.
- Pochon-Berger, Evelyne / Steinbach Kohler, Fee 2007. Lecture collective d’une carte : une perspective multimodale. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 86, 71-95.
- Pomerantz, Anita 1984. Agreeing and disagreeing with assessments : some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson / John Heritage (éds.) *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge : CUP, 57-101.
- Pomerantz, Anita 1990. Chautauqua : on the validity and generalizability of conversational analysis methods. *Conversation analytic claims. Communication Monographs* 57, 231-235.
- Pomerantz, Anita / Fehr, Barbara Jean 1997. Conversation analysis : An approach to the study of social action as sense making practices. In Teun A. Van Dijk (éd.) *Discourse as social interaction*. London : Sage, 64-91.
- Pontecorvo, Clotilde 1990. Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans. *CALAP* 7-8, 55-69.
- Psathas, George 1995. *Conversation analysis. The study of talk-in-interaction*. London : Sage.
- Rabatel, Alain / Lepoivre, Solveig 2005. Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance. *Cahiers de praxématique* 45, 51-76.

- Sacks, Harvey 1987. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In Graham Button et John R. E. Lee (éds.) *Talk and social organisation*. Clevedon : Multilingual Matters, 54-69.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. 1979. Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In George Psathas (éd.), *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York : Irvington, 13-21.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Schegloff, Emanuel A. 1981. Discourse as an interactional achievement : Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In Deborah Tannen (éd.) *Analyzing discourse : Text and talk*. Washington D.C. : Georgetown University Press, 71-93.
- Schegloff, Emanuel A. 1987. Between micro and macro : Contexts and other connections. In Jeffrey C. Alexander / Bernhard Giesen / Richard Münch / Neil J. Smelser (éds.) *The micro-macro link*. Berkeley : University of California Press, 207-234.
- Schegloff, Emanuel A. 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. In Lauren B. Resnick / John M. Levine / Stephanie D. Teasley (éds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C. : American Psychological Association, 150-171.
- Schegloff, Emanuel A. 1993. Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction* 26/1, 99-128.
- Schegloff, Emanuel A. 1996. Confirming allusions : Toward an empirical account of action. *The American Journal of Sociology* 102/1, 161-216.
- Schegloff, Emanuel A. 2007. *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis, vol. I*. Cambridge : CUP.
- Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail / Sacks, Harvey 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53/2, 361-382.
- Schegloff, Emanuel A. / Koshik, Irene / Jacoby, Sally / Olsher, David 2002. Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22/3, 3-31.

- Schegloff, Emanuel A. / Sacks, Harvey 1973. Opening up closings. *Semiotica* 8/4, 289-327.
- Schiffrin, Deborah 1987. *Discourse markers*. Cambridge : CUP.
- Seedhouse, Paul 2004. *The interactional architecture of the language classroom : A conversation analytic perspective*. Malden : Blackwell.
- Seedhouse, Paul 2009. How language teachers explain to students what they are supposed to do. In Janet Spreckels (éd.) *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler : Schneider, 66-80.
- Sidnell, Jack 2010. *Conversation analysis : An introduction*. Malden (MA) : Blackwell.
- Sidnell, Jack / Stivers, Tanya (éds.) 2012. *The handbook of conversation analysis*. Malden (MA) : Blackwell.
- Sinclair, John McHardy / Coulthard, Malcolm 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.
- Snow, Catherine E. 1987. Beyond conversation : Second language learners' acquisition of description and explanation. In James P. Lantolf / Angela Labarca (éds.) *Research in second language learning : Focus on the classroom*. Norwood (NJ) : Ablex, 3-16.
- Spreckels, Janet (éd.) 2009. *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler : Schneider.
- Springer, Claude 2002. Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de «compétence». *Notions en Question* 6, 61-73.
- Swain, Merrill 2000. The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (éd.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press, 97-114.
- Taleghani-Nikazm, Carmen 2006. *Request sequences. The intersection of grammar, interaction and social context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Tannen, Deborah 1989. *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge : CUP.

- ten Have, Paul 1999. *Doing conversation analysis. A practical guide*. London : Sage.
- Treignier, Jacques 1990. Expliquer à l'école maternelle. *CALAP* 7-8, 89-102.
- van Lier, Leo 1988. *The classroom and the language learner*. London : Longman.
- Vasseur, Marie-Thérèse 2002. Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité du discours ? *Notions en Question* 6, 37-49.
- Vion, Robert 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Wagner, Johannes / Gardner, Rod 2004. Introduction. In Rod Gardner / Johannes Wagner (éds.) *Second language conversations*. London : Continuum, 1-17.
- Walsh, Steve 2006. *Investigating classroom discourse*. London : Routledge.
- Wong, Jean / Olsher, David 2000. Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk : An interview with Emanuel A. Schegloff. *Issues in Applied Linguistics* 11/1, 111-128.

Index

- Account* 39, 41, 77, 131, 198, 199
Acknowledgement token 204, 215, 216, 240, 247, 253
Analyse conversationnelle 35, 37–44, 280
Apprentissage 16, 17, 20, 31–33
 apprentissage du vocabulaire 219–29
 apprentissage d'une langue seconde 20, 21–25, 35, 42–44
 opportunités d'apprentissage 21–25, 213–56
Authenticité (des interactions) 21, 22, 29, 41, 53, 280
Clarification (demande) 20, 181, 201
Classe de langue 20–24, 42, 59, 115, 255, 275
Clôture 30, 62, 63, 68, 89, 96, 97, 102–13, 115, 127, 131, 157, 171, 184, 185, 206, 210, 217, 219, 239–40, 247, 248, 250, 254, 265
Co-élaboration 157–65, 181–96, 209–11, 271–75
Cognition 39, 54
Collection 55–56, 116, 117, 118, 119
Compétence
 compétence d'explication 32, 33, 34, 70, 81, 213, 232, 255, 257, 272, 275, 276, 277, 279, 280
 compétence d'interaction 34, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 129, 166, 213, 231, 235, 241, 245, 263, 275, 279, 280
 développement des compétences 15, 43, 44, 231, 232, 257, 275, 277, 279, 280
Complétion 90, 101, 146, 157, 165, 185, 243
Confirmation 126, 143, 147, 171, 219
Continuateur 104, 106
Correction (de langue) 20, 97, 101, 179, 226
Définition 35, 57, 59, 73, 150, 201, 208, 224
Description 29, 32, 59, 69, 202–9
Echange IRF (IRE, QAC) 19, 21, 22, 23, 82, 83, 129, 131, 234, 263
Emique 41, 42, 54, 58
Evaluation des compétences et des apprentissages 19, 24, 44, 45, 77, 82, 83, 89, 96, 103, 107, 108, 109, 131, 167, 204, 239, 240, 255, 278, 279, 280
Explication
 demande d'explication 81–85, 89–91, 121–40
 explication de discours 73–75, 167–97
 explication de situation 197–211
 explication de vocabulaire 71–73, 141–66
 explication en analyse conversationnelle 39–42
 explication et apprentissage 31–33, 213–56
 typologie des explications 114–19
Face 40, 41, 132, 138, 139, 140, 208
Implications didactique 256–80
Interruption 51, 68, 102, 110, 119, 127, 149, 166, 238
Justification 29, 41, 131, 137
Logique d'économie 50, 119, 149, 166, 176, 232
Logique d'exhaustivité 119, 166
Logonyme 58–70

- Malentendu 93, 94, 114, 115, 163, 185, 186, 208, 237
- Marqueur (de discours) 80, 84, 89, 106, 110, 156, 178, 179, 194, 265
- Négociation 164, 247, 269, 271, 274
- Orientations (des participants) 16, 17, 20, 21, 37, 63, 77, 83, 103, 114, 127, 140, 142, 161, 164, 170, 171, 189, 208, 252, 255
- Ouverture 17, 30, 71, 79–94, 102, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 125, 127, 142, 152, 164, 165, 185, 190, 196, 200, 215, 216, 234, 235, 236, 237, 239, 241, 244, 262, 267, 270, 272, 273, 275
- Paire adjacente 40, 41, 91, 114, 124, 125, 129, 130, 135, 236
- Participation (des élèves) 22, 23, 24, 25, 33, 45, 46, 56, 70, 129, 130, 142, 147, 186, 213, 233, 234, 240, 241, 242, 244, 246, 247, 254, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 266, 269, 274, 275, 276, 277, 278
- Pause, silence 49, 67, 76, 84, 94, 96, 128, 131, 138, 145, 146, 167, 185, 192, 201, 205, 210, 215, 222, 242, 261
- Points de transition potentielle (*TRP*) 23, 38, 205, 206, 236
- Préférence 40, 58, 100, 246
- Problème de compréhension
 - anticipation d'un problème 79, 80, 81, 85, 88, 90, 115, 118, 230
 - caractère potentiel ou effectif du problème 63, 80, 88, 90, 91, 114, 115, 117, 118, 119, 216, 223, 231, 235, 237, 240, 249
 - résolution d'un problème 30, 36, 70, 80, 85, 88, 90, 91, 94, 127, 149, 216, 219, 230, 239, 240, 248, 256, 265
- Réception 30, 99, 102, 103–9, 110, 114, 115, 117, 118, 143, 204, 216, 218, 239, 240, 247, 253, 254, 265, 269
- Recipient design* 31, 32, 58, 235, 249, 250, 270, 279
- Reformulation 74, 80, 96, 137, 139, 168, 169, 172, 174, 176, 177, 185, 192, 206, 243
- Réparation (*repair*) 38, 114, 115, 139
- Répétition 84, 92, 93, 104, 110, 113, 142, 143, 153, 154, 164, 170, 171, 193, 195, 255
- Séquence
 - séquence didactisée 83, 86, 102, 115, 116, 122, 129, 160, 166, 214, 237, 241, 245, 254
 - séquence latérale 20, 102, 109, 110, 111, 113, 119, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 143, 149, 160, 161, 213, 222, 232, 238, 239, 240, 241, 279
 - séquence monologique 70, 122, 213, 241
- Traduction 48, 92, 94, 99, 100, 101, 106, 110, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 167, 168, 174, 215, 218, 219, 220, 257, 265, 266, 268, 269, 270, 271
- Transition 67, 68, 85, 109–13, 125–27, 163, 185, 250–54, 265, 266, 274

Linguistic Insights

Studies in Language and Communication

.....

This series aims to promote specialist language studies in the fields of linguistic theory and applied linguistics, by publishing volumes that focus on specific aspects of language use in one or several languages and provide valuable insights into language and communication research. A cross-disciplinary approach is favoured and most European languages are accepted.

The series includes two types of books:

- **Monographs** – featuring in-depth studies on special aspects of language theory, language analysis or language teaching.
- **Collected papers** – assembling papers from workshops, conferences or symposia.

Each volume of the series is subjected to a double peer-reviewing process.

- Vol. 1 Maurizio Gotti & Marina Dossena (eds)
Modality in Specialized Texts. Selected Papers of the 1st CERLIS Conference.
421 pages. 2001. ISBN 3-906767-10-8 · US-ISBN 0-8204-5340-4
- Vol. 2 Giuseppina Cortese & Philip Riley (eds)
Domain-specific English. Textual Practices across Communities
and Classrooms.
420 pages. 2002. ISBN 3-906768-98-8 · US-ISBN 0-8204-5884-8
- Vol. 3 Maurizio Gotti, Dorothee Heller & Marina Dossena (eds)
Conflict and Negotiation in Specialized Texts. Selected Papers
of the 2nd CERLIS Conference.
470 pages. 2002. ISBN 3-906769-12-7 · US-ISBN 0-8204-5887-2
- Vol. 4 Maurizio Gotti, Marina Dossena, Richard Dury, Roberta Facchinetti & Maria Lima
Variation in Central Modals. A Repertoire of Forms and Types of Usage
in Middle English and Early Modern English.
364 pages. 2002. ISBN 3-906769-84-4 · US-ISBN 0-8204-5898-8

.....

Editorial address:

Prof. Maurizio Gotti Università di Bergamo, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere,
Via Salvecchio 19, 24129 Bergamo, Italy
Fax: 0039 035 2052789, E-Mail: m.gotti@unibg.it

.....

- Vol. 5 Stefania Nuccorini (ed.)
Phrases and Phraseology. Data and Descriptions.
187 pages. 2002. ISBN 3-906770-08-7 · US-ISBN 0-8204-5933-X
- Vol. 6 Vijay Bhatia, Christopher N. Candlin & Maurizio Gotti (eds)
Legal Discourse in Multilingual and Multicultural Contexts.
Arbitration Texts in Europe.
385 pages. 2003. ISBN 3-906770-85-0 · US-ISBN 0-8204-6254-3
- Vol. 7 Marina Dossena & Charles Jones (eds)
Insights into Late Modern English. 2nd edition.
378 pages. 2003, 2007.
ISBN 978-3-03911-257-9 · US-ISBN 978-0-8204-8927-8
- Vol. 8 Maurizio Gotti
Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions.
351 pages. 2003, 2005.
ISBN 3-03910-606-6 · US-ISBN 0-8204-7000-7
- Vol. 9 Alan Partington, John Morley & Louann Haarmann (eds)
Corpora and Discourse.
420 pages. 2004. ISBN 3-03910-026-2 · US-ISBN 0-8204-6262-4
- Vol. 10 Martina Möllering
The Acquisition of German Modal Particles. A Corpus-Based Approach.
290 pages. 2004. ISBN 3-03910-043-2 · US-ISBN 0-8204-6273-X
- Vol. 11 David Hart (ed.)
English Modality in Context. Diachronic Perspectives.
261 pages. 2003. ISBN 3-03910-046-7 · US-ISBN 0-8204-6852-5
- Vol. 12 Wendy Swanson
Modes of Co-reference as an Indicator of Genre.
430 pages. 2003. ISBN 3-03910-052-1 · US-ISBN 0-8204-6855-X
- Vol. 13 Gina Poncini
Discursive Strategies in Multicultural Business Meetings.
2nd edition. 338 pages. 2004, 2007.
ISBN 978-3-03911-296-8 · US-ISBN 978-0-8204-8937-7
- Vol. 14 Christopher N. Candlin & Maurizio Gotti (eds)
Intercultural Aspects of Specialized Communication.
2nd edition. 369 pages. 2004, 2007.
ISBN 978-3-03911-258-6 · US-ISBN 978-0-8204-8926-1
- Vol. 15 Gabriella Del Lungo Camiciotti & Elena Tognini Bonelli (eds)
Academic Discourse. New Insights into Evaluation.
234 pages. 2004. ISBN 3-03910-353-9 · US-ISBN 0-8204-7016-3
- Vol. 16 Marina Dossena & Roger Lass (eds)
Methods and Data in English Historical Dialectology.
405 pages. 2004. ISBN 3-03910-362-8 · US-ISBN 0-8204-7018-X
- Vol. 17 Judy Noguchi
The Science Review Article. An Opportune Genre in
the Construction of Science.
274 pages. 2006. ISBN 3-03910-426-8 · US-ISBN 0-8204-7034-1

- Vol. 18 Giuseppina Cortese & Anna Duszak (eds)
Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings.
495 pages. 2005. ISBN 3-03910-632-5 · US-ISBN 0-8204-7163-1
- Vol. 19 Anna Trosborg & Poul Erik Flyvholm Jørgensen (eds)
Business Discourse. Texts and Contexts.
250 pages. 2005. ISBN 3-03910-606-6 · US-ISBN 0-8204-7000-7
- Vol. 20 Christopher Williams
Tradition and Change in Legal English. Verbal Constructions
in Prescriptive Texts.
2nd revised edition. 216 pages. 2005, 2007. ISBN 978-3-03911-444-3.
- Vol. 21 Katarzyna Dziubalska-Kolaczyk & Joanna Przedlacka (eds)
English Pronunciation Models: A Changing Scene.
2nd edition. 476 pages. 2005, 2008. ISBN 978-3-03911-682-9.
- Vol. 22 Cristián Abello-Contesse, Rubén Chacón-Beltrán,
M. Dolores López-Jiménez & M. Mar Torreblanca-López (eds)
Age in L2 Acquisition and Teaching.
214 pages. 2006. ISBN 3-03910-668-6 · US-ISBN 0-8204-7174-7
- Vol. 23 Vijay K. Bhatia, Maurizio Gotti, Jan Engberg & Dorothee Heller (eds)
Vagueness in Normative Texts.
474 pages. 2005. ISBN 3-03910-653-8 · US-ISBN 0-8204-7169-0
- Vol. 24 Paul Gillaerts & Maurizio Gotti (eds)
Genre Variation in Business Letters. 2nd printing.
407 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-681-2.
- Vol. 25 Ana María Hornero, María José Luzón & Silvia Murillo (eds)
Corpus Linguistics. Applications for the Study of English.
2nd printing. 526 pages. 2006, 2008. ISBN 978-3-03911-726-0
- Vol. 26 J. Lachlan Mackenzie & María de los Ángeles Gómez-González (eds)
Studies in Functional Discourse Grammar.
259 pages. 2005. ISBN 3-03910-696-1 · US-ISBN 0-8204-7558-0
- Vol. 27 Debbie G. E. Ho
Classroom Talk. Exploring the Sociocultural Structure of Formal ESL Learning.
2nd edition. 254 pages. 2006, 2007. ISBN 978-3-03911-434-4
- Vol. 28 Javier Pérez-Guerra, Dolores González-Álvarez, Jorge L. Bueno-Alonso
& Esperanza Rama-Martínez (eds)
'Of Varying Language and Opposing Creed'. New Insights into Late Modern English.
455 pages. 2007. ISBN 978-3-03910-788-9
- Vol. 29 Francesca Bargiela-Chiappini & Maurizio Gotti (eds)
Asian Business Discourse(s).
350 pages. 2005. ISBN 3-03910-804-2 · US-ISBN 0-8204-7574-2
- Vol. 30 Nicholas Brownlees (ed.)
News Discourse in Early Modern Britain. Selected Papers of CHINED 2004.
300 pages. 2006. ISBN 3-03910-805-0 · US-ISBN 0-8204-8025-8
- Vol. 31 Roberta Facchinetti & Matti Rissanen (eds)
Corpus-based Studies of Diachronic English.
300 pages. 2006. ISBN 3-03910-851-4 · US-ISBN 0-8204-8040-1

- Vol. 32 Marina Dossena & Susan M. Fitzmaurice (eds)
Business and Official Correspondence. Historical Investigations.
209 pages. 2006. ISBN 3-03910-880-8 · US-ISBN 0-8204-8352-4
- Vol. 33 Giuliana Garzone & Srikant Sarangi (eds)
Discourse, Ideology and Specialized Communication.
494 pages. 2007. ISBN 978-3-03910-888-6
- Vol. 34 Giuliana Garzone & Cornelia Ilie (eds)
The Use of English in Institutional and Business Settings.
An Intercultural Perspective.
372 pages. 2007. ISBN 978-3-03910-889-3
- Vol. 35 Vijay K. Bhatia & Maurizio Gotti (eds)
Explorations in Specialized Genres.
316 pages. 2006. ISBN 3-03910-995-2 · US-ISBN 0-8204-8372-9
- Vol. 36 Heribert Picht (ed.)
Modern Approaches to Terminological Theories and Applications.
432 pages. 2006. ISBN 3-03911-156-6 · US-ISBN 0-8204-8380-X
- Vol. 37 Anne Wagner & Sophie Cacciaguidi-Fahy (eds)
Legal Language and the Search for Clarity / Le langage juridique et la quête de clarté.
Practice and Tools / Pratiques et instruments.
487 pages. 2006. ISBN 3-03911-169-8 · US-ISBN 0-8204-8388-5
- Vol. 38 Juan Carlos Palmer-Silveira, Miguel F. Ruiz-Garrido &
Inmaculada Fortanet-Gómez (eds)
Intercultural and International Business Communication.
Theory, Research and Teaching.
2nd edition. 343 pages. 2006, 2008. ISBN 978-3-03911-680-5
- Vol. 39 Christiane Dalton-Puffer, Dieter Kastovsky, Nikolaus Ritt &
Herbert Schendl (eds)
Syntax, Style and Grammatical Norms. English from 1500–2000.
250 pages. 2006. ISBN 3-03911-181-7 · US-ISBN 0-8204-8394-X
- Vol. 40 Marina Dossena & Irma Taavitsainen (eds)
Diachronic Perspectives on Domain-Specific English.
280 pages. 2006. ISBN 3-03910-176-0 · US-ISBN 0-8204-8391-5
- Vol. 41 John Flowerdew & Maurizio Gotti (eds)
Studies in Specialized Discourse.
293 pages. 2006. ISBN 3-03911-178-7
- Vol. 42 Ken Hyland & Marina Bondi (eds)
Academic Discourse Across Disciplines.
320 pages. 2006. ISBN 3-03911-183-3 · US-ISBN 0-8204-8396-6
- Vol. 43 Paul Gillaerts & Philip Shaw (eds)
The Map and the Landscape. Norms and Practices in Genre.
256 pages. 2006. ISBN 3-03911-182-5 · US-ISBN 0-8204-8395-4
- Vol. 44 Maurizio Gotti & Davide Giannoni (eds)
New Trends in Specialized Discourse Analysis.
301 pages. 2006. ISBN 3-03911-184-1 · US-ISBN 0-8204-8381-8
- Vol. 45 Maurizio Gotti & Françoise Salager-Meyer (eds)
Advances in Medical Discourse Analysis. Oral and Written Contexts.
492 pages. 2006. ISBN 3-03911-185-X · US-ISBN 0-8204-8382-6

- Vol. 46 Maurizio Gotti & Susan Šarcević (eds)
Insights into Specialized Translation.
396 pages. 2006. ISBN 3-03911-186-8 · US-ISBN 0-8204-8383-4
- Vol. 47 Khurshid Ahmad & Margaret Rogers (eds)
Evidence-based LSP. Translation, Text and Terminology.
584 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-187-9
- Vol. 48 Hao Sun & Dániel Z. Kádár (eds)
It's the Dragon's Turn. Chinese Institutional Discourses.
262 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-175-6
- Vol. 49 Cristina Suárez-Gómez
Relativization in Early English (950-1250). the Position of Relative Clauses.
149 pages. 2006. ISBN 3-03911-203-1 · US-ISBN 0-8204-8904-2
- Vol. 50 Maria Vittoria Calvi & Luisa Chierichetti (eds)
Nuevas tendencias en el discurso de especialidad.
319 pages. 2006. ISBN 978-3-03911-261-6
- Vol. 51 Mari Carmen Campoy & María José Luzón (eds)
Spoken Corpora in Applied Linguistics.
274 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-275-3
- Vol. 52 Konrad Ehlich & Dorothee Heller (Hrsg.)
Die Wissenschaft und ihre Sprachen.
323 pages. 2006. ISBN 978-3-03911-272-2
- Vol. 53 Jingyu Zhang
The Semantic Salience Hierarchy Model. The L2 Acquisition of Psych Predicates
273 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-300-2
- Vol. 54 Norman Fairclough, Giuseppina Cortese & Patrizia Ardizzone (eds)
Discourse and Contemporary Social Change.
555 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-276-0
- Vol. 55 Jan Engberg, Marianne Grove Ditlevsen, Peter Kastberg & Martin Stegu (eds)
New Directions in LSP Teaching.
331 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-433-7
- Vol. 56 Dorothee Heller & Konrad Ehlich (Hrsg.)
Studien zur Rechtskommunikation.
322 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-436-8
- Vol. 57 Teruhiro Ishiguro & Kang-kwong Luke (eds)
Grammar in Cross-Linguistic Perspective.
The Syntax, Semantics, and Pragmatics of Japanese and Chinese.
304 pages. 2012. ISBN 978-3-03911-445-0
- Vol. 58 Carmen Frehner
Email – SMS – MMS
294 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-451-1
- Vol. 59 Isabel Balteiro
The Directionality of Conversion in English. A Dia-Synchronic Study.
276 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-241-8
- Vol. 60 Maria Milagros Del Saz Rubio
English Discourse Markers of Reformulation.
237 pages. 2007. ISBN 978-3-03911-196-1

- Vol. 61 Sally Burgess & Pedro Martín-Martín (eds)
English as an Additional Language in Research Publication and Communication.
259 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-462-7
- Vol. 62 Sandrine Onillon
Pratiques et représentations de l'écrit.
458 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-464-1
- Vol. 63 Hugo Bowles & Paul Seedhouse (eds)
Conversation Analysis and Language for Specific Purposes.
2nd edition. 337 pages. 2007, 2009. ISBN 978-3-0343-0045-2
- Vol. 64 Vijay K. Bhatia, Christopher N. Candlin & Paola Evangelisti Allori (eds)
Language, Culture and the Law.
The Formulation of Legal Concepts across Systems and Cultures.
342 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-470-2
- Vol. 65 Jonathan Culpeper & Dániel Z. Kádár (eds)
Historical (Im)politeness.
300 pages. 2010. ISBN 978-3-03911-496-2
- Vol. 66 Linda Lombardo (ed.)
Using Corpora to Learn about Language and Discourse.
237 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-522-8
- Vol. 67 Natsumi Wakamoto
Extroversion/Introversion in Foreign Language Learning.
Interactions with Learner Strategy Use.
159 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-596-9
- Vol. 68 Eva Alcón-Soler (ed.)
Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context.
260 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-601-0
- Vol. 69 Domenico Pezzini
The Translation of Religious Texts in the Middle Ages.
428 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-600-3
- Vol. 70 Tomoko Tode
Effects of Frequency in Classroom Second Language Learning.
Quasi-experiment and stimulated-recall analysis.
195 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-602-7
- Vol. 71 Egor Tsedryk
Fusion symétrique et alternances ditransitives.
211 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-609-6
- Vol. 72 Cynthia J. Kellett Bidoli & Elana Ochse (eds)
English in International Deaf Communication.
444 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-610-2
- Vol. 73 Joan C. Beal, Carmela Nocera & Massimo Sturiale (eds)
Perspectives on Prescriptivism.
269 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-632-4
- Vol. 74 Carol Taylor Torsello, Katherine Ackerley & Erik Castello (eds)
Corpora for University Language Teachers.
308 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-639-3

- Vol. 75 María Luisa Pérez Cañado (ed.)
English Language Teaching in the European Credit Transfer System.
Facing the Challenge.
251 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-654-6
- Vol. 76 Marina Dossena & Ingrid Tiekens-Boon van Ostade (eds)
Studies in Late Modern English Correspondence. Methodology and Data.
291 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-658-4
- Vol. 77 Ingrid Tiekens-Boon van Ostade & Wim van der Wurff (eds)
Current Issues in Late Modern English.
436 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-660-7
- Vol. 78 Marta Navarro Coy (ed.)
Practical Approaches to Foreign Language Teaching and Learning.
297 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-661-4
- Vol. 79 Qing Ma
Second Language Vocabulary Acquisition.
333 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-666-9
- Vol. 80 Martin Solly, Michelangelo Conoscenti & Sandra Campagna (eds)
Verbal/Visual Narrative Texts in Higher Education.
384 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-672-0
- Vol. 81 Meiko Matsumoto
From Simple Verbs to Periphrastic Expressions:
The Historical Development of Composite Predicates, Phrasal Verbs,
and Related Constructions in English.
235 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-675-1
- Vol. 82 Melinda Dooly
Doing Diversity. Teachers' Construction of Their Classroom Reality.
180 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-687-4
- Vol. 83 Victoria Guillén-Nieto, Carmen Marimón-Llorca & Chelo Vargas-Sierra (eds)
Intercultural Business Communication and
Simulation and Gaming Methodology.
392 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-688-1
- Vol. 84 Maria Grazia Guido
English as a Lingua Franca in Cross-cultural Immigration Domains.
285 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-689-8
- Vol. 85 Erik Castello
Text Complexity and Reading Comprehension Tests.
352 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-717-8
- Vol. 86 Maria-Luisa Gea-Valor, Isabel García-Izquierdo & María-José Esteve (eds)
Linguistic and Translation Studies in Scientific Communication.
317 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0069-8
- Vol. 87 Carmen Navarro, Rosa M^a Rodríguez Abella, Francesca Dalle Pezze
& Renzo Miotti (eds)
La comunicación especializada.
355 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-733-8

- Vol. 88 Kiriko Sato
The Development from Case-Forms to Prepositional Constructions
in Old English Prose.
231 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-763-5
- Vol. 89 Dorothee Heller (Hrsg.)
Formulierungsmuster in deutscher und italienischer Fachkommunikation.
Intra- und interlinguale Perspektiven.
315 pages. 2008. ISBN 978-3-03911-778-9
- Vol. 90 Henning Bergenholtz, Sandro Nielsen & Sven Tarp (eds)
Lexicography at a Crossroads. Dictionaries and Encyclopedias Today,
Lexicographical Tools Tomorrow.
372 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-799-4
- Vol. 91 Manouchehr Moshtagh Khorasani
The Development of Controversies. From the Early Modern Period
to Online Discussion Forums.
317 pages. 2009. ISBN 978-3-3911-711-6
- Vol. 92 María Luisa Carrió-Pastor (ed.)
Content and Language Integrated Learning. Cultural Diversity.
178 pages. 2009. ISBN 978-3-3911-818-2
- Vol. 93 Roger Berry
Terminology in English Language Teaching. Nature and Use.
262 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0013-1
- Vol. 94 Roberto Cagliero & Jennifer Jenkins (eds)
Discourses, Communities, and Global Englishes
240 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0012-4
- Vol. 95 Facchinetti Roberta, Crystal David, Seidlhofer Barbara (eds)
From International to Local English – And Back Again.
268 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0011-7
- Vol. 96 Cesare Gagliardi & Alan Maley (eds)
EIL, ELF, Global English. Teaching and Learning Issues
376 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0010-0
- Vol. 97 Sylvie Hancil (ed.)
The Role of Prosody in Affective Speech.
403 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-696-6
- Vol. 98 Marina Dossena & Roger Lass (eds)
Studies in English and European Historical Dialectology.
257 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0024-7
- Vol. 99 Christine Béal
Les interactions quotidiennes en français et en anglais.
De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles.
424 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0027-8
- Vol. 100 Maurizio Gotti (ed.)
Commonality and Individuality in Academic Discourse.
398 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0023-0
- Vol. 101 Javier E. Díaz Vera & Rosario Caballero (eds)
Textual Healing. Studies in Medieval English Medical, Scientific and Technical Texts.
213 pages. 2009. ISBN 978-3-03911-822-9

- Vol. 102 Nuria Edo Marzá
The Specialised Lexicographical Approach. A Step further in Dictionary-making.
316 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0043-8
- Vol. 103 Carlos Prado-Alonso, Lidia Gómez-García, Iria Pastor-Gómez &
David Tizón-Couto (eds)
New Trends and Methodologies in Applied English Language Research.
Diachronic, Diatopic and Contrastive Studies.
348 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0046-9
- Vol. 104 Françoise Salager-Meyer & Beverly A. Lewin
Crossed Words. Criticism in Scholarly Writing?
371 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0049-0.
- Vol. 105 Javier Ruano-García
Early Modern Northern English Lexis. A Literary Corpus-Based Study.
611 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0058-2
- Vol. 106 Rafael Monroy-Casas
Systems for the Phonetic Transcription of English. Theory and Texts.
280 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0059-9
- Vol. 107 Nicola T. Owtram
The Pragmatics of Academic Writing.
A Relevance Approach to the Analysis of Research Article Introductions.
311 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0060-5
- Vol. 108 Yolanda Ruiz de Zarobe, Juan Manuel Sierra &
Francisco Gallardo del Puerto (eds)
Content and Foreign Language Integrated Learning.
Contributions to Multilingualism in European Contexts
343 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0074-2
- Vol. 109 Ángeles Linde López & Rosalía Crespo Jiménez (eds)
Professional English in the European context. The EHEA challenge.
374 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0088-9
- Vol. 110 Rosalía Rodríguez-Vázquez
The Rhythm of Speech, Verse and Vocal Music. A New Theory.
394 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0309-5
- Vol. 111 Anastasios Tsangalidis & Roberta Facchinetti (eds)
Studies on English Modality. In Honour of Frank Palmer.
392 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0310-1
- Vol. 112 Jing Huang
Autonomy, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching.
400 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-0370-5
- Vol. 113 Mihhail Lotman & Maria-Kristiina Lotman (eds)
Frontiers in Comparative Prosody. In memoriam: Mikhail Gasparov.
426 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0373-6
- Vol. 114 Merja Kytö, John Scahill & Harumi Tanabe (eds)
Language Change and Variation from Old English to Late Modern English.
A Festschrift for Minoji Akimoto
422 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0372-9
- Vol. 115 Giuliana Garzone & Paola Catenaccio (eds)
Identities across Media and Modes. Discursive Perspectives.
379 pages. 2009. ISBN 978-3-0343-0386-6

- Vol. 116 Elena Landone
Los marcadores del discurso y cortesía verbal en español.
390 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0413-9
- Vol. 117 Maurizio Gotti & Christopher Williams (eds)
Legal Discourse across Languages and Cultures.
339 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0425-2
- Vol. 118 David Hirsh
Academic Vocabulary in Context.
217 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0426-9
- Vol. 119 Yvonne Dröschel
Lingua Franca English. The Role of Simplification and Transfer.
358 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0432-0
- Vol. 120 Tengku Sepora Tengku Mahadi, Helia Vaezian & Mahmoud Akbari
Corpora in Translation. A Practical Guide.
135 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0434-4
- Vol. 121 Davide Simone Giannoni & Celina Frade (eds)
Researching Language and the Law. Textual Features and Translation Issues.
278 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0443-6
- Vol. 122 Daniel Madrid & Stephen Hughes (eds)
Studies in Bilingual Education.
472 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0474-0
- Vol. 123 Vijay K. Bhatia, Christopher N. Candlin & Maurizio Gotti (eds)
The Discourses of Dispute Resolution.
290 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0476-4
- Vol. 124 Davide Simone Giannoni
Mapping Academic Values in the Disciplines. A Corpus-Based Approach.
288 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0488-7
- Vol. 125 Giuliana Garzone & James Archibald (eds)
Discourse, Identities and Roles in Specialized Communication.
419 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0494-8
- Vol. 126 Iria Pastor-Gómez
The Status and Development of N+N Sequences in
Contemporary English Noun Phrases.
216 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0534-1
- Vol. 127 Carlos Prado-Alonso
Full-verb Inversion in Written and Spoken English.
261 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0535-8
- Vol. 128 Tony Harris & María Moreno Jaén (eds)
Corpus Linguistics in Language Teaching.
214 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0524-2
- Vol. 129 Tetsuji Oda & Hiroyuki Eto (eds)
Multiple Perspectives on English Philology and History of Linguistics.
A Festschrift for Shoichi Watanabe on his 80th Birthday.
378 pages. 2010. ISBN 978-3-0343-0480-1

- Vol. 130 Luisa Chierichetti & Giovanni Garofalo (eds)
Lengua y Derecho. líneas de investigación interdisciplinaria.
283 pages. 2010. 978-3-0343-0463-4
- Vol. 131 Paola Evangelisti Allori & Giuliana Garzone (eds)
Discourse, Identities and Genres in Corporate Communication.
Sponsorship, Advertising and Organizational Communication.
324 pages. 2011. 978-3-0343-0591-4
- Vol. 132 Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (eds)
Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures.
402 pages. 2012. 978-3-0343-0611-9
- Vol. 133 Thomas Christiansen
Cohesion. A Discourse Perspective.
387 pages. 2011. 978-3-0343-0619-5
- Vol. 134 Giuliana Garzone & Maurizio Gotti
Discourse, Communication and the Enterprise. Genres and Trends.
451 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0620-1
- Vol. 135 Zsuzsa Hoffmann
Ways of the World's Words.
Language Contact in the Age of Globalization.
334 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0673-7
- Vol. 136 Cecilia Varcasia (ed.)
Becoming Multilingual.
Language Learning and Language Policy between Attitudes and Identities.
213 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-0687-5
- Vol. 137 Susy Macquene
The Emergence of Patterns in Second Language Writing.
A Sociocognitive Exploration of Lexical Trails.
325 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1010-9
- Vol. 138 Maria Vittoria Calvi & Giovanna Mapelli (eds)
La lengua del turismo. Géneros discursivos y terminología.
365 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-1011-6
- Vol. 139 Ken Lau
Learning to Become a Professional in a Textually-Mediated World.
A Text-Oriented Study of Placement Practices.
261 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1016-1
- Vol. 140 Sandra Campagna, Giuliana Garzone, Cornelia Ilie & Elizabeth Rowley-Jolivet (eds)
Evolving Genres in Web-mediated Communication.
337 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1013-0
- Vol. 141 Edith Esch & Martin Solly (eds)
The Sociolinguistics of Language Education in International Contexts.
263 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1009-3
- Vol. 142 Forthcoming.
- Vol. 143 David Tizón-Couto
Left Dislocation in English. A Functional-Discoursal Approach.
416 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1037-6

- Vol. 144 Margrethe Petersen & Jan Engberg (eds)
Current Trends in LSP Research. Aims and Methods.
323 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-1054-3
- Vol. 145 David Tizón-Couto, Beatriz Tizón-Couto, Iria Pastor-Gómez & Paula Rodríguez-Puente (eds)
New Trends and Methodologies in Applied English Language Research II.
Studies in Language Variation, Meaning and Learning.
283 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1061-1
- Vol. 146 Rita Salvi & Hiromasa Tanaka (eds)
Intercultural Interactions in Business and Management.
306 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-1039-0
- Vol. 147 Francesco Straniero Sergio & Caterina Falbo (eds)
Breaking Ground in Corpus-based Interpreting Studies.
254 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1071-0
- Vol. 148 Forthcoming.
- Vol. 149 Vijay K. Bhatia & Paola Evangelisti Allori (eds)
Discourse and Identity in the Professions. Legal, Corporate and Institutional Citizenship.
352 pages. 2011. ISBN 978-3-0343-1079-6
- Vol. 150 Maurizio Gotti (ed.)
Academic Identity Traits. A Corpus-Based Investigation.
363 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1141-0
- Vol. 151 Priscilla Heynderickx, Sylvain Dieltjens, Geert Jacobs, Paul Gillaerts & Elizabeth de Groot (eds)
The Language Factor in International Business.
New Perspectives on Research, Teaching and Practice.
320 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1090-1
- Vol. 152 Paul Gillaerts, Elizabeth de Groot, Sylvain Dieltjens, Priscilla Heynderickx & Geert Jacobs (eds)
Researching Discourse in Business Genres. Cases and Corpora.
215 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1092-5
- Vol. 153 Yongyan Zheng
Dynamic Vocabulary Development in a Foreign Language.
262 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1106-9
- Vol. 154 Carmen Argondizzo (ed.)
Creativity and Innovation in Language Education.
357 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1080-2
- Vol. 155 David Hirsh (ed.)
Current Perspectives in Second Language Vocabulary Research.
180 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1108-3
- Vol. 156 Seiji Shinkawa
Unhistorical Gender Assignment in La3amon's *Brut*. A Case Study of a Late Stage
in the Development of Grammatical Gender toward its Ultimate Loss.
186 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1124-3
- Vol. 157 Yeonkwon Jung
Basics of Organizational Writing: A Critical Reading Approach.
151 pages. 2014. ISBN 978-3-0343-1137-3.

- Vol. 158 Bárbara Eizaga Rebolgar (ed.)
Studies in Linguistics and Cognition.
301 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1138-0
- Vol. 159 Giuliana Garzone, Paola Catenaccio, Chiara Degano (eds)
Genre Change in the Contemporary World. Short-term Diachronic Perspectives.
329 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1214-1
- Vol. 160 Carol Berkenkotter, Vijay K. Bhatia & Maurizio Gotti (eds)
Insights into Academic Genres.
468 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1211-0
- Vol. 161 Beatriz Tizón-Couto
Clausal Complements in Native and Learner Spoken English. A corpus-based study
with Lindsey and Vicolse. 357 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1184-7
- Vol. 162 Patrizia Anesa
Jury Trials and the Popularization of Legal Language. A Discourse Analytical Approach.
247 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1231-8
- Vol. 163 David Hirsh
Endangered Languages, Knowledge Systems and Belief Systems.
153 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1232-5
- Vol. 164-165 Forthcoming.
- Vol. 166 Rita Salvi & Janet Bowker (eds)
Space, Time and the Construction of Identity.
Discursive Indexicality in Cultural, Institutional and Professional Fields.
324 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1254-7
- Vol. 167 Shunji Yamazaki & Robert Sigley (eds)
Approaching Language Variation through Corpora. A Festschrift in Honour of Toshio Saito.
421 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1264-6
- Vol. 168 Franca Poppi
Global Interactions in English as a Lingua Franca. How written communication is changing
under the influence of electronic media and new contexts of use.
249 pages. 2012. ISBN 978-3-0343-1276-9
- Vol. 169 Miguel A. Aijón Oliva & María José Serrano
Style in syntax. Investigating variation in Spanish pronoun subjects.
239 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1244-8
- Vol. 170 Forthcoming.
- Vol. 171 Aleksandra Matulewska
Legilinguistic Translatology. A Parametric Approach to Legal Translation.
279 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1287-5
- Vol. 172 Maurizio Gotti & Carmen Sancho Guinda (eds)
Narratives in Academic and Professional Genres.
513 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1371-1
- Vol. 173 Forthcoming.
- Vol. 174 Chihiro Inoue
Task Equivalence in Speaking Tests.
251 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1417-6

- Vol. 175 Forthcoming.
- Vol. 176 Catherine Resche
Economic Terms and Beyond: Capitalising on the Wealth of Notions.
How Researchers in Specialised Varieties of English Can Benefit from Focusing on Terms.
332 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1435-0
- Vol. 177 Forthcoming.
- Vol. 178 Cécile Desoutter & Caroline Mellet (dir.)
Le discours rapporté: approches linguistiques et perspectives didactiques.
270 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1292-9
- Vol. 179-183 Forthcoming.
- Vol. 184 Virginie Fasel Lauzon
Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe
de français langue seconde.
292 pages. 2014. ISBN 978-3-0343-1451-0
- Vol. 185-186 Forthcoming.
- Vol. 187 Marina Bondi & Rosa Lorés Sanz (eds)
Abstracts in Academic Discourse. Variation and Change.
270 pages. 2013. ISBN 978-3-0343-1483-1