



# Les explications collaboratives d'apprenant·es issu·es de la migration en classe de français L2 : une approche interactionnelle et multimodale

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines  
pour l'obtention du grade de docteur·e en Lettres

par

**Loanne Janin**

Sous la direction de :

Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel, Suisse

Membres du jury :

Prof. Laurent Filliétaz, Université de Genève, Suisse

Prof. Laurent Gajo, Université de Genève, Suisse

Prof. Ass. Carmen Konzett-Firth, Universität Innsbruck, Autriche

Prof. Ass. Pascale Manoïlov, Université Paris Nanterre, France

Soutenue le 15 mars 2024



## IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Mme Simona Pekarek-Doehler, directrice de thèse, professeure, Université de Neuchâtel ; Mme Carmen Konzett-Firth, professeure assistante, Universität Innsbruck ; Mme Pascale Manoïlov, maître de conférences, Université Paris Nanterre ; M. Laurent Gajo, professeur, Université de Genève ; M. Laurent Filliettaz, professeur, Université de Genève autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Loanne Janin en laissant à l'autrice la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 15 mars 2024

p.o. *Kristina Schulz*

Le doyen

Loris Petris



# Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu à ma directrice de thèse, Simona Pekarek Doehler, qui m'a accompagnée et encouragée de manière constructive tout au long du développement de cette thèse, et grâce à qui j'ai découvert les méandres de l'analyse conversationnelle, un monde fait de rigueur scientifique, de travail collaboratif et de rencontres au sein d'une communauté accueillante.

Je remercie également les membres de mon jury de thèse, Carmen Konzett-Firth, Pascale Manoïlov, Laurent Filliétaz et Laurent Gajo, qui se sont plongés avec une extrême bienveillance dans les pages de mon manuscrit et dont les commentaires et les remarques critiques m'ont permis de questionner mon travail et certaines de ses évidences, de le peaufiner et d'en améliorer la qualité finale.

J'ai eu la chance d'être accueillie chaleureusement par Dawadi\*, Mimoun\*, Ayana\*, Omowumi\*, Ferhana\*, Mebratu\*, Massawa\*, Kaleb\* Jenny\* et Fabienne\*, que je remercie de m'avoir fait une place dans leur classe avec mes caméras et de m'avoir laissé filmer leurs cours de français pour récolter de précieuses données.

La thèse, un long parcours solitaire ? Pas lorsqu'on travaille dans l'équipe du CLA avec Sophia Fiedler, Klara Skogmyr Marian, Adam Jones, Melissa Juillet, Tiziana Kowalczyk, Anne-Sylvie Horlacher, Samuel Dubois, Agnes Löfgren, Evelyne Berger et Ioana Stoenica. Merci pour le soutien quotidien, le travail collaboratif, les tomates, les data sessions, les repas partagés et les encouragements jusqu'au bout quand j'étais à bout. Merci également à ceux qui sont venus rejoindre l'équipe pendant quelques temps, Ufuk Balaman, Virginia Calabria, Kenan Hochuli, Clément Zürn et Samuel Schirm, ainsi qu'aux personnes avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger lors des data sessions L2 en ligne : Jenny Gudmundsen, Minttu Väänttinen, Yeji Lee, Milica Lazovic, Xiaoyun Wang, Anna Oliveria Mendes et David Ryska.

Je remercie l'entier du gang de PAM7, Aylin Pamuksac, Linda Sanvido, Florence Waelchli, Claudia Ricci, Laura Aubry, Cyrielle Montrichard, Julie Bodard, Céline Rumpf et Chloé Tahar, qui ont très largement contribué à insuffler de l'amitié et de la légèreté à mon parcours doctoral. Merci à vous toutes pour les repas, les rires, les gâteaux, les râleries et le chocolat 90%.

*Kiitos* Niina Lilja, Nathalie Schümchen, Anna-Kaisa Jokipohja, Laura Eilola, Joonas Poikonen, Hannah-Ilona Härmävaara, for welcoming me so warmly at Tampere University for my Doc.Mobility research stay. I greatly appreciated our long and intense discussions, our data sessions

which taught me to pay special attention to the body's micro-details, and the sense of joy you instilled in your work.

Merci infiniment à mes proches, famille et ami·es, de m'avoir encouragée, changé les idées, réconfortée et d'avoir apporté un précieux et rafraichissant regard extérieur à mon travail. Un merci particulier à mes parents qui me soutiennent et m'accompagnent depuis toutes ces années. Les montagnes de livres qui m'ont été lus et qui m'ont entourée tout au long de ma vie ont contribué à paver le chemin qui m'a menée jusqu'à la rédaction de cette thèse. Je remercie aussi les relecteurices qui ont traqué les fautes d'orthographe et les coquilles de mon texte. Merci Arnaud, Brice, Cécile, Charlène, Marie, Marie-Lou, Melissa et Nicolas pour votre temps et vos yeux d'aigle-lynx.

Merci Théo, pour ton soutien émotionnel inconditionnel, malgré les phases de *grumpiness*, et pour ton support technique pour l'anonymisation et la mise en page du manuscrit.

Merci Raukko.

## Résumé

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil représente un enjeu-clé du processus d'intégration des personnes migrantes, car la maîtrise de la langue constitue un élément central des procédures de régulation imposées par les politiques migratoires. Il paraît donc crucial de s'interroger sur les cours de langue dispensés à la population migrante et sur leur fonctionnement. La présente thèse de doctorat, basée sur l'approche de l'analyse conversationnelle, examine la dynamique interactive d'une classe de français langue seconde (L2) pour un public issu de la migration, en prenant comme objet d'étude une activité omniprésente en classe : l'explication. La thèse se focalise sur les pratiques des apprenant·es pour organiser collectivement de longues séquences d'explications avec les autres participant·es, partager des connaissances et gérer des identités épistémiques asymétriques. Les données sont constituées de 50 heures d'enregistrements vidéo d'interactions en classe de français L2 pour un public adulte issu de la migration de niveau débutant. La classe est composée de huit apprenant·es partageant uniquement le français comme langue commune. En suivant le déroulement séquentiel des explications (ouverture, noyau et clôture), les analyses mettent en lumière les ressources multimodales, notamment les gestes décriptifs, mobilisées par les apprenant·es pour participer aux explications et les différentes tâches interactionnelles que cette participation implique. Les résultats contribuent à approfondir la compréhension de l'activité d'explication en général, ainsi que des dynamiques de participation spécifiques des classes de langue pour un public issu de la migration. Ils démontrent les stratégies de participation multimodales déployées par les apprenant·es pour participer activement, malgré un répertoire langagier limité. La thèse se conclut par une discussion des opportunités d'apprentissage que représente la participation aux séquences d'explication et par une série de pistes didactiques.

**Mots-clés :** Explications, Participation, Analyse conversationnelle, Acquisition d'une langue seconde, CA-SLA, Multimodalité, Gestes décriptifs, Migration, Classe de langue, Français L2, Apprentissage, Compétence d'interaction.



# Abstract

Learning the language of the host country is a key issue in the integration process of migrants, as language proficiency is a central element in the regulatory procedures imposed by migration policies. It therefore seems crucial to examine language courses addressed the migrant population and their functioning. Drawing on conversation analysis, this dissertation investigates the interactive dynamics of a second language (L2) French classroom, focusing on a ubiquitous classroom activity: explanations. The study focuses on learners' practices for collectively organizing extensive explanations sequences together with other participants, sharing knowledge, and managing asymmetrical epistemic identities. The data consist of 50 hours of video recordings of interactions in a beginner-level L2 French classroom for adult learners with a migration background. The class comprises eight learners who share only French as their common language. By following the sequential unfolding of an explanations (opening, core, closing), the analyses highlight the multimodal resources, in particular depictive gestures, mobilized by learners to participate in explanations and the various interactional tasks that this participation involves. The results contribute to a deeper understanding of the activity of explaining in general, as well as the specific participatory dynamics that characterize language classes for learners with a migration background. They demonstrate the multimodal participation strategies deployed by these learners to participate actively, despite a limited language repertoire. The dissertation concludes with a discussion of the learning opportunities provided by participation in explanation sequences and a series of possible didactic avenues.

**Keywords :** Explanations, Participation, Conversation Analysis, Second Language Acquisition, CA-SLA, Multimodality, Depictive Gestures, Migration, Language Classroom, French L2, Learning, Interactional Competence.



# Table des matières

Conventions de transcription.....	15
Liste des abréviations .....	17
<b>1. Introduction.....</b>	<b>19</b>
1.1 Une perspective socio-interactionnelle sur les explications.....	21
1.2 Objectifs de recherche .....	24
1.3 Structure de la thèse.....	25
<b>2. Cadre théorique .....</b>	<b>27</b>
2.1 L'apprentissage des L2 dans et à travers l'interaction.....	27
2.1.1 Bref historique des travaux sur les interactions en acquisition des L2.....	27
2.1.2 Analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ....	34
2.1.3 Participation et apprentissage.....	35
2.1.4 Différents types d'études en CA-SLA .....	38
2.1.5 Synthèse.....	43
2.2 Les interactions en classe de langue .....	44
2.2.1 La classe de langue : un milieu institutionnel.....	45
2.2.2 La classe de langue : une mosaïque de pratiques interactives.....	48
2.2.3 Les classes de langue à destination d'un public issu de la migration.....	55
2.3 Les explications .....	59
2.3.1 Définition et caractéristiques principales des explications.....	60
2.3.2 Organisation structurale et séquentielle des explications .....	64
2.3.3 Les explications de vocabulaire.....	68
2.3.4 Les ressources pour expliquer.....	72
2.3.5 Synthèse.....	78
2.4 Objectifs et questions de recherche .....	78
<b>3. Cadre méthodologique .....</b>	<b>81</b>
3.1 L'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie .....	81
3.2 Dispositif méthodologique.....	83
3.2.1 Terrain et participant·es .....	83
3.2.2 Description des activités .....	84
3.2.3 Accès au terrain, éthique scientifique et enregistrements .....	85
3.2.4 Transcriptions et anonymisation .....	86
3.2.5 Démarche analytique et constitution des collections.....	88
3.2.6 Limites .....	90
<b>4. La gestion de l'ouverture des séquences d'explication par les apprenant·es.....</b>	<b>93</b>
4.1 Introduction.....	93
4.2 Contextes situationnels .....	94
4.2.1 Activités en plénum .....	94

---

4.2.2 Activités individuelles.....	99
4.2.3 Activités en sous-groupes.....	102
4.2.4 Synthèse : contextes situationnels.....	104
4.3 Désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice.....	105
4.3.1 Orientation du regard.....	106
4.3.2 Termes d'adresse.....	108
4.4 Format de l'ouverture.....	111
4.4.1 Questions ouvertes.....	113
4.4.2 Questions fermées.....	117
4.4.3 Item isolé.....	121
4.4.4 Les explications auto-initiées.....	123
4.4.5 Synthèse : formats de l'ouverture.....	130
4.5 Discussion.....	130
<b>5. Au cœur des explications lexicales : les ressources explicatives mobilisées par les apprenant-es.....</b>	<b>135</b>
5.1 Introduction.....	135
5.2 Les ressources langagières.....	135
5.2.1 L'équivalence.....	136
5.2.2 La contextualisation.....	140
5.2.3 La traduction.....	150
5.2.4 L'exemplification.....	154
5.2.5 Synthèse : les ressources langagières.....	155
5.3 Les ressources gestuelles et matérielles.....	157
5.3.1 Handling.....	159
5.3.2 Drawing.....	165
5.3.3 Mimesis.....	167
5.3.4 Les objets matériels.....	173
5.3.5 Synthèse : les ressources gestuelles et matérielles.....	176
5.4 Assemblage collaboratif de ressources langagières, gestuelles et matérielles.....	177
5.5 Discussion.....	186
<b>6. Les clôtures de séquences d'explication.....</b>	<b>189</b>
6.1 Introduction.....	189
6.1.1 La compréhension en interaction.....	190
6.1.2 La compréhension en classe.....	193
6.2 Déclarer sa compréhension.....	194
6.2.1 Mise en scène d'un changement d'état cognitif.....	194
6.2.2 Ratification.....	197
6.2.3 Détournement du regard et changement de posture.....	197
6.2.4 Synthèse : déclarer sa compréhension.....	200

---

6.3 Vérifier sa compréhension.....	200
6.3.1 Production d'un candidat avec une intonation finale montante.....	201
6.3.2 Geste paume ouverte vers le haut.....	202
6.3.3 Une vérification de compréhension interruptive.....	207
6.3.4 Synthèse : vérifier sa compréhension.....	209
6.4 Démontrer sa compréhension.....	210
6.4.1 Reprise de l'activité interrompue.....	210
6.4.2 Combinaison de ressources verbales, mimo-gestuelles et matérielles.....	212
6.4.3 Différentes manifestations de compréhension dans une séquence d'explication étendue.....	220
6.4.4 Synthèse : démontrer sa compréhension.....	229
6.5 Discussion.....	229
<b>7. Conclusion.....</b>	<b>235</b>
7.1 Synthèse des résultats.....	235
7.1.1 Les ressources mobilisées dans les séquences d'explication.....	235
7.1.2 L'organisation séquentielle des explications.....	237
7.1.3 Les tâches interactionnelles.....	239
7.2 Implications pour la compréhension des explications.....	240
7.3 Implications pour la compréhension des dynamiques participatives des classes L2 pour un public issu de la migration.....	243
7.3.1 Structures de participation flexibles.....	243
7.3.2 Expertises interactionnellement négociées.....	244
7.3.3 Prises d'initiatives des apprenant·es.....	246
7.4 Opportunités d'apprentissage et pistes didactiques.....	247
7.4.1 Explications et apprentissage.....	247
7.4.2 Enseigner et apprendre à expliquer.....	249
7.4.3 Expliquer <i>in the wild</i> .....	250
7.4.4 Favoriser la participation diversifiée des apprenant·es.....	250
7.5 Futures recherches.....	251
<b>8. Bibliographie.....</b>	<b>255</b>



# Conventions de transcription

Les conventions de transcription suivantes sont basées en grande partie sur Jefferson (2004), avec l'ajout d'une sélection des conventions de Mondada (2019) pour l'annotation de la conduite mimogestuelle.

[	Début du chevauchement
]	Fin du chevauchement
=	Enchaînement rapide sans pause
(0.5)	Pause mesurée en dixième de seconde
(.)	Micro-pause (jusqu'à 0.1 sec)
mo-	Troncation d'un mot
:	Allongement du son
↑↓	Montée/chute intonative de la syllabe précédée de la flèche
.	Intonation descendante
,	Intonation continuative
?	Intonation montante
>mot<	Accélération du débit
<mot>	Ralentissement du débit
<u>mot</u>	Accentuation
MOT	Voix plus forte
°mot°	Voix moins forte
°°mot°°	Chuchotement
£mot£	Voix souriante/rieuse
.hhh	Inspiration
hhh	Expiration ou particules de rire
( )	Propos inintelligibles
((tigrigna))	Commentaire de la transcriptrice
/A B C/	Lettres dictées
* • ×	Le symbole indique le début et la fin de la conduite mimogestuelle par rapport à la parole.
Δ ± ‡	
\$ § ÷	
⊗ Ω @ €	Continuation de la conduite mimogestuelle
*--->	
--->*	
....	Préparation de l'action
''''	Rétraction de l'action
daw	La personne qui réalise l'action est identifiée en minuscule.
#	Position temporelle d'une figure (capture d'écran) dans le tour de parole.



## Liste des abréviations

CA	Analyse conversationnelle
CA-SLA	Analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
EMCA	Analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique
EMILE	Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde/étrangère/additionnelle
MD	Main droite
MG	Main gauche



# 1. Introduction

*Our analyses revealed people who were artfully adept at overcoming apparent linguistic hurdles, exquisitely able to work together interactionally, despite having what at first blush appeared to be an imperfect command of the languages they were using (Firth & Wagner, 2007, p. 801)*

*Learners are interesting, at least as interesting as teachers, because they are the people who do whatever learning gets done, whether it is because of or in spite of the teacher (Allwright, 1980, p. 165)*

La première fois que je suis entrée dans une classe de français langue étrangère à destination d'un public issu de la migration, je me suis retrouvée face à une mosaïque d'apprenant·es, adultes de tous âges, issu·es d'une variété de pays d'origine et locuteurs/locutrices de langues diverses qui m'étaient complètement inconnues. Dans cette classe, de niveau débutant, il n'y avait ni langue partagée par l'ensemble des participant·es, ni méthode d'enseignement auxquelles l'enseignante débutante sans formation que j'étais pouvait se référer. Je me suis jetée à l'eau. Cette expérience, une parmi tant d'autres vécues similairement par les formateurs/formatrices en langues pour un public issu de la migration, m'a laissé deux souvenirs marquants : d'une part, l'engagement d'une majorité des apprenant·es à participer à ces cours, motivé·es par le fait que l'apprentissage du français leur permet d'interagir avec l'enseignant·e de leurs enfants, un·e employé·e de la poste ou un·e assistant·e en pharmacie, autrement dit de participer de manière plus centrale à la vie sociale en Suisse. D'autre part, la façon dont les apprenant·es, malgré un répertoire langagier en français encore fortement limité, parviennent à déployer une variété de ressources interactionnelles, notamment mimo-gestuelles, leur permettant une participation active au sein de la classe. La réalisation de cette thèse a certainement été inspirée par cette première expérience d'enseignement du français pour un public issu de la migration, qui a éveillé ma curiosité et m'a amenée par la suite à me poser un certain nombre des questions : comment interagir avec les autres personnes dans la classe lorsqu'on a un répertoire langagier en L2 limité ? Quelles sont les ressources des apprenant·es ? Comment sont-elles mobilisées dans l'interaction ? Quelles sont les pratiques interactionnelles accomplies en classe par les apprenant·es ? Comment décrire la dynamique de participation spécifique de ce type de classe et quelles formes prend la participation des apprenant·es ?

La formation linguistique des personnes migrantes « se trouve à l'épicentre d'enjeux sociaux, sociétaux et économiques qui font de l'immigration un thème politique récurrent » (Adami, 2012, p. 35). Depuis une vingtaine d'années, la majorité des pays européens, dont la Suisse, font reposer leurs politiques migratoires sur des exigences linguistiques toujours plus élevées (Maurer & Zeiter,

2021; Quillot, 2019). La notion d'*intégration linguistique* est utilisée pour définir la maîtrise de la langue du pays d'accueil, considérée comme nécessaire pour entrer ensuite dans le processus d'intégration sociale, et joue un rôle central dans la régulation des flux migratoires, en déconnexion de ce que les personnes peuvent effectivement faire dans et avec cette nouvelle langue. Cette notion est cependant remise en question, certaines études défendant que la maîtrise de la langue n'est pas une condition préalable à l'intégration, mais que celle-ci dépend au contraire de l'intégration et de la participation à la vie sociale (Fritz & Donat, 2017; Garcia, 2017; Quillot, 2019).

Chaque année, la Suisse investit pourtant environ 224 millions de francs pour l'encouragement à l'intégration des personnes migrantes, dont un tiers est consacré au domaine de la formation et notamment aux cours de langue (Programmes d'intégration cantonaux, s.d.). Ceux-ci jouent un rôle-clé dans le parcours migratoire des personnes qui, une fois arrivées en Suisse, sont tenues d'apprendre une des langues locales. La classe de langue représente de plus un lieu privilégié d'apprentissage pour s'exercer à utiliser la langue, dans lequel les enjeux sont potentiellement moins élevés que dans certaines interactions de la vie quotidienne. Il paraît donc crucial de s'interroger sur la pertinence de ces cours et leur fonctionnement, en cherchant à décrire précisément les activités interactives qui s'y déroulent et les pratiques des apprenant·es pour participer à ces activités, les ressources mobilisées et les opportunités d'apprentissage qui émergent de leur participation. En raison de leurs caractéristiques spécifiques, les classes à destination d'un public issu de la migration sont en effet susceptibles de présenter une organisation interactionnelle spécifique, avec des opportunités de participation distinctes de celles observées dans les classes de langue traditionnellement étudiées.

Ma thèse a pour but de traiter ces questions en examinant comment des apprenant·es adultes du français langue seconde (L2 ci-après) issu·es de la migration s'engagent dans une pratique interactionnelle omniprésente en classe et en dehors : les explications. Il s'agit d'un des principaux genres de pratiques discursives en contexte éducatif ; la salle de classe est donc un lieu privilégié pour les étudier. Cependant, elles ne se limitent pas à ce contexte et sont données et reçues dans tous les domaines de la vie sociale (Antaki, 1988). Les études qui s'attachent à décrire les explications sur la base de données empiriques authentiques ne considèrent pas qu'il s'agisse d'un genre de discours possédant des marques formelles distinctes permettant de l'identifier. Le point commun qui émerge cependant d'une majorité de recherches est le fait que les explications prennent place dans une situation problématique et qu'elles ont pour but de gérer un problème de compréhension, en faisant comprendre quelque chose à quelqu'un (Antaki, 1988; Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010; Fasel Lauzon, 2014; Morek, 2015). Les explications sont souvent non-

planifiées et émergent des contingences séquentielles locales de l'interaction (Duran & Käätä, 2023). Elle peuvent porter sur une variété d'objets, par exemple un item lexical, un élément de grammaire, une situation, une consigne ou une procédure. La sophistication des explications en fait un sujet d'étude idéal pour examiner la façon dont les apprenant·es participent aux interactions en classe. En effet, expliquer nécessite de mobiliser des ressources linguistiques et mimo-gestuelles, qui doivent être coordonnées de façon structurée au sein de longues séquences, mais également de s'adapter aux co-participant·es de l'interaction et au contexte, ainsi que de gérer des rôles et des savoirs asymétriques. Il s'agit de plus d'une activité qui ouvre des espaces d'apprentissage, en permettant aux apprenant·es de construire et démontrer des connaissances, ainsi que de s'entraider à atteindre une compréhension mutuelle (Heller et al., 2020; Kern, 2020; Merke, 2016).

En adoptant une approche socio-interactionnelle, la présente recherche se propose donc de décrire les pratiques d'apprenant·es pour organiser des séquences d'explications, la façon dont elles et ils participent conjointement à cette organisation, les différents types de ressources mobilisés dans ces séquences et les potentielles opportunités d'apprentissage qui émergent de leur participation, dans le contexte spécifique de la classe de français L2 de niveau débutant. Dans ce qui suit, je présente les concepts fondamentaux qui sous-tendent l'adoption d'une approche socio-interactionnelle pour étudier les explications (sect. 1.1), puis j'expose les objectifs de recherche (sect. 1.2) et la structure générale de cette thèse (sect. 1.3).

## **1.1 Une perspective socio-interactionnelle sur les explications**

Cette thèse adopte une approche socio-interactionnelle, qui repose sur l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des L2 (CA-SLA, Kasper & Wagner, 2011; Pekarek Doehler, 2010) pour étudier les explications en tant qu'activité sociale, située et interactionnelle. Les principes-clés de cette approche sont illustrés à l'aide de l'extrait 1.1 ci-dessous, qui provient d'une interaction en plénum, dans une classe de français L2, entre l'enseignante, Jenny, et deux apprenants, Mimoun et Dawadi. Cette interaction a été filmée, ce qui permet d'adopter une *perspective multimodale*, autrement dit d'observer l'ensemble des ressources langagières, prosodiques et mimo-gestuelles, notamment les regards, les gestes, les postures et la manipulation d'objets, mobilisées par les participant·es (Goodwin, 2007, 2018; Mondada, 2014, 2018).

**Extrait 1.1 : 16.05.19\_peigne**

```

01  MIM    *qu'est-ce que c'est bien?
        *regarde vers JEN-->>
02  JEN    peigne.
03  DAW    peigne.
04        $(0.3)#
      daw  $passe main au-dessus tête 5x-->>
      fig          #1

```



Fig.1

L'analyse conversationnelle étudie les interactions sociales en se basant sur des données authentiques, non-élicitées pour les besoins de la recherche, et en limitant son champ d'investigation aux *conduites publiquement observables*. L'*analyse séquentielle* des actions des participant·e, c'est-à-dire le moment précis de leur occurrence dans l'interaction, permet d'observer la façon dont les participant·es co-construisent l'interaction tour après tour et réalisent un travail permanent pour reconnaître quelle action est accomplie afin d'atteindre l'intersubjectivité. L'extrait 1.1 commence par un tour de Mimoun, qui initie spontanément une demande d'explication portant sur l'item lexical *peigne*, prononcé *biene*. Il signale ainsi un problème de compréhension portant sur un objet précis, un item lexical, au moyen d'une question de type 'ouverte'. Il formule son tour avec une intonation finale montante, en regardant dans la direction de l'enseignante, ce qui signale qu'il la désigne comme potentielle explicatrice chargée de résoudre son problème de compréhension (l. 01). À la ligne 02, l'enseignante effectue une réparation de la prononciation de l'item-cible, s'orientant ainsi vers le caractère non-standard de la prononciation de Mimoun, sans répondre à la demande d'explication portant sur la sémantique du mot. La description de ces deux premières lignes illustre la *perspective émique* (Pike, 1967) embrassée par l'analyse conversationnelle, c'est-à-dire l'adoption du point de vue des participant·es sur l'interaction en cours. Les 'erreurs' linguistiques produites par les participant·es, notamment dans les interactions en L2, ne sont pas systématiquement analysées. Dans le cas discuté ici, la prononciation non-standard de Mimoun est prise en considération par l'analyste parce que les participant·es eux/elles-mêmes s'y orientent dans

le déroulement de l'interaction. Dawadi fournit ensuite une explication multimodale de l'item *peigne* : il répète l'item-cible (l. 03) et produit un geste décriptif (Streeck, 2009a), en passant sa main au-dessus de sa tête comme s'il manipulait un peigne (Fig.1). L'*approche praxéologique* de l'analyse conversationnelle (Ochs et al., 1996), qui ne se focalise pas uniquement sur les structures linguistiques, mais sur l'ensemble des ressources mobilisées par les participant·es pour réaliser des actions sociales (comme exprimer un désaccord, lancer une invitation, fournir une explication), permet de comprendre l'intervention de Dawadi comme répondant à la demande d'explication de Mimoun au moyen d'une explication multimodale, et non comme une simple répétition du tour de l'enseignante.

Ce court extrait illustratif permet également de mettre en lumière certaines des pratiques et des ressources interactionnelles mobilisées par les participant·es pour demander et fournir une explication, ainsi que l'organisation séquentielle typique d'une séquence d'explication. Ces séquences sont généralement décrites comme composées de trois parties, l'ouverture (l. 01), le noyau (l. 03-04) et la clôture (non-montrée dans l'extrait 1.1). Dans cet extrait, on observe comment les participant·es mobilisent une variété de ressources langagières, prosodiques et mimo-gestuelles, de manière finement coordonnée, pour participer à la séquence d'explication. L'extrait illustre aussi certaines des tâches interactionnelles à accomplir pour demander une explication, comme désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice et formuler une demande à l'aide d'un format approprié. Par ailleurs, l'extrait illustre la participation spontanée de deux apprenant·es à l'ouverture et la réalisation de la séquence d'explication, sans avoir été sélectionnés par l'enseignante. Ces différents éléments seront discutés de manière approfondie dans le cadre de cette thèse.

La fine granularité analytique adoptée par la CA-SLA permet de porter une attention spécifique au rôle des micro-détails de l'interaction et à l'ensemble des ressources multimodales mobilisées par les participant·es dans l'apprentissage des L2. Les recherches en CA-SLA ne se focalisent pas sur l'internalisation de structures linguistiques de la langue-cible et le traitement cognitif individuel, ce qui est généralement le cas des études 'cognitivistes' en SLA (voir par ex. Doughty & Long, 2003; Gregg, 1993; Hall & Verplaetse, 2000), mais décrivent ce que les locuteurs/locutrices sont capables de faire lorsqu'ils ou elles interagissent en L2, en s'éloignant de l'étude des difficultés ou des obstacles linguistiques rencontrés. En étudiant la manière dont les processus d'apprentissage sont inextricablement liés au déroulement temporel détaillé des tours de parole et l'organisation séquentielle d'actions mutuellement coordonnées, la présente recherche se fonde donc sur une conception de l'apprentissage d'une L2 en tant que processus ancré et configuré dans et par les

pratiques sociales des apprenant·es et leur participation croissante aux activités interactives d'une communauté.

## 1.2 Objectifs de recherche

Le corpus de données qui sert de base à cette thèse est constitué d'enregistrements vidéo effectués pendant quatre mois dans une classe de français L2 en Suisse romande. Les apprenant·es, de niveau débutant, sont des adultes issu·es de la migration, qui ne partagent que le français comme langue commune, mais parlent également arabe, tigrigna et anglais en sous-groupes. Les figures 1, 2 et 3, tirées d'un des enregistrements, illustrent le cadre de l'interaction.



Fig.1



Fig.2



Fig.3

Cette thèse a pour objectif principal de décrire les pratiques d'apprenant·es de niveau débutant pour organiser conjointement des longues séquences d'explication avec leurs co-participant·es, pour construire et partager des connaissances, ainsi que pour gérer des identités épistémiques asymétriques. Cet objectif peut être divisé en trois sous-objectifs :

- Identifier les ressources multimodales que les apprenant·es mobilisent pour participer activement aux séquences d'explication
- Étudier l'organisation séquentielle de ces séquences d'explication
- Déterminer les différentes tâches interactionnelles que la participation à ces séquences d'explication implique.

Par ces objectifs, je vise à contribuer à l'approfondissement de la compréhension des explications dans l'interaction en général ainsi que des dynamiques de participation spécifiques des classes de français L2 de niveau débutant pour un public issu de la migration.

### **1.3 Structure de la thèse**

Cette thèse se compose de sept chapitres. Après cette introduction, le chapitre 2 situe la thèse dans son cadre théorique plus large et passe en revue la littérature existante sur (a) l'apprentissage des langues dans et à travers l'interaction, (b) les interactions en classe et (c) les explications. Dans le chapitre 3, qui traite du cadre méthodologique, l'approche de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique est discutée ainsi que le dispositif méthodologique mis en place pour la récolte et l'analyse des données empiriques. Les chapitres 4, 5 et 6 présentent les résultats des analyses empiriques. Dans le chapitre 4, j'aborde la gestion de l'ouverture des séquences d'explication par les apprenant·es. Je décris la façon dont les apprenant·es initient spontanément des séquences d'explication, quand elles ou ils (a) cherchent à combler une lacune de compréhension ou (b) comprennent quelque chose et fournissent spontanément une explication aux autres participant·es à ce sujet. Dans le chapitre 5, j'examine le cœur des séquences d'explication, en me focalisant sur les explications lexicales et l'ensemble des ressources multimodales mobilisées par les apprenant·es pour donner des explications. Le chapitre 6 traite de la partie de clôture des explications, en mettant en lumière comment les apprenant·es manifestent leur (in)compréhension à la suite d'une explication. Le chapitre 7 conclut cette thèse. Il propose une synthèse des résultats analytiques, puis discute des implications concernant la compréhension des explications et la compréhension des dynamiques participatives des classes L2 pour un public issu de la migration. Finalement, quelques pistes pédagogiques et perspectives de recherches futures sont suggérées.



## 2. Cadre théorique

Dans ce chapitre, je présente tout d'abord une vue d'ensemble des recherches sur l'apprentissage dans une perspective interactionnelle, en proposant un bref historique des recherches sur l'interaction en acquisition des langues secondes (L2) puis en passant en revue différents types de recherches en analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (CA-SLA), ainsi qu'en discutant du lien entre participation et apprentissage (sect. 2.1). Je traite ensuite des interactions en classe d'un point de vue institutionnel et interactionnel et présente brièvement les enjeux et spécificités des classes de langue à destination d'un public issu de la migration (sect. 2.2). J'aborde finalement le focus analytique principal de cette thèse, les explications, et j'examine les recherches en analyse conversationnelle qui se sont intéressées à cette thématique (sect. 2.3).

### 2.1 L'apprentissage des L2 dans et à travers l'interaction

À la suite de l'appel de Firth et Wagner (1997) invitant à une reconceptualisation de la recherche en acquisition des langues secondes orientée vers les dimensions contextuelles et interactionnelles du langage, des travaux inspirés de l'analyse conversationnelle ont commencé à examiner le lien entre apprentissage et interaction sociale. Ce « tournant social » (Block, 2003) a été précédé par un ensemble d'études empiriques émanant de différents cadres théoriques qui examinaient déjà les dimensions sociales de l'apprentissage des L2 depuis les années 1980. Les recherches issues de ces courants socio-interactionnels nous informent des processus sociocognitifs qui soutiennent l'utilisation et le développement d'une L2, en soulignant l'enracinement de ces processus dans les détails des pratiques interactionnelles produites spontanément, ce qui mène à une meilleure compréhension de ce qu'est une langue et l'apprentissage d'une langue. Dans ce qui suit (sect. 2.1.1), quatre courants de recherche socio-interactionnels sont présentés : le courant interactionniste francophone, l'approche socio-culturelle, les communautés de pratiques et l'apprentissage situé ainsi que l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (CA-SLA).

#### 2.1.1 Bref historique des travaux sur les interactions en acquisition des L2

Les études en acquisition des langues secondes (SLA) ont longtemps reposé sur une vision monologique et individualiste du langage, avec un intérêt pour les formes linguistiques et le traitement cognitif individuel (voir par ex. Doughty & Long, 2003; Gregg, 1993; Hall & Verplaetse, 2000). Quelques recherches ont été menées à la fin des années 1970 sur la façon dont les locuteurs 'natifs' et locutrices 'natives' modifient et simplifient leur langage lors d'interactions avec des personnes 'non-natives' (Ferguson, 1975; Long, 1981), en utilisant parfois des données obtenues à

partir de conversations naturelles. Mais ce n'est qu'au milieu des années 1980 que différentes approches, issues d'horizons disciplinaires variés, se sont intéressées à comprendre comment l'apprentissage des langues est lié à l'interaction.

### ***Courant interactionniste francophone***

Dès les années 1980, des groupes de recherche d'orientation francophone, travaillant sur la migration et l'intégration sociale des personnes migrantes par le biais de la langue (voir sect. 2.2.3 pour une discussion critique de la notion d'*intégration linguistique*), se sont intéressés aux mécanismes socio-interactionnels caractérisant les conversations en L2. Ces travaux explorent la façon dont les locuteurs/locutrices L2 interagissent dans leur L2 en milieu 'naturel', c'est-à-dire hors de la salle de classe, ainsi que les différentes tâches communicatives et les rôles interpersonnels qu'elles et ils doivent gérer lors de ces interactions (Bange, 1992; de Pietro et al., 1989; Gülich, 1986; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993). Dans une des études qui a eu le plus d'influence, de Pietro, Matthey et Py (1989) décrivent un type de séquence de négociation, portant sur la résolution collective d'un problème linguistique (*séquence potentiellement acquisitionnelle*). Leurs observations mettent en lumière que les négociations interactionnelles varient selon les environnements interpersonnels et institutionnels et que leur nature et leur efficacité dépendent d'un *contrat didactique* (de Pietro et al., 1989), c'est-à-dire une reconnaissance mutuelle des participant·es de la visée didactique de l'interaction.

Les travaux issus de la tradition francophone ont plus généralement documenté les procédés d'aide à la production, la compréhension et l'apprentissage linguistique (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), co-construits conjointement par les participant·es au cours d'une interaction sociale et instaurant des conditions favorables à l'apprentissage de la L2. Ce courant de recherche a ainsi contribué à mettre en évidence le fait que l'apprentissage d'une L2 ne peut être réduit à l'acquisition de ressources linguistiques, mais repose sur l'utilisation de la langue lors de situations communicatives concrètes. En interagissant dans la langue-cible, les locuteurs/locutrices L2 accomplissent différentes tâches, comme gérer les rôles et les statuts, construire les identités et maintenir les relations sociales, qui font émerger des besoins linguistiques spécifiques, susceptibles de mener à un apprentissage.

### ***Approche socio-culturelle de l'apprentissage***

Dans le prolongement des travaux fondateurs de Vygotsky (1962) sur le développement linguistique et cognitif de l'enfant, la théorie socio-culturelle applique certains de ses concepts-clés à la problématique de l'apprentissage des L2, notamment la *médiation* (pour une introduction à la théorie socio-culturelle dans le domaine de l'acquisition des L2, voir Lantolf, 2000; Lantolf &

Thorne, 2006, 2007). La notion de médiation réfère au fait que l'être humain interagit avec le monde qui l'entoure par l'intermédiaire d'outils, des *artéfacts* culturels (le langage, un livre, un crayon, un ordinateur). L'usage qui est fait de ces artéfacts est adapté au contexte social local et, avec le temps, ceux-ci se transforment en ressources conventionnalisées. Le langage, ressource symbolique élaborée à travers les générations, est l'artéfact le plus sophistiqué, puisqu'il sert à la fois d'outil de médiation des relations sociales et de l'activité mentale. Sur le plan social, le langage permet d'organiser les relations entre les individus, par exemple lors de la réalisation d'une tâche qui nécessite une attention conjointe et la construction collective de sens. Sur le plan personnel, le langage sert à intérioriser les connaissances construites dans l'interaction, notamment par le biais d'un discours adressé à soi-même (*private speech*). Ce phénomène langagier peut prendre la forme de répétitions à voix basse des propos d'autrui, ce qui permet de se les approprier afin de les réutiliser dans d'autres contextes (Ohta, 2001).

Selon Vygotsky (1962), l'interaction sociale joue un rôle-clé dans l'apprentissage d'une langue. Lorsque les apprenant·es (ou les enfants) ne sont pas encore capables d'accomplir une tâche seul·es, mais qu'elles et ils y parviennent en collaboration avec un·e co-participant·e (ce que désigne la notion de *zone proximale de développement*), l'étayage d'autrui, par la médiation du langage, leur permet de dépasser leur niveau de compétence actuel

Différentes dimensions de l'utilisation et de l'apprentissage des L2 ont été abordées par les travaux en théorie socio-culturelle. Aljaafreh et Lantolf (1994) ont par exemple réalisé une étude micro-génétique de trois adultes apprenantes de l'anglais L2 aux États-Unis, lors de sessions de tutorat dédiées à la correction de dissertations. Les auteurs observent la façon dont les participant·es négocient collaborativement le feedback donné par le tuteur à propos d'un certain nombre de caractéristiques linguistiques et concluent que l'apprentissage en L2 ne résulte pas uniquement de ce feedback, mais dépend de la façon dont celui-ci est adapté à la zone proximale de développement des apprenantes. De manière similaire, les travaux de Swain (2000; Swain et al., 2002) décrivent des *dialogues collaboratifs*, c'est-à-dire des séquences de négociation et de résolution de problèmes linguistiques, qui ne se déroulent pas uniquement entre expert·e et apprenant·e, mais également entre pairs. Ces études montrent que les pairs construisent collaborativement de nouveaux savoirs linguistiques, en portant leur attention sur un problème linguistique, en émettant des hypothèses et en cherchant des solutions de manière conjointe.

L'approche socio-culturelle met en évidence la nature située de l'apprentissage des L2, c'est-à-dire le fait que cet apprentissage est 'médié' par la façon dont un·e apprenant·e et ses co-participant·es

interagissent, cherchent à résoudre des problèmes linguistiques, négocient collaborativement l'aide apportée et développent ainsi leur compétence linguistique.

### ***Communautés de pratique et théorie de l'apprentissage situé***

Issue de l'anthropologie, la théorie de l'apprentissage situé s'est intéressée à l'apprentissage dans une variété de contextes (hors de la classe) dans lesquels les participant·es ne se focalisent pas principalement sur l'apprentissage, mais où celui-ci se déroule dans le cadre de la socialisation au travail et à la société (Lave, 1991; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Selon la théorie développée par Lave et Wenger (1991), l'apprentissage est considéré comme l'évolution des modes de participation d'un individu au sein d'une communauté de pratique. Ce processus d'apprentissage se manifeste par une dynamique d'intégration allant d'un statut de participation périphérique, mais légitime (*legitimate peripheral participation*), à un statut de participation centrale (*full participation*).

La notion de communauté de pratique est généralement illustrée par l'exemple du lieu de travail, où des individus se regroupent avec l'objectif d'effectuer certaines tâches et développent, de façon collaborative, un ensemble de pratiques pour effectuer ces tâches, sans que ces pratiques ne soient ouvertement enseignées (Hellermann, 2008). Cependant, cette notion englobe une variété de contextes socio-culturels, qui dépasse le cadre professionnel, et la classe de langue peut ainsi être considérée comme une communauté de pratique, dans laquelle les membres partagent l'objectif commun d'apprendre une L2 (voir par ex. les études de Bucholtz, 1999; Morita, 2004; Norton, 2001; Toohey, 2000). Comme souligné par Hellermann (2008), les apprenant·es de langue seconde sont membres de deux communautés qui se recoupent au sein de la salle de classe : la communauté de pratique de la classe et celle des locuteurs/locutrices de la langue-cible. Participer de manière centrale à ces deux communautés implique de développer des capacités permettant d'interagir en L2 et d'agir de façon appropriée dans le contexte institutionnel de la salle de classe.

La communauté de pratique est définie par les caractéristiques suivantes (Wenger, 1998; voir aussi Hellermann, 2008) :

- *L'engagement mutuel*: les participant·es sont engagé·es mutuellement les un·es envers les autres, ce qui permet à la communauté de pratique de développer, faire évoluer et gérer les structures de participation. Selon Hellermann (2008), dans la classe de langue seconde pour adultes, cet engagement s'observe par l'attention que les apprenant·es et l'enseignant·e se portent mutuellement, mais également par la persévérance des apprenant·es à trouver du sens durant les tâches d'apprentissage.

- *L'entreprise commune* : les participant·es partagent un objectif commun, celui par exemple d'améliorer leurs compétences dans une langue. Dans le cas des classes de langue seconde pour adultes migrant·es, même si les apprenant·es ne fréquentent pas toujours les cours de langue volontairement, elles et ils partagent souvent une forte motivation à participer. Celle-ci est liée au fait que l'apprentissage de la langue-cible leur permet de participer de manière plus centrale à la société, par exemple au niveau professionnel ou concernant l'éducation de leurs enfants (Hellermann & Brillanceau 2007, cités par Hellermann 2008).
- *Le répertoire partagé* : les participant·es développent un ensemble de ressources partagées (linguistiques, gestuelles, conceptuelles, symboliques, etc.) qui leur permet de communiquer au sein de la communauté de pratique. Dans la classe de langue, le développement de ce répertoire partagé est crucial, puisqu'il s'agit de l'objectif commun. De plus, l'usage du répertoire partagé facilite la participation et la participation favorise l'usage du répertoire partagé (Hellermann, 2008, p. 11).

L'appartenance à la communauté de pratique se traduit par l'utilisation appropriée de ce répertoire partagé et par la participation aux activités de la communauté. Les apprenant·es novices ne participent que de manière limitée, puisqu'elles et ils n'ont pas encore accès à l'ensemble du répertoire de ressources. Cependant, leur participation périphérique est légitime, en raison de leur statut de novices, légitimé et établi conjointement par la communauté. Ce statut leur permet de participer aux activités de la communauté de pratique et de s'approprier petit à petit le répertoire et les pratiques partagées. C'est dans ce sens que Lave et Wenger (1991) qualifient l'apprentissage de *situé*. Cela ne signifie pas que quelque chose appris dans un contexte particulier ne peut être transféré dans une autre situation. Ce terme souligne plutôt que l'apprentissage est inextricablement lié aux pratiques sociales et aux négociations de sens entre les membres d'une communauté. Le processus d'apprentissage s'observe ainsi dans les changements de participation au sein d'une même activité et notamment dans les ressources mobilisées par un·e apprenant·e pour contribuer à l'activité. Dans leur étude longitudinale d'un apprenant d'anglais langue seconde, Young et Miller (2004) examinent par exemple comment celui-ci modifie progressivement sa manière de participer à des séances de tutorat et fait preuve d'une plus grande autonomie dans l'organisation des tours de parole, l'ouverture et la clôture des séquences ainsi que la structuration des activités. En prenant part de manière répétée à des pratiques discursives et interactionnelles, l'apprenant développe des compétences et se déplace d'un statut de participant périphérique légitime vers une participation plus centrale. En parallèle, le tuteur modifie également son comportement et laisse davantage d'espace interactionnel à l'apprenant, en diminuant par exemple ses sollicitations et ses directives, ce qui permet à ce dernier de prendre plus d'initiatives. La participation de l'apprenant et du tuteur

à l'interaction résulte donc d'ajustements mutuels continus, qui permettent à l'apprenant de devenir de plus en plus expérimenté.

### ***Analyse conversationnelle et L2***

Si les approches présentées ci-dessus ont parfois eu recours à la méthodologie de l'analyse conversationnelle, depuis les années 1990, celle-ci s'est développée en tant que courant de recherche indépendant dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (CA-SLA). Cette thèse s'inscrivant dans le cadre théorique et méthodologique de la CA-SLA, les fondements de cette approche font l'objet d'une présentation détaillée à la section 2.1.2.

Les débuts de la recherche en analyse conversationnelle ont été consacrés à comprendre l'organisation et les pratiques de la conversation quotidienne en L1. Les études pionnières portaient sur l'ouverture et la clôture des conversations, la répartition des tours de parole, l'organisation de la structure séquentielle et la façon dont les malentendus, les problèmes d'audition ou de compréhension sont réparés (Sacks et al., 1974; Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff et al., 1977). Certaines de ces études utilisaient des données institutionnelles – par exemple les appels à un centre de prévention du suicide et les séances de thérapie de Sacks (1992) – sans toutefois mettre l'accent sur leur aspect institutionnel.

Les premiers travaux en CA-SLA reposaient sur l'hypothèse selon laquelle, pour comprendre l'apprentissage d'une L2, il faut d'abord comprendre son utilisation. Ces travaux se sont donc principalement focalisés sur les spécificités de l'utilisation du langage dans les interactions en L2, en étudiant leurs caractéristiques et en cherchant à définir les propriétés interactionnelles de certains contextes d'apprentissage spécifiques, en milieu institutionnel (Markee, 2000; Mori, 2004a; Seedhouse, 2004) ou non-institutionnel (voir par ex. les contributions réunies dans Gardner & Wagner, 2004). La majorité de ces études sur les interactions en L2 ont porté leur attention sur les activités de rétablissement de l'intercompréhension – demandes d'aide linguistique, réparations et résolutions de malentendus (Brouwer, 2004; Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004; Mori, 2004b; Mori & Hayashi, 2006; Olsher, 2004).

Examinant un corpus de conversations entre apprenant·es adultes de finnois langue seconde de niveau débutant, Mazeland et Zaman-Zadeh (2004) ont étudié les façons dont les locuteurs/locutrices accomplissaient des réparations, en particulier des clarifications lexicales hétéro-initiées et auto-accomplies. Leurs analyses séquentielles montrent que ce type de réparations intervient toujours à la suite d'autres méthodes infructueuses utilisées pour résoudre le problème de compréhension, comme par exemple la répétition de l'item lexical problématique, montrant

ainsi l'orientation des apprenant·es vers la minimisation de l'interruption causée par la réparation. Les apprenant·es réalisent les clarifications lexicales à l'aide d'exemplifications, de descriptions ou d'associations conceptuelles. Ces différentes méthodes ont en commun le fait de toutes reposer sur une connaissance encyclopédique ou descriptive du monde, ce qui permet à l'interlocuteur/interlocutrice d'établir un lien entre les connaissances familières et les connaissances-cibles. Les auteurs notent cependant que les apprenant·es appuient également parfois leurs clarifications sur des connaissances linguistiques, par exemple en exploitant la relation antonymique ou synonymique entre deux items lexicaux.

D'autres travaux portent sur des pratiques spécifiquement observées dans des interactions L2 et qui diffèrent des pratiques des locuteurs/locutrices L1, sans toutefois se focaliser sur les problèmes d'intercompréhension ou le traitement d'une 'déficience' linguistique. S'intéressant à des interactions entre locuteurs/locutrices de l'anglais L1 et L2, Wong (2004) décrit par exemple un mécanisme interactionnel impliquant une pause après le tour du locuteur ou de la locutrice L2, là où un tour du ou de la co-participant·e serait normalement attendu. Pour l'autrice, ce retardement (*delay*) traduit une orientation vers le fait de donner un peu plus d'espace interactionnel à son interlocuteur/interlocutrice L2 pour produire 'plus de discours', notamment pour compléter un tour de parole incomplet.

Les différentes approches socio-interactionnelles présentées ci-dessus offrent des contributions distinctes à la compréhension du lien entre les interactions en L2 et l'apprentissage d'une L2. Le courant interactionniste francophone souligne que l'apprentissage d'une L2 implique l'utilisation de la langue lors de situations communicatives concrètes. En se penchant sur les interactions en L2, cet axe de recherche permet de mieux comprendre les défis et les opportunités uniques rencontrés par les locuteurs/locutrices L2 lors de leurs interactions. Reposant sur des concepts tels que la zone proximale de développement et la médiation, l'approche socio-culturelle met en avant le fait que l'être humain interagit avec le monde par l'intermédiaire d'artéfacts culturels. Les travaux inspirés de la théorie de l'apprentissage situé prennent comme objets d'étude la participation au sein d'une communauté de pratique et la façon dont cette participation évolue. Ces approches convergent donc sur l'intérêt porté à la nature sociocognitive des processus d'apprentissage et à l'ancrage de ces processus dans les pratiques interactionnelles des locuteurs/locutrices. La CASLA, une approche détachée de théories préconçues, étudie également le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage des L2, en se basant sur des données authentiques. En s'intéressant à la manière dont les processus d'apprentissage sont inextricablement liés au déroulement temporel détaillé des tours de parole et l'organisation séquentielle d'actions mutuellement coordonnées, la

CA-SLA adopte une granularité analytique plus fine, en portant une attention spécifique aux micro-détails de l'interaction et à l'ensemble des ressources multimodales mobilisées dans l'interaction. Les prochaines sections discutent de manière détaillée les fondements de cette approche (sect. 2.1.2) et comment celle-ci aborde les notions d'apprentissage et de participation (sect. 2.1.3) avant de présenter différents types d'études en CA-SLA (sect. 2.1.4).

### **2.1.2 Analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes**

Au début des années 2000, des travaux inspirés de l'analyse conversationnelle ont commencé à étudier plus précisément les liens entre l'apprentissage et l'interaction sociale en examinant d'une part les ressources et pratiques interactionnelles pouvant servir de supports à l'apprentissage et d'autre part, les façons dont l'apprentissage en lui-même peut être considéré comme fondamentalement social. Ce mouvement a notamment été inspiré par l'article fondateur de Firth et Wagner (1997) dans lequel sont remises en question les notions prévalentes en SLA selon lesquelles la compétence du locuteur 'natif' et de la locutrice 'native' représente la norme et les apprenant·es utilisent la langue de manière déficiente. Les auteurs soutiennent au contraire que les apprenant·es doivent être considéré·es comme des utilisateurs/utilisatrices se servant habilement de toutes les ressources à leur disposition. Ils invitent donc à explorer ce que les apprenant·es sont capables de faire dans l'interaction, plutôt que de se focaliser sur leurs lacunes linguistiques. Firth et Wagner (1997) critiquent également l'approche individualiste et centrée sur la théorie des recherches traditionnelles en SLA et suggèrent une respecification du champ de recherche. Ils invitent à l'adoption d'une approche basée sur des données naturelles, orientée vers les participant·es (émique) et considérant l'apprentissage comme un phénomène social et fondamentalement interactif.

L'appel de Firth et Wagner (1997) a ouvert la voie à un ensemble de recherches visant à redéfinir le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage des L2, au sein de la classe et au dehors de la classe (Firth & Wagner, 2007; Hall & Pekarek Doehler, 2011; Hellermann, 2008; Markee, 2008; Markee & Seo, 2009; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler, 2010; Seedhouse, 2004; Sert, 2015). Ce mouvement a donné naissance à un nouveau champ de recherche, l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (CA-for-SLA, Markee & Kasper, 2004; ou CA-SLA, Kasper & Wagner, 2011; Pekarek Doehler, 2010), qui repose sur les fondements épistémiques et les outils méthodologiques de l'analyse conversationnelle pour étudier l'apprentissage des langues.

Dès ses débuts, la CA-SLA a été critiquée pour son manque de conceptualisation de l'apprentissage. La compatibilité épistémologique entre la CA-SLA, un courant qui a pour but de décrire des conduites sociales observables, et le concept d'apprentissage, émanant de postulats cognitivistes, a notamment été largement questionnée (Gass, 2004; He, 2004; Kasper, 2009; Lee, 2010; Markee, 2008; Seedhouse, 2007). Dans un certain nombre de travaux, ce problème a été résolu par le recours à des théories exogènes pour interpréter les résultats des analyses conversationnelles, comme la théorie socioculturelle (voir section 2.1.1 supra; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Thorne & Hellermann, 2015), l'apprentissage et les communautés de pratiques (voir section 2.1.1 supra; Brouwer & Wagner, 2004; Hellermann, 2008; Hellermann & Cole, 2008), la socialisation langagière (He, 2004) ou des concepts issus de la linguistique *usage-based* (Eskildsen, 2015, 2020; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Bien que cette manière de faire ait été critiquée comme dénaturant l'analyse conversationnelle de sa perspective émique et centrée sur les données (Hauser, 2011; Markee, 2008), recourir à des théories exogènes dans l'interprétation post-analytique des résultats peut permettre de mettre ces résultats en relation avec les concepts et théories d'apprentissage existants afin de mieux comprendre ce qu'ils disent de l'apprentissage et de corroborer ou réfuter des théories existantes (Skogmyr Marian & Balaman, 2018).

Pour d'autres chercheurs et chercheuses, l'apparente impossibilité pour l'analyse conversationnelle de documenter l'apprentissage des langues réside dans l'utilisation des méthodes de l'analyse conversationnelle pour faire quelque chose pour lequel elles ne sont pas prévues – à savoir étudier l'apprentissage en tant que phénomène cognitif individuel. Lorsque l'apprentissage est conceptualisé comme étant socialement distribué, situé et incarné (*embodied*) au sein de l'interaction (Eskildsen & Markee, 2018; Firth & Wagner, 2007; Gajo & Mondada, 2000; Pekarek Doehler, 2010), cette incompatibilité disparaît (Koschmann, 2013; Pochon-Berger, 2010; Wagner, 2004).

### 2.1.3 Participation et apprentissage

La notion d'apprentissage en CA-SLA repose largement sur la métaphore de l'apprentissage comme 'participation', opposée à celle de l'apprentissage comme 'acquisition' (Sfard, 1998). L'utilisation de cette métaphore traduit une conception de l'apprentissage en tant que processus ancré et configuré dans et par les pratiques sociales des apprenant·es (cf. *compétence-en-action*, Pekarek Doehler, 2006; et *learning-in-action*, Firth & Wagner, 2007).

La participation aux interactions sociales en L2 représente donc un enjeu majeur pour la recherche en CA-SLA. La notion a largement été explorée par Goffman (1981), dans le cadre d'interactions quotidiennes. Il a remis en cause le modèle de communication traditionnel n'impliquant que le locuteur/la locutrice et l'auditeur/auditrice comme participant·es. Il a suggéré une typologie

divisant ces deux grands rôles en une gamme de types de participation plus précis dans les interactions en face-à-face.

Les rôles du locuteur/de la locutrice incluent l'animateur/animateur, c'est-à-dire la personne qui prête sa voix aux mots composés par l'auteur/auteur, et le/la principal·e, qui assume la responsabilité sociale de ce qui est dit. Les rôles de l'auditeur/auditrice comprennent les participant·es 'ratifié·es' (qui peuvent être adressé·es ou non par le locuteur/la locutrice) et 'non-ratifié·es', autrement dit les personnes qui assistent incidemment à l'interaction et peuvent être des 'eavesdroppers' or 'over-hearers'/'bystanders', selon leur intention et leur degré d'intérêt. Selon Goffman (1981), ces rôles sont mutuellement négociés par les participant·es de manière dynamique et la participation peut être accomplie à divers degrés, vers lesquels s'orientent les participant·es, ce qui donne un aperçu de la façon dont elles et ils se positionnent dans ces rôles.

Goodwin et Goodwin (2004) ont mis en lumière un certain nombre de limites aux travaux fondateurs de Goffman sur la participation, en notant notamment que sa typologie privilégie les locuteurs/locutrices par rapport aux auditeurs/auditrices et privilégie également la parole des locuteurs/locutrices, par rapport à leurs autres « forms of embodied practice that might also be constitutive of participation in talk » (Goodwin & Goodwin, 2004, p. 225). Par la suite, un nombre croissant d'études a contribué à montrer une plus grande complexité de la notion de participation en mettant en lumière l'importance du *embodied participation framework* (Goodwin, 2000, 2007; Goodwin & Goodwin, 2004) dans l'organisation des interactions, c'est-à-dire l'ensemble des ressources multimodales mobilisées, non seulement le langage et la prosodie mais également les gestes, le regard, les expressions du visage, la posture et la manipulation d'objets (Evnitskaya & Berger, 2017; Evnitskaya & Pochon-Berger, 2012; Jacknick, 2021; Fasel Lauzon & Berger, 2015; Mortensen, 2008, 2009; Sert, 2015).

Dans le contexte de la salle de classe, dans lequel la participation est également souvent conçue uniquement en termes de contributions verbales des apprenant·es aux discussions de la classe, Evnitskaya et Pochon-Berger (2012) remettent en question la distinction binaire entre la participation 'verbale active' et la non-participation 'silencieuse passive'. Jacknick (2021) ajoute que cette conception a pour conséquence d'avantager les apprenant·es qui sont à l'aise de prendre la parole en public, tout en désavantageant les personnes plus timides ou qui n'ont pas confiance en leur ressources linguistiques en L2 parfois limitées. Se focalisant sur les ressources gestuelles, les travaux sur les interactions en classe de ces chercheuses montrent comment les apprenant·es utilisent leur corps pour manifester publiquement leur écoute et leur attention et ainsi démontrer leur alignement avec l'activité en cours. Les résultats révèlent que si la participation n'est abordée

que par l'angle des productions verbales, une grande partie des actions accomplies par les apprenant·es ne sont donc pas prises en compte, en particulier quand les ressources linguistiques à leur disposition sont limitées (voir aussi les recherches présentées à la section 2.2.2 *infra*). Par ailleurs, Evnitskaya et Berger (2017) soulignent qu'il existe des formes et des manières différenciées de participer aux activités de la classe. La conduite multimodale des apprenant·es, qui adaptent constamment les différentes ressources mobilisées en fonction de besoins communicatifs émergeant localement, ainsi que leur choix de rôles de participation dans les cadres de participation existants, révèlent leur compétence d'interaction en développement dans la langue-cible.

Conceptualiser l'apprentissage d'une langue comme le résultat d'une participation croissante des apprenant·es aux pratiques interactives d'une communauté (cf. Lave & Wenger, 1991) à travers le processus même de participation à ces pratiques (voir par ex. Hall, 1993, 1995; Hellermann, 2008; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Young & Miller, 2004) implique de redéfinir l'objet de l'apprentissage. Celui-ci ne désigne pas uniquement la maîtrise d'un système linguistique, mais la capacité à participer à des activités sociales spécifiques (Pekarek Doehler, 2000). Cela permet aux apprenant·es de développer leur compétence d'interaction (Hall et al., 2011; Hellermann, 2008; Pekarek Doehler, 2010; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011, 2015), c'est-à-dire un ensemble de procédures interactionnelles systématiques (ou *méthodes*, Garfinkel, 1967) pour gérer la dynamique interactive. Il s'agit par exemple de procédures pour prendre un tour de parole, formuler une explication, effectuer une réparation d'un problème de compréhension ou établir le cadre de participation, de manière adaptée à la situation et aux autres participant·es (*context-sensitive* et *recipient-designed*, Sacks et al., 1974). Autrement dit, c'est en participant de manière répétée à ces activités sociales que les apprenant·es ont la possibilité de se familiariser avec les différents types de ressources, notamment langagières, déployées au sein de pratiques interactives et de développer leur capacité à les utiliser de manière appropriée au contexte (Hall, 1993, 1995).

La présente recherche se fonde ainsi sur une conception de l'apprentissage d'une L2 en tant que développement de la capacité de participer aux pratiques sociales d'une communauté. Il s'agit d'un processus fondamentalement ancré dans l'action sociale et configuré dans et par l'interaction. L'analyse de l'apprentissage ne se focalise donc pas sur les productions langagières individuelles et décontextualisées d'un·e apprenant·e, mais sur sa participation à l'organisation et la coordination séquentielle d'activités, en mobilisant un ensemble de ressources multimodales en collaboration avec autrui. Par conséquent, observer et décrire les méthodes employées par les apprenant·es pour participer aux interactions en L2 dans une situation donnée peut nous renseigner sur la nature des

compétences, notamment langagières, qu'elles et ils développent et les possibilités d'action qui en découlent.

### **2.1.4 Différents types d'études en CA-SLA**

La conception de l'apprentissage en tant que participation à des activités sociales constitue un socle commun sur lequel de nombreuses études en CA-SLA reposent. En se focalisant sur les pratiques interactionnelles liées à l'apprentissage, ces études participent à développer une compréhension plus complète des processus d'apprentissage des langues. Selon le type de données, les objectifs de recherche et les procédures analytiques choisies, les études qui analysent des « matériaux L2 » (Brouwer, 2020) peuvent être catégorisées en différentes approches. Je me limiterai ici à en présenter quatre principales (pour une discussion détaillée des approches en CA-SLA, voir par ex. Brouwer, 2020; Gardner, 2019; Markee & Kunitz, 2015; Pekarek Doehler, 2010, 2013, 2020; Skogmyr Marian & Balaman, 2018).

#### ***Les études qui réexaminent les concepts classiques en SLA***

Certaines recherches traitent de concepts-clé en SLA, notamment l'attention et les feedbacks correctifs (Fasel Lauzon & Pekarek Doehler, 2013; Kasper & Burch, 2016; Kunitz, 2018; Majlesi, 2018), la planification et l'exécution de tâches (Hellermann, 2008; Hellermann & Pekarek Doehler, 2010; Kunitz & Skogmyr Marian, 2017; Mondada & Pekarek Doehler, 2004) et la motivation (Burch, 2016; Evnitskaya & Berger, 2017), mais visent à les explorer et à les respecifier en termes de pratiques sociales, en s'appuyant sur les outils de l'analyse conversationnelle.

Dans leur étude de leçons de français langue étrangère en Suisse allemande, Fasel Lauzon et Pekarek Doehler (2013) décrivent la façon dont l'attention sur la forme est organisée conjointement par l'enseignant·e et les élèves lors de corrections implicites. L'attention des participant·es résulte d'ajustements mutuels constants et évolue rapidement entre les formes linguistiques, les contenus informationnels et l'organisation des actions mutuelles au cours du déroulement temporel des interactions. De manière similaire, Kunitz (2018) décrit comment des apprenant·es d'italien langue étrangère dans une université aux États-Unis construisent collaborativement leur attention sur l'apprentissage d'un marqueur de genre en italien. L'attention portée à la forme linguistique spécifique est suscitée par un tour de parole d'un·e apprenant·e qui dirige l'attention de ses co-participant·es vers un élément potentiellement inexact en termes d'assignation de genre. Les apprenant·es co-construisent ensuite la forme morphologiquement correcte. L'attention sur la forme se révèle donc être, comme dans l'étude de Fasel Lauzon et Pekarek Doehler (2013), une activité socialement partagée et distribuée.

Analysant des leçons de grammaire en classe de suédois L2 pour un public issu de la migration, Majlesi (2018) met en évidence l'aspect collaboratif et multimodal des séquences de feedback et des explications méta-linguistiques. L'auteur analyse la façon dont ces pratiques dépendent d'une part de l'environnement matériel, notamment du tableau, sur lequel l'enseignant·e peut écrire et renforcer l'attention des apprenant·es vers certains détails linguistiques et, d'autre part, de l'orientation publique des apprenant·es vers les actions de l'enseignant·e.

Les tâches, et notamment leur exécution, est un autre concept central en SLA qui a été abordé et respecifié sous l'angle de l'analyse conversationnelle. Hellermann et Pekarek Doehler (2010) ont par exemple étudié la façon dont des petits groupes d'apprenant·es accomplissent des tâches, dans une classe d'anglais langue seconde pour adultes aux États-Unis et dans une classe de français langue étrangère de niveau secondaire en Suisse allemande. Leurs observations montrent que les apprenant·es co-construisent différentes trajectoires de tâches et se coordonnent localement tour après tour. Ces résultats éclairent le fait que les potentiels d'apprentissage dans l'exécution de tâches dépendent de la compréhension commune de la tâche par les apprenant·es et de la façon dont elles et ils mobilisent un ensemble de ressources verbales et mimo-gestuelles pour s'orienter de façon coordonnée vers la tâche.

### ***Les études learning in-and-as interaction***

D'autres études examinent comment l'apprentissage est mis en œuvre localement et se manifeste dans les micro-moments de l'interaction. Ce type d'études en CA-SLA documente l'orientation des participant·es tour après tour et séquence après séquence au sein d'une même interaction et conçoit l'apprentissage comme émergeant de manière locale et contingente dans l'espace intersubjectif entre les participant·es (Gardner, 2019; Markee & Kunitz, 2015). Dans cette optique, l'interaction ne se contente pas de fournir des preuves de l'apprentissage, elle est le lieu de l'apprentissage lui-même. C'est ce que Koschmann (2013) appelle *learning-in-and-as-interaction*. Ce point de vue est partagé par Sahlström (2011, p. 45), selon qui « a basic and minimalist understanding of the possible relevance of conversation analysis (CA) research for learning studies is that if learning is understood as situated and constituted in interaction, research on interaction will provide for better understanding of learning ». Contrairement aux recherches basées sur des données longitudinales, l'objectif de ces études n'est pas de démontrer l'apprentissage en observant un développement sur une longue période. Il s'agit plutôt de réaliser des analyses micro-analytiques des processus d'apprentissage sur de très courtes périodes de temps (la *micro-genèse* selon la théorie développementale de Vygotsky 1962), par exemple une conversation téléphonique (Firth, 2009),

une session de tutorat (Markee & Seo, 2009), une leçon en classe (Jakonen & Morton, 2015; Lee, 2010; Mori, 2004a) ou une partie de jeu vidéo (Piirainen-Marsh & Tainio, 2009).

Analysant une séance de tutorat d'anglais langue seconde, Markee et Seo (2009) documentent l'élaboration interactionnelle de deux formes de la langue-cible, 'much time' et 'a lot of time'. Tout au long de l'extrait, ces deux formes sont négociées conjointement par le tuteur et l'apprenant et la compréhension de ce dernier émerge petit à petit et est rendue publiquement observable par le biais de la parole, du regard et de gestes. Markee et Seo (2009) soulignent également que l'apprenant ne se contente pas de démontrer qu'il a appris quelque chose, mais qu'il s'oriente aussi vers le fait qu'il a compris que son apprentissage est fondé sur cette interaction précise avec son tuteur. Un rire partagé témoigne de cette connivence entre les participant·es à propos de la progression de l'apprenant dans son apprentissage de la L2, basée sur une histoire interactionnelle partagée.

Dans une autre étude micro-analytique des processus d'apprentissage, Mori (2004a) montre comment des apprenant·es d'une classe de japonais langue étrangère qui travaillent en groupes de pairs alternent entre l'exécution d'une tâche assignée et la résolution de problèmes lexicaux. L'autrice suggère que ces changements d'orientation moment-par-moment représentent des opportunités d'apprentissage. S'intéressant également aux interactions entre pairs, Jakonen et Morton (2015) analysent la façon dont les apprenant·es résolvent collectivement des lacunes de connaissances qui émergent durant l'activité en cours, en formulant des demandes d'information. Les auteurs mettent en avant comment ces questions posées par les apprenant·es, qui diffèrent des questions *display* posées par l'enseignant·e qui en connaît la réponse, fournissent des opportunités d'apprentissage. En mettant l'accent sur les pratiques épistémiques des apprenant·es, cette étude considère l'apprentissage comme un traitement contingent et immédiat des problèmes de compréhension qui entravent le déroulement progressif de l'activité pédagogique en cours. Se penchant sur des situations d'apprentissage en dehors de la classe, Piirainen-Marsch et Tainio (2009) analysent les micro-pratiques de deux joueurs de jeu vidéo qui utilisent l'anglais L2 pendant leur jeu et aux opportunités d'interaction qui se présentent au cours de l'activité. Leur étude décrit les possibilités d'apprentissage situé et les compétences démontrées par les joueurs dans la co-construction d'une activité sociale significative.

Les observations menées dans le cadre de ces études ouvrent une fenêtre sur les processus d'apprentissage en cours et mettent en lumière comment le déploiement de certaines pratiques moment-par-moment, en réponse aux contingences de l'interaction, révèle l'émergence des compétences langagières des apprenant·es. Pekarek Doehler (2010) constate que les études micro-analytiques apportent deux contributions principales à notre compréhension du processus

d'apprentissage : d'une part, elles montrent que « for participants, working on language is not primarily a process of elaborating target language forms; rather, it is a process of elaborating language forms for action » (Pekarek Doehler, 2010, p. 25). D'autre part, les études en analyse conversationnelle permettent de décrire la manière dont les participant·es utilisent les constructions linguistiques à la fois comme points de départ pour de nouvelles constructions et comme instruments de coordination mutuelle de la parole. Ces études mettent ainsi en lumière certaines dimensions du processus de développement grammatical en L2, c'est-à-dire l'émergence et la sédimentation de modèles d'utilisation de la langue.

### *Les études longitudinales*

Plus récentes, les études longitudinales en CA-SLA ont pour but d'identifier les changements à travers le temps des pratiques interactionnelles des participant·es, en se focalisant non seulement sur leur émergence, mais également sur la manière dont celles-ci sont étendues à de nouveaux contextes d'utilisation et servent de nouveaux buts interactionnels. Ces travaux décrivent le développement de la compétence d'interaction en termes de méthodes interactionnelles, en se basant sur des données longitudinales recueillies sur une période plus ou moins longue, de quelques jours à plusieurs années. Ces études examinent généralement une action ou une activité sociale définie, comme la gestion des désaccords (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011), les ouvertures de récits (Hellermann, 2007, 2008; Pekarek Doehler & Berger, 2018), les plaintes (Skogmyr Marian, 2022) ou la réparation (Hellermann, 2009, 2011). Elles démontrent comment un·e ou plusieurs participant·es diversifient leurs pratiques pour accomplir ces actions ou ces activités spécifiques au fil du temps. Les résultats cumulatifs de ces recherches indiquent que des changements dans la prise des tours de parole, l'organisation séquentielle et la gestion de la préférence sont des caractéristiques essentielles du développement interactionnel en L2. Au cours du temps, les locuteurs/locutrices L2 recalibrent leur compétence d'interaction dans la L2 et gèrent la prise de parole de manière plus précise et diversifiée (Cekaite, 2007; Konzett-Firth, 2023), ajoutent des préfaces à leurs récits (Hellermann, 2008; Pekarek Doehler & Berger, 2018), produisent davantage de tours de parole collaboratifs qui aident à co-construire l'interaction (Dings, 2014; Kunitz & Yeh, 2019; Sert, 2019) et participent de manière accrue (Watanabe, 2017). La diversification de ces pratiques permet aux locuteurs/locutrices L2 de participer de manière de plus en plus adaptée à la situation et aux co-participant·es, et donc de plus en plus efficace (Pekarek Doehler, 2020; Pekarek Doehler & Berger, 2019).

D'autres travaux de ce type se focalisent sur l'usage d'une ressource linguistique spécifique, telle qu'une construction grammaticale ou une particule discursive et observent la manière dont les

locuteurs/locutrices L2 développent leur capacité à utiliser cette ressource interactionnellement (Eskildsen, 2012; Hauser, 2013; Ishida, 2009; Kim, 2009; Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler & Balaman, 2021; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022). En documentant la façon dont une construction-cible est mobilisée de façon conjointe avec des ressources multimodales, comme le regard ou des gestes décriptifs, certaines recherches mettent en lumière comment l'utilisation fonctionnelle de ressources linguistiques est fortement liée à d'autres ressources pour la construction de sens dans l'interaction et éclairent la combinaison entre le langage et le corps dans le développement de la L2 (Eskildsen & Wagner, 2015, 2018; Juillet, à paraître/2024; Kowalczyk & Juillet, 2023; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022). À la différence des études longitudinales comparant les pratiques d'un·e participant·e ou d'un petit nombre de participant·es à travers le temps, il existe quelques études transversales (*cross-sectional studies*) qui comparent les pratiques L2 de plusieurs groupes de participant·es avec différents niveaux de langue (Hellermann, 2008; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011; Skogmyr Marian, 2021).

### ***Les études visant à améliorer les processus d'apprentissage***

Partant du principe que l'apprentissage d'une L2 est plus efficace lorsqu'il est motivé par des besoins communicatifs réels, un certain nombre d'études cherchent à concevoir puis à étudier des contextes d'apprentissage des langues *in the wild* (Hutchins, 1995; voir par ex. les études réunies dans Hellermann, Eskildsen, et al., 2019; Eskildsen, 2022; Theodórsdóttir, 2018; Wagner, 2015), c'est-à-dire en dehors de la salle de classe, ou à créer des liens entre les expériences *in the wild* et la classe de langue. Comme le défend Wagner (2015, p. 77), « not only can the activities in the classroom initiate, form and support language practice and learning outside of it, but activities in the wild can be harvested and reflected in order to strengthen language learning and to develop resources that become available for the newcomers ». Cette approche est notamment adoptée par un groupe de recherche finlandais (voir par ex. Eilola & Lilja, 2021; Lilja & Piirainen-Marsh, 2018, 2019b; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019) qui examine des activités basées sur l'expérience et réalisées dans le cadre d'interventions pédagogiques. Ces interventions impliquent la participation d'apprenant·es de finnois débutant·es à des interactions de service en situation réelle en Finlande (dans une cafétéria, au marché) qui sont préparées puis débriefées en classe et offrent des opportunités d'apprentissage. L'objectif de ces interventions pédagogiques est de guider la participation des apprenant·es dans des interactions de la vie quotidienne en dehors de la classe et de leur permettre de développer leur compétence d'interaction sur la base de leurs besoins et buts personnels (Eilola & Lilja, 2021).

Examinant également une intervention pédagogique en dehors de la classe, les travaux de Hellermann, Thorne et leurs collègues (Hellermann & Thorne, 2022; Hellermann, Thorne, et al., 2019; Thorne & Hellermann, 2022; Thorne et al., 2021) portent sur un jeu de réalité augmentée. Ce jeu a été développé selon le concept de *rewilding* (Thorne et al., 2021), qui consiste à intégrer de manière dynamique le cadre formel et prévisible de l'apprentissage des langues dans un contexte *extramuros*, qui offre potentiellement davantage de diversité interactionnelle et de possibilités d'agentivité aux apprenant·es (Hellermann & Thorne, 2022; Thorne et al., 2021). Les apprenant·es qui participent à ce jeu de réalité virtuelle *in the wild* reçoivent des ressources et des conseils pédagogiques et sont donc encadré·es, tout en étant encouragé·es à résoudre des problèmes de manière collaborative et à s'engager dans des activités nécessitant de mobiliser leurs compétences langagières et interactionnelles dans un environnement matériel complexe et imprévisible. Ces expériences en dehors de la classe peuvent ensuite être l'objet de réflexions et de discussions en classe afin d'augmenter leur potentiel de développement pour les apprenant·es. Les résultats de ces recherches mettent en lumière les possibilités offertes par la réalité virtuelle et des contextes interactionnellement riches pour créer des conditions d'action qui favorisent l'usage et l'apprentissage des langues (Hellermann & Thorne, 2022).

### 2.1.5 Synthèse

L'ensemble des études discutées dans la section 2.1 a montré que l'approche de l'analyse conversationnelle est compatible avec la recherche en acquisition des L2 et y apporte sa propre contribution. En se basant sur des données naturelles, l'analyse conversationnelle se distingue des études en SLA, qui utilisent généralement des données élicitées pour étudier les interactions en L2. Comme le soulignent Wagner et Gardner (2004, p. 3), « second language conversations are normal conversations. They can be described using the same methodology that has been developed for first language conversations ». Les 'matériaux L2' (Brouwer, 2020) peuvent donc être étudiés avec la méthodologie de l'analyse conversationnelle de manière assez directe. Cependant, afin d'aller au-delà de la description de l'utilisation d'une L2, plusieurs pistes ont été explorées par les conversationnalistes. Dans un certain nombre de travaux, des théories de l'apprentissage compatibles avec l'AC sont invoquées, afin de mieux comprendre ce qu'elles disent de l'apprentissage et de corroborer ou réfuter des théories existantes. D'autres études examinent la façon dont l'apprentissage est mis en œuvre localement et dont certaines pratiques se déploient moment-par-moment en réponse aux contingences de l'interaction, révélant l'émergence des compétences langagières des participant·es. Une troisième piste est empruntée par un nombre

croissant d'études longitudinales, qui cherchent à identifier les changements des pratiques interactionnelles à travers le temps.

L'approche méthodologique de l'analyse conversationnelle offre la possibilité de décrire de manière détaillée le déploiement séquentiel et coordonné de pratiques interactionnelles tour après tour et de dépasser la simple observation de l'application de formes et de structures linguistiques. Elle permet de comprendre ce que signifie participer à des interactions en L2, dans une langue pour laquelle on dispose d'un répertoire linguistique limité, en étudiant de manière détaillée les tâches interactionnelles à effectuer et les ressources interactionnelles mobilisées dans l'interaction, de manière appropriée au contexte et adaptée aux co-participant·es. L'analyse conversationnelle s'éloigne ainsi de l'étude des difficultés ou des obstacles rencontrés par les locuteurs/locutrices L2 dans leurs interactions, pour se focaliser sur leurs 'succès' (Firth & Wagner, 1997), autrement dit ce que ces locuteurs/locutrices sont capable de *faire* en L2. La présente recherche se fonde sur une conception de l'apprentissage d'une L2 en tant que processus ancré et configuré dans et par les pratiques sociales des apprenant·es et leur participation croissante aux activités interactives d'une communauté. En participant de manière répétée à ces activités, les apprenant·es se familiarisent avec les ressources nécessaires à leur accomplissement et développent leur capacité à les utiliser de manière appropriée, c'est-à-dire leur compétence d'interaction. Par conséquent, examiner et décrire les méthodes que les apprenant·es déploient pour participer aux interactions permet d'ouvrir une fenêtre sur les processus d'apprentissage en cours.

## **2.2 Les interactions en classe de langue**

Cette thèse se penche sur les pratiques interactionnelles des apprenant·es de langue seconde lors d'activités encadrées par l'enseignant·e en plénum dans la classe. La littérature sur les interactions en classe est particulièrement abondante et cette section se concentre donc principalement sur les recherches qui traitent des structures de participation et de la place des apprenant·es dans les interactions lors d'activités dirigées par l'enseignant·e, un contexte souvent considéré comme impliquant la prédominance du contrôle de l'enseignant·e et une structure de participation monolithique.

La première partie de cette section traite de la classe de langue en tant que milieu institutionnel et passe en revue plusieurs études fondatrices sur les interactions en classe (sect. 2.2.1). La deuxième partie se concentre principalement sur les interactions en classe de langue seconde et, plus marginalement, de langue étrangère, en mettant l'accent sur les travaux qui examinent les pratiques des apprenant·es lors d'activité en plénum (sect. 2.2.2). La troisième partie de cette section est

consacrée aux enjeux et aux spécificités des classes de langue à destination d'un public issu de la migration (sect. 2.2.3).

### 2.2.1 La classe de langue : un milieu institutionnel

Les interactions en classe de langue visent la « maximisation de l'apprentissage », c'est-à-dire l'apprentissage d'une langue en un temps réduit et à rythme élevé (Bange, 1992, p. 69). Cette visée didactique est mutuellement reconnue par les participant·es (cf. *contrat didactique*, de Pietro et al., 1989), et se matérialise « dans des conduites normatives jugées par les participants comme étant appropriées au caractère institutionnel de l'échange » (Pochon-Berger, 2010, p. 50). L'objectif d'optimisation de l'apprentissage de la langue implique que les interactions en classe présentent des caractéristiques spécifiques en termes de « distribution of knowledge, rights to knowledge, access to conversational resources, and to participation in the interaction » (Drew & Heritage, 1992, p. 49). Les échanges en classe sont marqués par une orientation des participant·es vers une dimension métalinguistique, en particulier en classe de L2 où le langage est non seulement le médium d'instruction mais également son objet d'étude (Long, 1983). Il en résulte une *bifocalisation* (Bange, 1992) entre les contenus langagiers et les formes utilisées pour les communiquer. La focalisation s'alterne au cours de l'interaction et une focalisation sur le contenu peut par exemple être interrompue par une séquence latérale focalisée sur la forme. Cette bifocalisation implique aussi que les productions langagières des apprenant·es sont toujours potentiellement sujettes à être évaluées par l'enseignant·e.

La visée didactique des interactions en classe s'observe également dans les rapports de pouvoir asymétriques entre l'enseignant·e et les apprenant·es, notamment en termes de droits et d'obligations concernant la gestion des tours de parole et l'organisation séquentielle. L'enseignant·e, dans son rôle d'expert·e de la langue et de gestionnaire de l'interaction, transmet ses connaissances et contrôle la prise de parole des apprenant·es. Elle ou il s'oriente notamment vers le fait de 'faire parler' les apprenant·es, en leur posant des questions et en leur demandant des productions discursives élaborées et grammaticalement complètes, ce qui diffère des pratiques conversationnelles ordinaires. De plus, l'enseignant·e corrige les productions des apprenant·es, gère l'ouverture et la clôture des séquences, et régule la mise en place et la participation des apprenant·es aux activités (Gardner, 2013; cf. Pochon-Berger, 2010). À l'inverse, les apprenant·es jouent un rôle principalement passif qui les restreint à réagir aux sollicitations de l'enseignant·e.

Ces pratiques normatives d'organisation des interactions en classe ont été l'objet d'un certain nombre de travaux et vont maintenant être présentées au travers de trois études classiques sur les interactions en classe. Dans une étude pionnière, Sinclair et Coulthard (1975) ont examiné les

interactions en classes en plénum dans des écoles primaires et ont mis en place un système de classification de la parole de l'enseignant·e, divisé en différents niveaux et phases. Les auteurs ont en particulier démontré la prédominance de la séquence tripartite IRF/IRE (Initiation-Réaction-Feedback/Évaluation, voir aussi Mehan 1979) dans les interactions en classe : l'enseignant·e initie une première intervention qui sollicite la réaction d'un·e apprenant·e. Cet·te apprenant·e réagit, puis sa contribution est ensuite évaluée positivement ou négativement par l'enseignant·e. De nombreuses activités en classe sont constituées de cycles de séquences IRE qui s'enchaînent, dans lesquelles l'enseignant·e reproduit la même séquence avec différent·es apprenant·es.

La séquence IRF/IRE prototypique décrite par Sinclair et Coulthard (1975) est illustrée dans l'extrait suivant :

**Extrait 2.1 : 27.06.19\_café des amis**

01	JEN	Ayana comment s'appelle le café?	<b>Initiation</b>
02		(0.5)	
03	AYA	café des amis.	<b>Réaction</b>
04	JEN	trè:s bien.	<b>Evaluation</b>
05		(0.5)	
06	JEN	Alexa quelle heure est-il sur cette image?	<b>Initiation</b>

Cet extrait provient d'une interaction en classe de français langue seconde, durant laquelle les participant·es corrigent un exercice qui consistait à répondre à des questions en observant une image. Une première initiation de Jenny, l'enseignante, qui formule son tour sous forme de question et sélectionne la prochaine locutrice, Ayana (l. 01), reçoit une réponse de cette dernière (l. 03). La réponse d'Ayana est évaluée positivement par Jenny (l. 04), qui initie ensuite une nouvelle séquence qu'elle adresse à une autre apprenante, Alexa (l. 06).

Dans les séquences IRE, le système de pré-allocation des tours de parole implique que les interventions des apprenant·es sont fortement limitées. Alors que l'enseignant·e occupe un tour sur deux, les apprenant·es, perçu·es comme une entité collective, se partagent une seule position interactionnelle.

Dans une autre étude pionnière, McHoul (1978) s'est intéressé spécifiquement au système de prise de tours de parole et a comparé des interactions en classes de niveau secondaire et des conversations ordinaires. Il a observé que, dans les classes, les participant·es s'orientent vers un ensemble de règles différentes de celles des conversations ordinaires : les tours sont le plus couramment alloués par l'enseignant·e et les apprenant·es ne s'auto-sélectionnent que rarement

pour initier une séquence. Ces auto-sélections sont souvent ignorées ou même sanctionnées par l'enseignant·e. McHoul (1978) note également qu'en raison du contrôle de la parole par l'enseignant·e, des silences plus longs que dans les conversations ordinaires sont possibles et le potentiel de chevauchement est minimisé.

Portant sur les interactions dans une classe d'école primaire, une troisième étude classique, celle de Mehan (1979), examine l'allocation des tours de parole et les initiations réalisées par les élèves dans le cadre d'activités en plénum. L'auteur montre que, pour que leurs contributions soient acceptées, les élèves doivent non seulement savoir quoi dire, mais également savoir de quelle manière le dire, ce qui implique notamment la maîtrise de la prise de parole, de son maintien et l'introduction de nouvelles informations. Ainsi, pour devenir des participant·es compétent·es, les élèves doivent acquérir les connaissances nécessaires pour savoir « with whom, when, and where they can speak and act » (Mehan, 1979, p. 133). Cette étude souligne l'importance de la compétence d'interaction des élèves pour participer aux activités au sein de la classe.

Ces descriptions classiques des interactions en classe impliquant la prédominance du contrôle de l'enseignant·e sur les tours de parole et une structure de participation monolithique méritent toutefois d'être nuancées, même au sein d'activités en plénum encadrées par l'enseignant·e. Jacknick (2021) observe que Sinclair et Coulthard (1975) ont peu pris en compte la parole des apprenant·es dans leurs recherches et émet l'hypothèse que cette focalisation sur l'enseignant·e est due au fait que, dans les interactions analysées, les apprenant·es participaient peu, en raison de la conception prévalente de l'enseignement/apprentissage de l'époque, selon laquelle c'est le rôle de l'enseignant·e d'orienter son discours et son comportement vers l'enseignement.

L'autrice attire également l'attention sur l'âge des participant·es des études de Sinclair et Coulthard (1975), McHoul (1978) et Mehan (1979) qui reposent sur des observations de classes primaires et secondaires. L'autrice souligne que les mécanismes de prise de parole dans les classes pour apprenant·es adultes pourraient être différents. Par ailleurs, les classes à destination d'un public issu de la migration, qui n'ont pas fait l'objet de nombreuses recherches en analyse conversationnelle, sont susceptibles de présenter une organisation interactionnelle spécifique, avec des opportunités de participation distinctes de celles observées dans les classes de langue traditionnellement étudiées.

Les deux prochaines sections mettent en avant la « mosaïque de pratiques interactives » (Pochon-Berger, 2010, p. 56) mobilisées par les participant·es dans la classe de langue, avec un focus sur les pratiques des apprenant·es et leur participation active lors d'activités en plénum (sect. 2.2.2), et les

caractéristiques spécifiques des classes de langue à destination d'un public issu de la migration (sect. 2.2.3).

### **2.2.2 La classe de langue : une mosaïque de pratiques interactives**

La réalité des interactions en classe de langue est plus complexe que ne le laissent entrevoir les études classiques présentées ci-dessus (sect. 2.2.1). Bien que, comme le remarque van Lier (2001), aucune structure discursive ne soit intrinsèquement improductive pour l'apprentissage, la question est de savoir si une structure spécifique, telle que la séquence IRE, est appropriée à un contexte interactionnel et pédagogique précis. Dans une étude de cas d'une classe d'anglais L2 de niveau intermédiaire pour adultes aux États-Unis, Waring (2009) examine comment une apprenante arrive à sortir d'une série de séquences IRE et à mettre en place une structure de participation qui crée des possibilités de prise de parole pour les autres apprenant·es. Dans l'extrait analysé, les participant·es réalisent une activité de correction de devoirs, qui prend la forme d'un enchaînement de séquences IRE dans laquelle l'enseignante distribue la parole. L'autrice décrit une 'séquence pivot', durant laquelle une apprenante pose une question à propos d'un point précédemment abordé en exploitant les opportunités séquentielles *in situ* : sa question intervient notamment lors d'une frontière séquentielle et son tour est formulé à l'aide d'une pré-séquence ('I have one question'), qui ouvre la voie à l'énonciation de la question proprement dite. À la suite de cette 'séquence pivot', d'autres apprenant·es s'orientent vers la modification de la structure de participation et posent à leur tour des questions. Le système d'attribution de la parole est donc modifié grâce à l'effort coordonné des participant·es et une nouvelle structure de participation est établie, au sein de laquelle les apprenant·es posent les questions et l'enseignante y répond. Waring (2009) note que l'enseignante s'oriente également vers la nouvelle structure de participation, en sollicitant activement d'autres questions à la suite de celles déjà posées. Ces observations démontrent qu'il est possible pour les apprenant·es, en collaboration avec l'enseignant·e, de trouver un équilibre entre le respect de la structure IRE et la maximisation des opportunités d'apprentissage. La variation des conditions de participation nécessite également une adaptation et un renouvellement constants de la part des apprenant·es, qui prennent un rôle plus actif dans l'organisation des interactions en classe.

Les nombreuses pratiques interactionnelles varient en fonction des structures de participation et du focus pédagogique adoptés. Selon Seedhouse (2004), il est impossible de décrire un système d'échange verbal unique en classe de langue, car l'organisation des interactions évolue en fonction des modalités d'interaction mises en pratique par l'enseignant·e et les apprenant·es. L'auteur distingue quatre principaux contextes qui reflètent l'orientation des participant·es vers un certain

focus pédagogique : (1) Le *form-and-accuracy context*, dans lequel le focus porte sur la production correcte et appropriées de formes linguistiques ; (2) le *meaning-and-fluency context*, dans lequel les participant·es s'orientent vers la construction de sens et la fluidité verbale ; (3) le *task-oriented context*, dans lequel le focus est mis sur l'accomplissement de la tâche, généralement lors d'interactions entre groupes d'apprenant·es ; et (4) le *procedural context*, dans lequel des informations procédurales sont transmises aux apprenant·es par l'enseignant·e.

Selon le focus pédagogique vers lequel s'orientent les participant·es, l'organisation de la prise de parole et l'organisation séquentielle varient, de façon à répondre aux objectifs pédagogiques. Par exemple, le *form and accuracy context* se caractérise par une grande asymétrie de droits interactionnels entre l'enseignant·e, qui contrôle les échanges, et les apprenant·es, qui ne peuvent parler que lorsque la parole leur a été attribuée. À l'inverse, le *meaning and fluency context* permet davantage de souplesse dans la gestion des interactions et les apprenant·es peuvent gérer localement leurs prises de parole.

L'organisation des interactions en classe dépend donc largement de l'orientation des participant·es vers une visée pédagogique. Cependant, l'objectif pédagogique n'est pas fixe et défini à l'avance, mais est au contraire « flexible et défini localement, négocié par les acteurs, co-construit à travers leurs interprétations mutuelles, donnant lieu ainsi à des reconfigurations en cours d'activité » (Pochon-Berger, 2010, p. 57). La diversité de pratiques interactionnelles qui émergent de cette flexibilité donne un large éventail de possibilités de participation aux apprenant·es, qui ne se limitent pas aux rôles institutionnels traditionnels.

Même dans des contextes dans lesquels l'enseignant·e contrôle largement les échanges et gère la distribution de la parole en hétéro-sélectionnant les apprenant·es, il a été montré que l'allocation des tours de parole est négociée interactionnellement entre les participant·es. Mortensen (2008) ainsi que Fasel Lauzon et Berger (2015) ont analysé comment les apprenant·es démontrent subtilement leur « (un)willingness to be selected as next speaker » (Mortensen, 2008), en mobilisant par exemple leur regard et leur position corporelle. Mortensen (2008) s'est intéressé aux séquences de corrections de devoirs et d'exercices dans une classe de danois langue seconde pour adultes de différents niveaux et a mis en lumière la façon dont les apprenant·es s'orientent vers la progression de la tâche et les périodes de transition entre les différentes parties de la tâche comme des moments pertinents pour indiquer leur volonté d'être sélectionné·es comme prochain·e locuteur/locutrice. En tournant leur regard en direction de l'enseignant·e ou au contraire en détournant le regard, les apprenant·es signalent leur volonté ou non d'être sélectionné·es pour répondre à la question de l'enseignant·e. Cependant, Mortensen (2008) souligne que, malgré la participation des apprenant·es

dans la négociation de la distribution de la parole, c'est l'enseignant·e qui décide *in fine* à qui le prochain tour de parole est attribué. Fasel Lauzon et Berger (2015) obtiennent des résultats similaires en analysant les interactions de petits groupes d'apprenant·es de français langue étrangère dans un lycée en Suisse allemande, dans lesquels l'attribution de la parole est effectuée par l'enseignant·e. Les autrices comparent en détail les actions accomplies par les apprenant·es après avoir été sélectionné·es par l'enseignant·e, en fonction de si elles et ils avaient indiqué leur volonté d'être sélectionné·es. Lorsque l'enseignant·e désigne un·e apprenant·e qui avait indiqué sa disponibilité, la transition vers la prise de parole et la production de l'action suivante s'effectuent la plupart du temps de manière fluide. À l'inverse, lorsqu'aucun·e apprenant·e n'indique sa disponibilité et que l'enseignant·e désigne quelqu'un de 'non-disponible', il arrive que les apprenant·es résistent à la nomination, en affirmant ne pas avoir les connaissances suffisantes pour répondre (*claim of insufficient knowledge*), ce qui entrave la progressivité de l'activité (voir aussi Sert, 2015).

Les deux études mettent en avant la façon dont l'attribution de la parole aux apprenant·es découle des comportements multimodaux soigneusement synchronisés des apprenant·es et de l'orientation de l'enseignant·e vers ces comportements. La sélection du locuteur ou de la locutrice dans les interactions en classe en plénum est donc négociée de manière interactive et multimodale et résulte d'ajustements collaboratifs entre les participant·es, plutôt que du contrôle unique de l'enseignant·e (Fasel Lauzon & Berger, 2015). De plus, les apprenant·es ne contribuent pas uniquement à l'organisation des interactions en classe en signalant leur volonté ou non d'être sélectionné·es comme prochain·e locuteur/locutrice, mais s'engagent également activement dans la gestion de la progressivité.

D'autres travaux se penchent sur des contextes dans lesquels la parole n'est pas distribuée par l'enseignant·e, mais est prise spontanément par les participant·es. Dans un contexte de classe de L2 de niveau débutant, Evnitskaya et Berger (2017) analysent la volonté de participer des apprenant·es (*students' willingness to participate*) dans deux corpus différents : le premier comprend des interactions en petits groupes d'adolescent·es et a été récolté dans une classe de français langue étrangère en Suisse allemande. Le second provient d'une classe de biologie donnée en anglais en Espagne. Ces deux corpus ont comme point commun l'organisation de la participation, puisque dans les deux cas les apprenant·es s'auto-sélectionnent et prennent la parole spontanément afin de fournir un second tour pertinent. Evnitskaya et Berger (2017) mettent en avant que la volonté de participer est une démonstration publique de l'intérêt des apprenant·es à s'engager dans l'activité en cours, notamment par le biais de leur conduite verbale et multimodale, reconnaissable

interactionnellement par les autres participant·es. Les autrices soulignent que les apprenant·es, malgré des difficultés à prendre la parole ou des ressources linguistiques insuffisantes en L2, les empêchant de contribuer verbalement à l'activité en cours, démontrent tout de même leur volonté de participer. Les apprenant·es manifestent leur engagement par l'attention portée à l'activité en cours, en orientant notamment leur regard et leur posture vers les objets et les participant·es pertinent·es au moment approprié.

Un ensemble d'études mettent en lumière de manière détaillée les types de pratiques mobilisées par les apprenant·es pour initier des séquences, même durant des activités très structurées et contrôlées par l'enseignant·e. En formulant des demandes de confirmation et de clarification (Garton, 2012; Kääntä & Kasper, 2018; Solem, 2016a; Stoewer & Musk, 2019; Tai & Brandt, 2018; Waring, 2009), en produisant des hypothèses (Garton, 2012) ou des assertions (Solem, 2016b), les apprenant·es initient des séquences qui d'une part projettent un type spécifique d'action réactive de la part de l'enseignant·e, comme une explication ou une confirmation, et, d'autre part, leur permettent de démontrer leurs propres connaissances linguistiques, indépendamment des questions de l'enseignant·e.

Étudiant des classes d'anglais langue étrangère de niveaux pré-intermédiaire à intermédiaire supérieur dans une université en Italie, Garton (2012) décrit différents types d'initiatives prises par les apprenant·es dans des cours dirigés par l'enseignant·e, notamment des demandes de confirmation, clarification et d'information ainsi que la formulation d'hypothèses. L'autrice analyse le travail interactionnel sophistiqué effectué par les apprenant·es pour accéder au *floor* conversationnel, par exemple en préfaçant leur demande et en s'excusant d'interrompre l'enseignant·e, ce qui démontre leur compréhension du fait qu'une telle interruption n'est pas conforme aux normes institutionnelles. Leurs prises d'initiative permettent aux apprenant·es de participer activement à l'interaction et de développer leur compétence de gestion d'interactions complexes en co-construisant le discours de la classe. De plus, d'un point de vue pédagogique, prendre l'initiative permet aux apprenant·es de « individualizing the instruction they are receiving, making it relevant to their own particular needs » (Allwright, 1984, p. 161). Garton (2012) souligne que la réaction de l'enseignant·e à ces prises d'initiative détermine si celles-ci deviennent des opportunités d'apprentissage ou non. L'enseignant·e peut traiter les contributions des apprenant·es rapidement avant de revenir à l'activité en cours ou choisir d'adapter la leçon en fonction de ces contributions, en favorisant les prises d'initiatives. Les apprenant·es peuvent toutefois s'orienter fortement vers le cadre institutionnel des interactions en classe et interpréter les encouragements

aux prises d'initiatives de la part de l'enseignant·e comme reflétant un manque de professionnalisme de sa part.

Menée en Finlande dans une classe de physique enseignée en anglais, l'étude de Kääntä et Kasper (2018) porte également sur les demandes de clarification et met notamment l'accent sur le contexte séquentiel dans lequel s'inscrivent ces demandes. Les autrices notent que les apprenant·es formulent des demandes de clarification à propos de concepts de physique que l'enseignant est en train d'expliquer dans deux contextes séquentiels distincts : d'une part, les demandes de clarification émergent à un point pertinent de transition, lorsque l'enseignant a complété une partie de son explication. Dans ce cas, les concepts ciblés par les demandes de clarification sont intégrés dans les explications de l'enseignant et considérés comme des éléments supplémentaires à enseigner. D'autre part, les demandes de clarification sont formulées durant des espaces d'opportunités qui émergent lorsque l'enseignant suspend la progression de son explication pour accomplir une autre action, comme écrire au tableau. Dans ce cas, une fois le problème traité, l'enseignant reprend le cours initial de son explication. Les apprenant·es et l'enseignant maintiennent ainsi une orientation commune vers l'agenda pédagogique de la leçon, malgré des projets locaux différents. On observe donc comment les apprenant·es participent activement à la leçon en cours et comment leurs demandes de clarification influencent de différentes manières l'enseignement offert par l'enseignant.

Dans leur étude de cas d'une classe d'anglais langue seconde de niveau débutant, Tai et Brandt (2018) décrivent pour leur part une demande de clarification d'une apprenante qui prend la forme de la production d'un scénario hypothétique multimodal. Les auteurs analysent la façon dont l'apprenante interroge l'enseignante sur la distinction entre 'sorry' et 'excuse me' : elle crée d'abord verbalement un scénario hypothétique, avant de produire une mise en scène corporelle de sa description, qui comprend des mouvements du corps et un dialogue incluant un 'sorry' adressé à un·e interlocuteur/interlocutrice imaginaire. Les résultats de cette étude mettent en lumière que les apprenant·es de L2 de niveau débutant sont capables d'initier des séquences non-sollicitées par l'enseignant·e, de façon à négocier un espace pour formuler leurs questions, malgré des ressources linguistiques limitées en L2. En mobilisant des ressources corporelles, les apprenant·es peuvent mettre en scène un scénario hypothétique qu'elles et ils n'ont peut-être pas encore les ressources verbales pour décrire (Tai & Brandt, 2018).

Se basant sur un corpus incluant des leçons de sciences naturelles, de langue et littérature norvégiennes et d'études sociales dans des classes L1 de niveau secondaire en Norvège, Solem (2016a, 2016b) s'est intéressée à la façon dont les apprenant·es initient des séquences à l'aide

d'assertions et d'interrogatives, afin de démontrer leur position épistémique. L'autrice examine comment les apprenant·es et les enseignant·es négocient les droits épistémiques et interactionnels dans ces séquences. En initiant des séquences à l'aide d'interrogatives, les apprenant·es effectuent différents types d'actions, comme par exemple des demandes de clarifications ou des corrections potentielles qui remettent en cause l'autorité épistémique de l'enseignant·e, et se présentent comme « someone who knows something » (Solem, 2016a, p. 18). Solem (2016a) souligne que démontrer leurs connaissances en posant des questions est une façon pour les apprenant·es de négocier leur autorité épistémique sur le sujet discuté, tout en laissant la possibilité à l'enseignant·e de s'auto-corriger et d'accepter ou de rejeter les corrections candidates. Ces analyses mettent en lumière comment la traditionnelle asymétrie épistémique des salles de classe doit être nuancée, puisque celle-ci est constamment renégoiée interactionnellement par les participant·es.

Les résultats de ces études démontrent que les apprenant·es ne se contentent pas de réagir aux sollicitations de l'enseignant·e, mais sont capables d'utiliser efficacement les mécanismes de prise de parole et de prendre des initiatives pour participer activement aux interactions en classe. Elles et ils effectuent un travail interactionnel sophistiqué pour accéder au floor conversationnel, notamment en utilisant des préfaces et en initiant des séquences lors de points pertinent de transition, entre différentes activités ou lors d'espaces d'opportunités durant ces activités. Même lorsque les apprenant·es ont des ressources linguistiques limitées en L2, elles et ils parviennent à négocier des espaces pour initier des séquences, par exemple en mobilisant des ressources mimogestuelles. Par ailleurs, ces prises d'initiatives permettent aux apprenant·es de mettre en avant leurs connaissances ainsi que leurs besoins personnels d'apprentissage et de potentiellement recevoir un enseignement qui correspond davantage à ces besoins. Cela dépend toutefois de la façon dont l'enseignant·e réagit aux prises d'initiatives des apprenant·es, ce qui détermine si celles-ci deviennent des opportunités d'apprentissage ou non.

D'autres études s'intéressent également à la participation active des apprenant·es, en se focalisant non pas sur l'initiation de la séquence, mais sur le troisième tour produit à la suite d'une réponse donnée par l'enseignante à la question d'un·e apprenant·e. Par exemple, dans leurs études de classes L2 pour adultes, de niveaux débutant et avancé, Jacknick (2011b) et Merke (2018) se sont intéressées à des séquences similaires aux séquences IRE classiques, mais dans lesquelles le premier tour est initié par la question d'un·e apprenant·e, à laquelle répond l'enseignant·e. Les deux autrices examinent comment les apprenant·es produisent un troisième tour (ou *post-expansion*, Jacknick, 2011b) suite à la réponse de l'enseignant·e, ce qui leur permet de s'assurer un espace d'interaction, dans le cadre des mécanismes institutionnels traditionnels de prise de parole. Les apprenant·es

utilisent notamment ces post-expansions pour évaluer ou contester la réponse de l'enseignant·e, démontrant ainsi leur capacité à contrôler le déroulement séquentiel de l'interaction et à remettre en question l'expertise et l'autorité de l'enseignant·e. Ces deux études mettent en lumière comment l'initiation de post-expansions permet aux apprenant·es de partager leur expertise linguistique, ainsi que leur expertise en tant qu'apprenant·es et d'adopter un rôle actif dans leur apprentissage (Jacknick, 2011b; Merke, 2018; voir Solem, 2016a pour des observations similaires en classe L1).

En plus de pouvoir participer à l'initiation de séquences et à la production de post-expansions, les apprenant·es jouent également un rôle actif dans la construction de plus longues séquences, en collaboration avec leurs co-participant·es. C'est notamment ce qu'observe Fasel Lauzon (2008; voir aussi Fasel Lauzon, 2010, 2014), qui examine des séquences d'explication dans des interactions en classes de français langue étrangère de niveau intermédiaire, dans un lycée suisse allemand. L'autrice analyse spécifiquement des séquences d'explication de vocabulaire dont le noyau est co-construit par plusieurs apprenant·es et observe que les apprenant·es participent à la gestion de l'interaction sur plusieurs plans : lors d'une séquence d'explication élaborée collaborativement, certain·es apprenant·es proposent des significations candidates pour l'item lexical discuté, d'autres posent des questions à propos des contributions de leur pairs, participant ainsi « au maintien du caractère collectif et partagé des connaissances en cours d'élaboration » (Fasel Lauzon, 2008, p. 93). Une des ressources discursives mobilisée, la mention (*citation non introduite* ; Fasel Lauzon, 2008, p. 93), permet aux apprenant·es de faire référence à ce qui a été dit précédemment, tout en servant de point d'ancrage pour construire leur propre énoncé, notamment par le recyclage d'un terme employé par un·e co-participant·e. L'autrice note que les pratiques mobilisées par les apprenant·es dans ces séquences collaboratives sont similaires à celles observées dans les séquences plus brèves et relèvent du même niveau de complexité sur le plan discursif. Cependant, ces séquences se distinguent par leur richesse interactionnelle et par les opportunités qu'elles offrent aux apprenant·es de participer à l'élaboration des contenus, l'organisation de la séquence et la gestion des relations entre les participant·es.

Les études présentées dans cette section mettent en lumière la nature collaborative, créative et évolutive (Gardner, 2013) des pratiques interactionnelles et des structures de participation au sein des classes de langue. Si la structure IRE et l'attribution des tours de parole par l'enseignant·e sont des mécanismes toujours observables dans les salles de classe, la réalité des interactions en classe est bien plus complexe et diversifiée que cela. La marge de manœuvre et les possibilités de prise d'initiative des apprenant·es varient en fonction des modalités d'interaction mises en pratique par les participant·es, ainsi que selon l'objectif pédagogique négocié et co-construit localement. Le

focus analytique choisi et les caractéristiques du type de classe étudié, notamment l'âge des apprenant·es, le partage ou non d'une L1 commune par les participant·es ou encore les raisons qui motivent les apprenant·es à suivre les cours de langue, peuvent orienter le type d'observations réalisés et les résultats des études sur les interactions en classe.

### 2.2.3 Les classes de langue à destination d'un public issu de la migration

La formation linguistique des personnes migrantes « se trouve à l'épicentre d'enjeux sociaux, sociétaux et économiques qui font de l'immigration un thème politique récurrent » (Adami, 2012, p. 35). Depuis les années 2000, une majorité des pays européens, et notamment la Suisse, font reposer leurs politiques migratoires – conditions d'entrée dans le pays, octroi d'un titre de séjour et acquisition de la nationalité – sur des exigences linguistiques toujours plus élevées (Maurer & Zeiter, 2021; Quillot, 2019). La maîtrise de la langue du pays d'accueil est devenue un instrument central de régulation des flux migratoires, déconnecté de ce que les personnes peuvent effectivement faire dans et avec cette nouvelle langue, et sans que la signification du concept ne soit réellement questionnée (Jeanneret & Zeiter, 2020). Tracy (2017) met par exemple en avant le risque de 'double usage' des instruments tels que le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) ou les tests de langue, conçus à l'origine avec des objectifs pédagogiques, mais qui peuvent être détournés en mécanismes de gestion de la migration pour limiter le nombre de personnes migrantes et conduire à leur exclusion<sup>1</sup>.

Observant un changement de vision dans les politiques migratoires, Quillot (2019) note un passage du *droit* à l'intégration vers une *obligation* d'intégration, qui a mené à l'apparition de la notion d'« intégration linguistique ». Celle-ci est utilisée pour définir la maîtrise de la langue du pays d'accueil, considérée comme nécessaire pour entrer ensuite dans le processus d'intégration sociale. La notion d'intégration linguistique est toutefois remise en question par certain·es chercheurs et chercheuses qui estiment que la maîtrise de la langue n'est pas une condition préalable à l'intégration, mais que celle-ci dépend au contraire de l'intégration et de la participation sociale (voir par ex. Baillat Scolari, 2016; Fritz & Donat, 2017; Garcia, 2017; Quillot, 2019).

#### *Les caractéristiques des classes de langue pour personnes migrantes*

Malgré les enjeux cruciaux liés à ce secteur éducatif, il existe peu d'études empiriques systématiques qui s'intéressent directement à ce contexte spécifique selon une perspective interactionnelle. Les recherches existantes ont mis en avant plusieurs caractéristiques des classes de langue pour les

<sup>1</sup> Khan (2022) remet également en cause l'utilisation du CECR dans le cadre des politiques migratoires, en soulignant que ce cadre de référence est basé sur des normes issues d'une surreprésentation de la blancheur (*overrepresentation of whiteness*) à l'aune desquelles les compétences des personnes racialement minoritaires sont mesurées.

personnes migrantes et de leur public distinctif. Premièrement, les personnes migrantes qui apprennent la langue d'un pays d'accueil sont en situation d'immersion linguistique (voir Adami, 2012; Quillot, 2019; Veret, 2019). Leur apprentissage a donc lieu à la fois pendant les cours de langue, en milieu institutionnel, et au quotidien, en milieu « naturel ». Cette situation les différencie notamment des apprenant·es traditionnel·les de langue étrangère qui se trouvent dans un contexte où la langue apprise n'est pas parlée ou n'est pas la langue d'usage (Adami, 2012).

Deuxièmement, le public issu de la migration se caractérise par son hétérogénéité (Quillot, 2019) qui résulte de plusieurs facteurs : l'origine sociolinguistique, pouvant plus ou moins faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue ; le niveau de scolarisation antérieure et notamment la maîtrise de l'écrit ; le parcours dans le pays d'accueil depuis l'arrivée et le parcours de vie individuel. Par ailleurs, les classes de langue à destination d'un public issu de la migration regroupent fréquemment des apprenant·es qui ne partagent pas tous et toutes une langue commune, en dehors de celle enseignée dans la classe. Cela implique par exemple que l'enseignant·e ne peut pas recourir à la traduction en L1 dans son enseignement.

Un troisième élément distinctif des cours de langue à destination des personnes migrantes est le risque de « décrochage formatif » (Quillot, 2019, p. 206) du public-cible, causé en particulier par des situations administratives et socio-économiques parfois extrêmement précaires (Veret, 2019). La majorité des apprenant·es ne bénéficie pas (encore) d'un titre de séjour ou d'un statut de réfugié·e dans le pays d'accueil et même lorsque c'est le cas, le parcours de migration suivi et la vie personnelle des apprenant·es peuvent entraîner l'incapacité à se rendre en cours.

Finalement, les formateurs/formatrices des cours de langue à destination d'un public issu de la migration, responsables d'enseigner la langue et de l'évaluer, ne bénéficient pas toutes et tous d'une formation en didactique des langues. Ces personnes sont souvent bénévoles et leurs conditions de travail restent elles aussi marquées par une forte précarité (Parson, 2014; Quillot, 2019). Maurer et Zeiter (2021, p. 16) qualifient cette situation de « peu en phase avec les aspirations politiques d'insertion efficace et durable des personnes migrantes dans la société d'accueil » et recommandent une professionnalisation du milieu de la formation linguistique pour un public issu de la migration.

### ***Le cas de la Suisse***

En Suisse, la notion d'intégration se reflète dans la formule « encourager et exiger », selon laquelle le processus d'intégration est réciproque et implique à la fois l'État suisse et les personnes migrantes qui sont notamment tenues d'apprendre une langue nationale (Konstantinidou & Lamas, 2017). Malgré le manque de consensus sur la définition de cette notion polysémique, elle apparaît comme

objectif politique central (Ager & Strang, 2008; Cardoso, 2022), notamment dans sa dimension linguistique. La maîtrise de la langue est utilisée comme un outil légal et administratif permettant d'estimer le degré d'intégration et de décider de l'octroi d'un permis de séjour ou de la nationalité (Baillat Scolari, 2016). En effet, depuis janvier 2018, les candidat·es à la naturalisation doivent pouvoir justifier de connaissances orales d'une langue nationale du niveau B1 et de compétences écrites du niveau A2<sup>2</sup>. La formation linguistique est donc une des mesures centrales d'encouragement à l'intégration proposée par l'État. Afin de garantir la qualité de l'offre des cours de langue et de fournir des outils pour évaluer les compétences linguistiques des personnes migrant·es, le Secrétariat d'État aux migrations a mis en place en 2012 un cadre de référence national pour l'encouragement linguistique appelé *fide* (Français, Italiano, Deutsch en Suisse)<sup>3</sup>. Le projet *fide* englobe des ressources didactiques, un certificat de formation pour les formateurs/formatrices, l'évaluation des standards didactiques et de l'organisation des institutions formatrices ainsi que des tests de langue standardisés, pouvant notamment servir pour la procédure de naturalisation.

Au niveau didactique, l'approche *fide* a été conçue en tenant compte des besoins communicatifs réels des apprenant·es adultes et se base sur des documents authentiques. Elle repose sur trois principes-clés (Konstantinidou & Lamas, 2017; Schleiss & Hagenow-Caprez, 2017) :

1. L'approche par scénarios : les scénarios, au cœur de l'approche *fide*, sont des descriptions de situations interactives, tirées de la vie quotidienne des personnes migrantes dans le contexte suisse. Ils sont associés à des objectifs définis qui doivent être atteints dans l'interaction et à des ressources langagières pour les atteindre, divisés par niveaux de langue.
2. L'approche portfolio : les apprenant·es sont invité·es à documenter et auto-évaluer leur processus d'apprentissage à l'aide d'un portfolio, c'est-à-dire une collection de documents issus des leçons suivies, comme des listes de vocabulaire ou des textes lus.
3. La co-construction du processus d'apprentissage et d'enseignement : le contenu des cours et les objectifs d'apprentissage sont co-construits par l'enseignant·e et les apprenant·es, avec une orientation vers les besoins, les expériences et les centres d'intérêts des apprenant·es.

Le projet *fide* ne se résume toutefois pas à la conception de matériel didactique et a été développé main dans la main avec les politiques migratoires suisses soutenant la notion d'intégration linguistique, comme indiqué par le secrétariat *fide* son site internet : le système *fide* vise à

---

<sup>2</sup> Art. 6, al. 1, de l'ordonnance sur la nationalité, OLN, RS 141.01.

<sup>3</sup> Les publications et ressources *fide* sont accessibles sur <https://fide-info.ch/fr>

« sensibiliser, former, enseigner, reconnaître et qualifier, afin que *l'intégration par la langue* puisse se réaliser avec succès » (Secrétariat fide, s.d., je souligne). Le projet *fide* fait donc pleinement partie du mécanisme de gestion migratoire, en permettant d'encourager l'intégration des personnes migrantes, tout en participant également à leur évaluation et à leur exclusion.

Malgré le fait que les cantons encouragent depuis 2014 les institutions formatrices d'adultes migrant·es à utiliser l'approche *fide* et à former leurs enseignant·es à son utilisation, celle-ci n'est pas mise en œuvre, ou pas de manière systématique, dans tous les lieux de formation. C'est notamment le cas de la classe de français qui a fait l'objet de cette thèse : durant les quatre mois de récolte de données, l'approche *fide* n'a jamais été utilisée par les enseignantes. Ceci pourrait en partie être dû au fait que *fide* ne convient peut-être pas aux apprenant·es qui débutent leur parcours d'apprentissage, ce qui s'avère paradoxal, puisqu'il s'agit du public-cible de cette approche. Il est toutefois difficile d'émettre davantage d'hypothèses sur la question, en raison du peu de recherches scientifiques ayant examiné les applications en classe de l'approche *fide*.

Basés principalement sur des questionnaires ou des entretiens, les travaux scientifiques ayant examiné la mise en œuvre du projet *fide* ont étudié la façon dont celui-ci est perçu et estimé être appliqué par les enseignant·es (Mercier, 2016; Schleiss & Hagenow-Caprez, 2017), l'équité des tests de langue *fide* (Pradeau, 2017) ou encore le concept qualité *fide* (Konstantinidou & Lamas, 2017). Cependant, à ma connaissance, il n'existe pas d'étude empirique systématique portant sur les interactions en classe dans lesquelles l'approche didactique *fide* est employée ou plus généralement sur les interactions dans les cours à destination des personnes adultes migrantes en Suisse. Les cours de langue jouent pourtant un rôle-clé dans le parcours migratoire des personnes qui, une fois arrivées en Suisse, sont tenues d'apprendre une des langues locales. De plus, comme souligné par Seedhouse (2010, p. 249), « instructed language learning does not take place in a political vacuum, and [...] macro-level policy decisions can have an enormous impact on micro-practices ». Questionner d'une part la pertinence de ces cours, leur efficacité et l'implémentation des méthodes d'enseignement/apprentissage qui y est faite et d'autre part décrire leur dynamique interactive ainsi que, par extension, leur fonctionnement *in situ*, est donc crucial. En raison de leurs caractéristiques spécifiques, les classes à destination d'un public adulte issu de la migration sont en effet susceptibles de présenter une organisation interactionnelle spécifique, avec des opportunités de participation distinctes de celles observées dans les classes de langue traditionnellement étudiées.

Afin d'améliorer la compréhension du fonctionnement des classes de langue pour adultes issu·es de la migration, il est nécessaire de décrire précisément les activités interactives observées au sein de la classe et de décrire les pratiques des apprenant·es pour participer à ces activités, les ressources

mobilisées et les opportunités d'apprentissage qui émergent de leur participation. Ma thèse s'intéresse précisément à ces questions, en examinant une pratique interactionnelle largement répandue en classe de langue, les explications. Cette thèse a pour objectif de décrire l'organisation des séquences d'explication, la façon dont les apprenant·es participent à cette organisation, les différents types de ressources qu'elles et ils mobilisent pour demander et donner des explications et les opportunités d'apprentissage qui émergent de leur participation, dans le contexte spécifique de la classe de langue pour adultes de niveau débutant.

### 2.3 Les explications

Dans cette section, j'aborde l'objet d'analyse central de cette thèse, c'est-à-dire les explications. L'explication représente un des principaux genres de pratiques discursives en contexte éducatif et la salle de classe est donc un lieu privilégié pour l'étudier. La sophistication interactionnelle des explications en fait un objet analytique idéal pour étudier la compétence d'interaction des apprenant·es de L2. En effet, l'explication est une pratique interactionnelle complexe qui inclut non seulement la mobilisation de ressources linguistiques et mimo-gestuelles, mais implique également l'organisation de longues séquences d'actions structurées de manière cohérente, une coordination subtile entre les participant·es, la construction et le partage de connaissances, la gestion d'identités épistémiques asymétriques, ainsi que d'autres procédures interactionnelles essentielles à la participation aux interactions en classe et aux conversations ordinaires.

Si cette thèse se penche spécifiquement sur les explications en classe de français L2, l'explication en tant que pratique discursive ne se cantonne pas aux quatre murs d'une salle de classe. Comme le souligne Antaki (1988, p. 234), « explanations are given and received in all areas of social life: in the home, at school, at work, in the courtroom. They are exchanged between friends and argued over by enemies ». Il s'agit d'une pratique transférable au-delà de la salle de classe et indispensable dans de nombreuses situations de la vie quotidienne et professionnelle. Pour les apprenant·es du français L2, participer de manière répétée à des séquences explicatives dans le cadre privilégié d'une salle de classe (où le cadre institutionnel admet les 'essais' et 'erreurs') permet de se familiariser avec cette pratique discursive à laquelle elles et ils sont confronté·es dans leur vie de tous les jours. Les séquences explicatives permettent une co-construction réciproque des connaissances : l'explicateur/explicatrice acquiert momentanément le statut 'd'expert·e', statut qui peut se transformer en un autre à l'explication suivante (Blum-Kulka et al., 2010). Les cadres de participation sont donc constamment négociés par les participant·es et évoluent de manière dynamique.

Bien que les explications aient reçu une attention significative dans la recherche sur les interactions en classe de L2, la majorité des études existantes se sont focalisées sur les explications données par les *enseignant·es*. Dans le cadre de cette thèse, ce sont les explications données par les *apprenant·es* qui sont étudiées, spécifiquement dans le contexte d'une classe de français L2 dans laquelle les participant·es ne partagent pas de L1 commune. Malgré ce choix de focalisation sur les pratiques explicatives des apprenant·es, qui permet d'enrichir les recherches antérieures sur les explications des enseignant·es, ces pratiques ne sont pas considérées comme étant réalisées de manière individuelle. Au contraire, comme souligné dans les analyses présentées aux chapitres 4, 5 et 6, il s'agit toujours d'un accomplissement collaboratif, c'est-à-dire du résultat d'une construction collective entre les différent·es participant·es, les apprenant·es et l'enseignante. La grande majorité des séquences d'explication relevées dans le corpus étudié concerne le vocabulaire. La fréquence de ce type d'explication justifie donc une investigation particulière, même si les analyses ont également porté sur d'autres types d'explication moins fréquents, tels que les explications de grammaire ou de consignes.

Cette section est consacrée à la présentation des recherches existantes sur la définition et les caractéristiques principales des explications (sect. 2.3.1), leur structure (sect. 2.3.2), les explications de vocabulaire, dans la classe et au-dehors (sect. 2.3.3), les ressources mobilisées pour expliquer (sect. 2.3.4) et se termine par une brève synthèse (2.3.5).

### **2.3.1 Définition et caractéristiques principales des explications**

Malgré un nombre croissant de recherches interactionnelles qui mettent en lumière les mécanismes de fonctionnement des explications au niveau micro, plusieurs chercheurs et chercheuses ont souligné la difficulté de définir clairement l'explication. Cette difficulté est liée, d'une part, au chevauchement entre la définition de l'explication et celle d'autres notions proches et, d'autre part, à l'absence de marques formelles distinctes permettant d'identifier une explication.

L'explication est ainsi parfois comparée à d'autres notions proches, par exemple l'*argumentation* (Dufour, 2017; Fasel Lauzon, 2009; Gascón, 2023; Osborne & Patterson, 2011), la *définition* (Dalton-Puffer, 2007; Grobet, 2007; Markee, 1994), l'*information*, l'*explicitation* ou la *justification* (de Gaulmyn, 1986, 1991; Fasel Lauzon, 2009, 2014), afin de faire ressortir, par contraste, ce qui est propre à l'explication. Certaines recherches différencient par exemple l'explication de l'argumentation en soutenant que le discours explicatif porte sur des faits établis qui ne sont pas mis en doute, alors que dans le cas de l'argumentation, qui vise à convaincre, des thèses différentes sont confrontées et la question disputée n'a pas de conclusion préexistante (Gascón, 2023; Osborne & Patterson, 2011).

Dalton-Puffer (2007) distingue l'explication de la définition en fonction de leur intention communicative. Selon elle, la définition est orientée en direction de l'objet à définir, alors que l'explication est orientée en direction d'un·e interlocuteur/interlocutrice qui a exprimé un problème de compréhension ou qui est considéré·e comme ayant un tel problème (Dalton-Puffer, 2007, pp. 139-140). L'autrice souligne toutefois que ces deux concepts se chevauchent et que l'explication est plus générale, de sorte que la définition peut être considérée comme un élément important dans les explications. Grobet (2007) et Markee (1994) utilisent le terme définition pour désigner spécifiquement les explications lexicales. D'après Grobet (2007, p. 118), dans le contexte des interactions en classe, la définition est « une action conjointe dans laquelle sont engagés les participants, qui cherchent à préciser le sens d'un terme par le biais d'une interaction ». Pour Markee (1994, p. 106), « spoken definitions [...] are defined as any turn(s)-at-talk that are hearable by participants as explanations of lexical items or phrases whose meaning is actually or potentially unclear ». Afin d'éviter les confusions avec une utilisation courante du terme *définition* dans un cadre monologique ('définition du dictionnaire'), le terme *explication (de vocabulaire)* est utilisé dans cette thèse. De plus, si la définition permet en effet d'expliquer un item lexical, elle n'est de loin pas l'unique, ni la plus fréquente, des méthodes employées (voir Fasel Lauzon, 2009, pour un raisonnement similaire).

L'explication est parfois également définie par opposition à l'explicitation ou à l'information : l'explicitation désigne le fait d'inventorier les caractéristiques d'une situation de façon descriptive, alors que le but de l'information est de transmettre un savoir manquant, mais ce savoir est préconstruit et directement accessible aux locuteurs/locutrices. À l'inverse, dans le cas de l'explication, il y a une difficulté à résoudre et le but de l'explication est de faire comprendre un savoir qui n'est pas accessible par une formulation immédiate (de Gaulmyn, 1991; Fasel Lauzon, 2009). Cependant, ces différentes notions possèdent des zones d'intersection et ne s'opposent que partiellement. Un discours argumentatif, informatif ou une définition peuvent être explicatifs selon le contexte.

Les études qui s'intéressent à décrire l'explication sur la base de données empiriques authentiques ne considèrent pas l'explication comme un genre de discours possédant des marques formelles spécifiques permettant de la distinguer. Antaki (1988, p. 1) souligne que « the features that make something count as an explication are far from simple or uniform [...]. There is certainly no mechanical way of searching through a transcript of talk and spotting everything that could count as an explanation ». Ainsi, les explications ne peuvent pas être décrites par un ensemble de

structures linguistiques spécifiques, mais uniquement en fonction du contexte situationnel et interactionnel dans lequel elles apparaissent.

Dans les recherches sur l'explication en tant qu'activité contextualisée, l'idée commune qui se dégage est que l'explication prend place dans une situation problématique (Antaki, 1988; Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010; Ebel, 1980; Fasel Lauzon, 2009, 2014; Morek, 2015). Son but est de gérer un problème de compréhension, réel ou supposé, en faisant comprendre quelque chose à quelqu'un. Pour Blum-Kulka et al. (2010, p. 441), « explanatory discourse is defined as some stretch of talk that can be interpreted as a response to a problematic state of affairs, implicitly or explicitly perceived or pointed out by the potential explainer or interlocutor in the course of the interaction ». De manière similaire, Fasel Lauzon (2014, p. 28) définit l'explication en tant qu'« 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 ». La potentialité d'un problème de compréhension est donc le point de départ d'une explication, même si la thématization de ce problème dans une interaction verbale ne suffit pas forcément à déclencher une explication. Selon Ebel (1980), il faut également que les participant·es s'accordent sur la nécessité de l'explication, qu'un·e des participant·es se présente comme capable de donner une explication pour résoudre le problème de compréhension et que les participant·es reconnaissent la position d'expert·e de l'explicateur/explicatrice (voir aussi Fasel Lauzon, 2009).

L'explication est parfois apparentée au processus de réparation (Schegloff, 1997; Schegloff et al., 1977). Étudiant des interactions en classe de français langue étrangère, Fasel Lauzon (2009) décrit par exemple la façon dont certain·es élèves, en anticipant un éventuel problème de compréhension d'autrui, reformulent leur tour de parole en proposant une explication, c'est-à-dire une réparation auto-initiée et auto-accomplie. Alternativement, une séquence explicative survient parfois lorsqu'un élément lexical ou un segment de discours apparaissant dans un tour antérieur est repéré par un·e élève et signalé comme étant problématique (réparation hétéro-initiée et auto-accomplie). Cependant, si les séquences d'explication et le processus de réparation s'entrecroisent parfois et si certaines explications peuvent en effet être décrites en termes de réparation, ce n'est pas le cas de toutes les séquences explicatives, notamment des explications auto-initiées (voir sect. 4.4.4).

Dans le domaine de l'éducation, les explications sont considérées comme une activité qui ouvre des espaces d'apprentissage en permettant de construire et de transmettre des connaissances, mais également de les démontrer (Heller et al., 2020; Kern, 2020; Merke, 2016). En classe, les apprenant·es sont encouragés à « actively participating in academic discourse practices, i.e. in

communicative practices which serve institutional purposes of showing, transferring, negotiating, and constructing knowledge » (Morek, 2015, p. 238), par exemple en expliquant la différence entre deux concepts, en donnant la définition d'un mot ou en interprétant des graphiques (par ex. Koole, 2010). La capacité à participer à ces échanges interactionnels implique notamment la tâche de « représentation de soi » (*representing the self*, Snow & Uccelli, 2009, p. 122) en tant que membre d'une communauté de construction de connaissances, ainsi qu'en tant qu'expert·e compétent·e (Morek, 2015).

D'un point de vue interactionnel, l'explication implique l'adoption d'identités asymétriques, celle d'explicateur/explicatrice et de destinataire de l'explication (Blum-Kulka et al., 2010; Morek, 2015). Ces identités interactionnelles sont négociées par les participant·es et sont généralement liées à leurs statuts épistémiques de sachant·e (*knowing*) ou expert·e et non-sachant (*unknowing*) (Heritage, 2012a, 2012b; voir aussi Morek, 2015). Cette asymétrie épistémique peut devenir interactivement pertinente pour les participant·es, par exemple lorsqu'une personne indique une incompréhension ou qu'une autre présuppose le manque de compréhension d'un·e co-participant·e. Il est à noter que ces identités ou rôles interactionnels ne sont pas fixes, mais négociés tour par tour par les participant·es.

Les explications sont, de plus, fréquemment réalisées collaborativement et résultent d'un processus interactif distribué entre plusieurs participant·es (Dalton-Puffer, 2007; Gülich, 1991). Les participant·es peuvent élaborer les explications d'autrui, par exemple en ajoutant des éléments, ou proposer des alternatives afin de produire une explication cohérente (Tai & Khabbazzbashi, 2019b). Il s'agit donc d'une activité linguistiquement complexe, puisqu'elle implique la participation à de « 'larger' units of talk-in-interaction » (Morek, 2014, p. 122), structurées de manière cohérente, ce qui nécessite la compétence d'adapter ses tours de parole aux co-participant·es de l'interaction, ainsi qu'au contexte. Par ailleurs, l'aspect collaboratif de l'activité d'explication implique que les explications peuvent rarement être analysées comme des fragments d'interaction isolés et les séquences d'explication s'étendent parfois sur de nombreux tours de parole (Baker, 2009).

À la lumière des éléments discutés ci-dessus, dans le cadre de cette thèse, l'explication est définie comme une séquence interactive qui vise à gérer un problème de compréhension, réel ou présupposé par autrui, en intégrant l'élément problématique « dans un faisceau de connaissances partagées et de représentations communes » (Fasel Lauzon, 2008, p. 84). Une explication peut être demandée par un·e participant·e qui signale une incompréhension ou être fournie spontanément par un·e co-participant·e qui présuppose savoir quelque chose qu'autrui a besoin de comprendre (Beals, 1993; Blum-Kulka et al., 2010; de Gaulmyn, 1991; Fasel Lauzon, 2014; Morek, 2015). La

présente recherche se fonde sur une conception de l'explication en tant que lieu de co-construction et de transmission de connaissances, ainsi que « lieu de déploiement d'une compétence qui peut se développer et faire l'objet d'un apprentissage » (Fasel Lauzon 2014, p. 30). En effet, la compétence d'explication (Fasel Lauzon 2009), en tant que sous-compétence de la compétence d'interaction, implique la mise en œuvre de ressources complexes sur les plans linguistique, discursif et interactionnel. Expliquer suppose d'une part de savoir quelque chose et d'autre part de savoir le communiquer, ce que de Gaulmyn (1991, p. 279) appelle « un supplément de savoir, un savoir sur la transmission du savoir ». Comme discuté ci-dessus, la compétence d'explication nécessite de s'adapter au contexte de l'explication, à son objet, aux autres participant·es de l'interaction et à leurs interventions, ainsi que de négocier des identités épistémiques asymétriques et des rôles de participation parfois peu adoptés en classe, notamment celui d'expert·e pour les apprenant·es. Par ailleurs, l'explication est également un lieu de restructuration et d'apprentissage de connaissances, par l'intégration de nouveaux éléments dans un faisceau de connaissances communes et par la vérification, en les partageant avec autrui, de connaissances précédemment acquises. Fasel Lauzon (2008) souligne une dimension supplémentaire de l'explication en situation d'apprentissage de langue seconde, qui est le défi pour des apprenant·es au répertoire langagier en L2 limité de comprendre et de se faire comprendre.

### 2.3.2 Organisation structurelle et séquentielle des explications

Les explications 'canoniques' simples peuvent être décrites selon le modèle de la séquence tripartite, présenté ci-dessous. Les séquences explicatives extraites des données étudiées dans cette thèse sont toutefois généralement plus complexes et ne suivent pas toujours cette structure.

#### Extrait 2.2 : 04.07.19\_moutarde

01	KAL	c'est quoi (.) la moutarde?	<b>Initiation / ouverture</b>
02		(0.5)	
03	JEN	c'est comme dans le hot-dog,	<b>Noyau</b>
04		c'est jaune.	
05	KAL	mh mh.	<b>Clôture</b>

Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, issu d'une interaction en classe de français langue seconde, les séquences d'explication sont généralement décrites comme composées de trois phases (de Gaulmyn, 1986, 1991; Fasel Lauzon, 2010; Heller, 2016) : (a) l'initiation ou ouverture, (b) le noyau et (c) la clôture.

La phase d'**initiation** ou **ouverture** consiste en l'identification de l'objet à expliquer (*explanandum*) et projette l'explication à venir. Durant cette première phase, deux configurations interactionnelles peuvent survenir : (a) un problème de compréhension effectif est signalé de manière explicite ou implicite par un·e participant·e, ou (b) un objet est anticipé par un·e participant·e comme pouvant potentiellement poser un problème de compréhension à un·e autre participant·e, ce qui peut permettre de prévenir une difficulté de compréhension (Blum-Kulka et al., 2010; de Gaulmyn, 1991; Fasel Lauzon, 2014). La phase d'initiation peut également servir aux participant·es à négocier les rôles interactifs d'explicateur/explicatrice et de destinataire de l'explication. Dans l'extrait ci-dessus, la séquence est initiée par Kaleb, qui formule une demande d'explication portant sur le lexème *mustarde*, signalant ainsi un problème de compréhension (l. 01).

Le **noyau** vise à la résolution du problème de compréhension ; il s'agit de l'explication proprement dite (*explanans*). Le noyau de l'extrait *mustarde* est donné par Jenny, l'enseignante, et se compose de deux parties (l. 03-04).

La phase de **clôture** est composée de deux types d'actions distinctes (Fasel Lauzon, 2014) : (a) la réception du noyau de l'explication par la ou le destinataire, par exemple à l'aide d'une ratification ou d'une démonstration de compréhension, et (b) la transition vers la suite de l'interaction, c'est-à-dire un retour à une activité précédemment interrompue ou l'ouverture d'une nouvelle activité. Dans certains cas, seule la transition, signalant indirectement la réception, est observable. Dans l'extrait ci-dessus, Kaleb ratifie de manière minimale l'explication reçue et clôt ainsi la séquence (l. 05).

La description de cette structure tripartite typique est cependant à nuancer à deux égards (cf. Fasel Lauzon, 2015) :

- Les séquences d'explication ne sont pas systématiquement constituées de trois parties. Il arrive que la délimitation entre l'initiation et le noyau, ou le noyau et la clôture, soit ambiguë, ou qu'il n'y ait pas de marque de réception ou de ratification à la suite d'une explication.
- La distribution des rôles d'explicateur/explicatrice et destinataire de l'explication, ainsi que le statut épistémique des participant·es (Heritage, 2012b) ne doivent pas être compris comme étant statiques. L'ensemble de la classe peut participer aux explications, y compris les apprenant·es, l'enseignant·e et même la personne qui a sollicité l'explication (Merke, 2016).

L'extrait suivant, issu d'une interaction dans une classe de français langue seconde, permet d'illustrer que les séquences d'explication n'ont pas toujours la simplicité de la forme canonique

présentée ci-dessus, qui n'est pas forcément la plus représentative du type de séquences d'explication observées dans une salle de classe. Sans fournir une analyse détaillée ligne par ligne de l'extrait, la description de cette séquence d'explication longue et complexe a pour but de mettre en avant la porosité d'une part entre les différentes phases de l'explication et d'autre part entre la séquence d'explication et l'activité pédagogique en cours, ainsi que la flexibilité des rôles de participation.

Avant cet extrait, Jenny, l'enseignante, présente à la classe plusieurs façons de répondre par la négative à une invitation dont l'expression 'je n'ai pas envie'. L'extrait est initié par Mimoun, qui formule une demande d'explication de l'item lexical *envie* (l. 01-03).

### Extrait 2.3 : 20.06.19\_envie2\_version simplifiée

01	MIM	euh Madame eu:h je n'ai pas (0.4) envie.
02		(0.4) d'aller au,
03		qu'est-ce que c'est envie?
04	AYA	[envie.]
05	JEN	[alors ] au début du cours,
06		on avait vu des expressions avec avoir,
07		(1.3) comme avoir froid avoir chaud,
08		(2.5) avoir faim (3.0) avoir soif,
09		(2.5) et puis après j'avais d-,
10		je vous avais donné quelques expressions,
11		avoir peu:r de (1.0) et puis avoir envie,
12		(1.5) de.
13		avoir envie c'est vouloir.
14		c'est un peu la même chose.
15	MIM	mh:,
16	JEN	par exemple j'ai envie de partir en vacances cet été,
17	MIM	la même je- je n'ai[me pas, ]
18	JEN	[c'est la mê-]
19		(0.3)
20	JEN	non j'ai envie [ça veut] di[re je] veux.
21	AYA	[(hu hu)]
22	MIM	[j'aime]
23	AYA	je [veux ]
24	MIM	[ah ] je veux je v[eux.]
25	JEN	[je ] voudrais.
26	MIM	je [voudr]ais.
27	AYA	[oui ]

28 JEN c'est peut-être pas possible,  
 29 mais c'est quelque chose,  
 30 (0.8) qui nous [ferait plaisir,]  
 31 AYA [j'ai pas envie ] j'ai pas envie boire,  
 32 (0.5)  
 33 JEN [j- je n'ai pas envie de:]  
 34 DAW [en anglais I hope? ]  
 35 AYA je n'ai pas envie hh.  
 36 JEN hhh je n'ai pas envie de de faire mes de[voirs  
 37 DAW [c'est un,=  
 38 AYA =ouais  
 39 DAW en anglais Madame en anglais I hope?  
 40 quelque chose comme ça?  
 41 JEN eu::h I would like.  
 42 MIM [I would like.]  
 43 DAW [I would like.]  
 44 MEB I would like.  
 45 (4.0)  
 46 MIM ou euh la négative,  
 47 (0.5) je n'aime je n'aime pas envie (.) comme ça?  
 48 DAW (je n'ai pas [envie) ]  
 49 JEN [j'ai envie] et à la forme négative,  
 50 KAL je n'ai  
 51 DAW [je n'ai] pas envie  
 52 AYA [je n'ai]  
 53 JEN je n'ai [pas envie]  
 54 AYA [pas envie]  
 55 MEB envie.  
 56 AYA [je n'ai pas envie ]  
 57 MIM [°je n'ai(me) pas envie°]  
 58 MIM le même soif le même,  
 59 JEN mh mh.  
 60 MIM (sommeil) le même,  
 61 (1.5)  
 62 JEN et c'est toujours suivi de de.  
 ((l'explication se poursuit pendant 2 minutes 30))

L'initiation de Mimoun est suivie de plusieurs tours de parole de Jenny, qui introduit son explication par une préface rappelant que l'expression 'avoir envie' a déjà été présentée plus tôt durant le cours (l. 5-12). L'enseignante propose ensuite un synonyme d' 'avoir envie' ('avoir envie c'est vouloir') et

établit une relation d'équivalence entre les deux items lexicaux, ce qui constitue le noyau de l'explication (l. 13-14). Cette explication est suivie d'une ratification minimale de la part de Mimoun (l. 15). Cette ratification aurait pu clore la séquence d'explication et être suivie d'un retour à l'activité principale. Cependant, ce n'est pas ce qui s'observe dans l'interaction : l'enseignante poursuit son explication en donnant un exemple d'utilisation d'«avoir envie» dans le contexte d'une phrase et étend donc le noyau de l'explication. Entre les lignes 17 à 44, les participant·es négocient de manière collaborative le sens de l'expression. Mimoun et Dawadi formulent plusieurs *candidate understandings* (l. 17, 22, 24, 26, 34, 39, 40), Jenny propose d'autres équivalents de l'expression (l. 20, 25, 28-30, 41), Ayana ratifie certaines des propositions (l. 21, 23, 27), avant de donner un autre exemple d'utilisation de l'expression, à la forme négative (l. 31) revenant par là à la forme initiale proposée par l'enseignante, «je n'ai pas envie». Mimoun interroge également l'enseignante sur la construction de la forme négative (l. 46-47) puis propose d'autres contextes d'utilisation (l. 58, 60) qui sont ratifiés par l'enseignante. Celle-ci ajoute encore une précision sur la construction de l'expression avec la préposition «de» (l. 62) puis demande aux apprenant·es comment conjuguer «j'ai envie» au passé composé (lignes non-montrées dans la transcription).

Dans cet extrait, on observe comment la séquence d'explication, qui interrompt initialement l'activité principale en cours, devient peu à peu activité principale à son tour, ce qui remet en question la pertinence de la distinction entre activité principale et secondaire. L'extrait illustre également une co-construction du noyau de l'explication, négociée collaborativement par l'enseignante ainsi que plusieurs apprenant·es, dont celui qui a initié la séquence par sa demande d'explication. Par ailleurs, la participation à cette séquence d'explication étendue offre aux apprenant·es une opportunité accrue d'utiliser la L2, ce qui contribue potentiellement au développement de leur compétence d'interaction (Hall, 1993, 1995; Hellermann, 2008). En effet, en participant de manière répétée aux séquences d'explication, de façon plus ou moins périphérique, les apprenant·es se familiarisent petit à petit avec l'ensemble des ressources déployées au sein des pratiques explicatives (voir sect. 2.3.4), ce qui favorise leur capacité à les utiliser de manière appropriée au contexte.

### **2.3.3 Les explications de vocabulaire**

Les récentes études en analyse conversationnelle sur les explications, en particulier les explications de vocabulaire, ont grandement contribué à une compréhension nuancée des explications en tant que pratique interactive, séquentiellement organisée et réalisée collaborativement, en examinant leur déroulement moment-par-moment dans les interactions en classe. Ces études proviennent de différents contextes d'apprentissage des langues, incluant l'enseignement de matières par

intégration d'une langue étrangère (Kääntä et al., 2018; Koole, 2010; Morton, 2015), l'enseignement de la langue maternelle (Stoewer, 2018; Stoewer & Musk, 2019), ainsi que les classes de langue seconde (Lazaraton, 2004; Majlesi & Broth, 2012; Mortensen, 2011; Sert, 2015, 2017; Tai & Brandt, 2018; Tai & Khabbazzbashi, 2019b; van Compernelle & Smotrova, 2017; Waring et al., 2013).

Dans son étude portant sur une classe de danois langue seconde pour adultes, Mortensen (2011, p. 135) constate que le vocabulaire « is always a possible and relevant aspect to be extracted 'on the fly' from the ongoing course of action in the language classroom and made a subject for explicit teaching ». Il examine comment les séquences d'explication de vocabulaire émergent de l'activité en cours et sont co-construites par l'enseignante et les apprenant·es selon l'organisation suivante : (a) l'enseignante met l'accent sur le mot-cible ; (b) un·e apprenant·e le répète ; (c) l'enseignante demande une explication du mot-cible ; (d) un·e apprenant·e fournit une explication dans le tour suivant. L'analyse de Mortensen (2011) met en évidence que l'enseignement du vocabulaire n'est pas nécessairement lié à des problèmes de compréhension, mais peut répondre à d'autres objectifs pédagogiques des enseignant·es qui construisent les séquences d'explication de vocabulaire dans et par l'interaction conjointement avec leurs apprenant·es.

De façon similaire à Mortensen (2011), en se basant sur leurs observations d'un corpus d'interactions en classe d'anglais langue seconde de niveau intermédiaire pour adultes, Waring et al. (2013, p. 254) proposent une description séquentielle des éléments-clés des explications de vocabulaire :

- (1) Mettre le MOT en évidence, par exemple en le répétant ou en l'affichant au tableau ;
- (2) Contextualiser le MOT, par exemple en l'utilisant dans une phrase ;
- (3) Demander (via une séquence 'understanding-display') ou offrir une explication ;
- (4) Clore l'explication avec une répétition

Cette description souligne le rôle prépondérant de l'enseignant·e dans la gestion et le déroulement des séquences d'explication. Les apprenant·es sont certes invité·es à s'engager dans la séquence d'explication par une séquence *understanding-display*, c'est-à-dire une séquence en deux parties dans laquelle l'enseignant·e vérifie la compréhension des apprenant·es qui signalent avoir compris en répondant par *oui* ou *non* (voir aussi Koole, 2010; Morton, 2015), mais il s'agit d'un engagement plutôt limité. En effet, l'enseignant·e prend en charge le choix et la mise en évidence des mots qui deviennent le focus de la séquence d'explication, leur contextualisation ainsi que leur explication à proprement parler et la clôture de la séquence. De plus, comme souligné par Dalton-Puffer (2007), les enseignant·es sollicitent fréquemment des explications sur des sujets ou items lexicaux qu'ils ou

elles connaissent. Selon l'auteurice, les explications données par les apprenant·es en réponse aux questions de l'enseignant·e sont donc souvent minimales, car orientées vers le statut épistémique plus élevé de l'enseignant·e. Si les apprenant·es développent davantage leurs explications et les rendent plus explicites et détaillées, cela est fait à la demande de l'enseignant·e, avec pour objectif de permettre aux apprenant·es de démontrer leur compréhension et de rendre leurs connaissances accessibles à leurs pairs et évaluables par l'enseignant·e.

À l'inverse, Stoewer et Musk (2019), ainsi que Majlesi et Broth (2012) montrent comment différentes sources verbales sont collaborativement transformées en 'teachables' ou 'learnables' à l'initiative des apprenant·es, en fonction de leurs besoins d'apprentissage qui peuvent être très différents de l'agenda pédagogique de l'enseignant·e (Majlesi & Broth, 2012). En contribuant à l'élaboration de réponses aux demandes d'explication initiées par leurs pairs, les apprenant·es participent à la création collaborative de « frames for their own learning opportunities » (Mortensen, 2011, p. 157; voir aussi Garton, 2012; Solem, 2016a; Waring, 2011). Pour cela, il est cependant essentiel que les apprenant·es aient l'espace interactionnel nécessaire leur permettant de donner des explications en classe, comme démontré par Llinares et Morton (2010). Leur étude, en combinant la linguistique de corpus et l'analyse conversationnelle, compare des explications d'apprenant·es produites dans deux contextes différents : des discussions en classe d'histoire EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) de niveau secondaire et des interviews individuels. Leurs résultats montrent que les apprenant·es fournissent des explications historiques plus longues, riches et variées pendant les entretiens que lors des discussions en classe. À l'inverse, les possibilités pour les apprenant·es de produire de longues explications en classe ont tendance à être réduites en raison de fréquents tours évaluatifs de l'enseignant·e, qui a davantage de contrôle sur le déroulement des séquences d'explication. Ces résultats, bien que portant sur des explications historiques, peuvent très certainement être généralisés à d'autres types d'explications. Ils mettent en avant le rôle crucial joué par l'enseignant·e pour accueillir les explications des apprenant·es et leur laisser une plus grande maîtrise sur leur engagement et, par extension, sur leur processus d'apprentissage.

Il existe également un ensemble d'études en CA-SLA qui s'intéressent aux séquences d'explication en L2 hors de la classe et qui se focalisent sur les opportunités d'apprentissage du vocabulaire dans les interactions quotidiennes. Ces études portent en particulier sur les séquences de recherches lexicales et mettent en lumière comment celles-ci sont accomplies *in the wild*, c'est-à-dire en dehors de la classe (Brouwer, 2003; Lilja, 2014; Svennevig, 2018b; Theodórsdóttir, 2018). En analysant un corpus de conversations quotidiennes, Brouwer (2003) décrit comment des locuteurs/locutrices

du danois L2 effectuent des recherches lexicales et s'orientent vers leurs interlocuteurs/interlocutrices L1 comme expert·es linguistiques, en sollicitant leur aide pour résoudre une recherche lexicale ou en les interrogeant sur l'exactitude d'un mot utilisé. L'autrice montre également que les locuteurs/locutrices L2 apprennent les items lexicaux en les répétant et en les incorporant dans leurs propres énoncés. Portant aussi sur des conversations L1-L2, les études de Theodorsdottir (2018) et Lilja (2014) analysent les séquences de réparation initiées par des locuteurs/locutrices L2 qui rencontrent un problème de compréhension lié à un item lexical. Theodorsdottir (2018) décrit comment, dans le cadre de conversations quotidiennes en islandais, les locuteurs/locutrices L1 parviennent à rétablir l'intersubjectivité en donnant des explications linguistiques et métalinguistiques aux locuteurs/locutrices L2, par exemple en fournissant des formes linguistiques connexes pour contextualiser l'item lexical cible, alors que dans l'étude de Lilja (2014), menée dans un contexte similaire en Finlande, les explications apportées par la personne contextuellement experte combinent ressources linguistiques, gestuelles et matérielles. Des observations similaires sont proposées par Svennevig (2018b) dont l'étude porte sur les interactions en milieu professionnel dans le domaine de la construction. L'auteur montre que, lors de recherches lexicales, un ouvrier, locuteur du norvégien L2, se positionne comme apprenant et son chef, un locuteur L1, comme expert ou enseignant. Lorsque l'ouvrier cherche un mot qu'il ne connaît pas en norvégien, généralement un objet présent dans l'environnement physique, il demande à son collègue de lui fournir le mot recherché en norvégien, tout en identifiant le référent par la manipulation d'objets et des gestes déictiques ou iconiques (voir aussi Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022). Le mot est ensuite répété plusieurs fois par les deux locuteurs, témoignant de leur orientation vers l'activité pédagogique d'enseignement et d'apprentissage d'un nouveau mot. Svennevig (2018b) souligne que la nature physique concrète du lieu de travail sert de base à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire technique lié aux tâches à accomplir et offre des ressources spécifiques pour l'apprentissage de la langue.

Les résultats de ces études montrent que, contrairement aux explications en classe, fréquemment sollicitées par l'enseignant·e afin de contrôler les connaissances des apprenant·es, les séquences d'explication en dehors de la classe sont initiées par les locuteurs/locutrices L2 qui se positionnent localement dans le rôle d'apprenant·e et leur interlocuteur/interlocutrice L1 dans le rôle d'expert·e en langue. L'environnement physique et des objets qui s'y trouvent servent de ressources essentielles pour réaliser des explications, davantage que dans la salle de classe qui n'offre pas de nombreuses possibilités au niveau matériel.

### 2.3.4 Les ressources pour expliquer

La littérature met en évidence un certain nombre de pratiques et d'actions que les participant·es peuvent mobiliser pour anticiper ou résoudre un (potentiel) problème de compréhension et faciliter l'intercompréhension. Ces ressources explicatives sont à la fois des ressources langagières, corporelles et matérielles. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette section dresse une liste des ressources employées pour fournir des explications en classe qui ont été décrites dans les recherches antérieures sur le sujet, avec un focus particulier sur les explications de vocabulaire.

#### *Ressources langagières*

Les explications d'items lexicaux sont fréquemment accomplies à l'aide de la **traduction** (Eilola, 2020; Fasel Lauzon, 2014; Markee, 1994; Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019). Celle-ci a en effet l'avantage d'être une ressource explicative concise (Fasel Lauzon, 2014) qui peut permettre de résoudre un problème de compréhension en un seul mot. Cependant, il arrive que les enseignant·es s'orientent vers une norme monolingue et sanctionnent l'usage de la traduction par les apprenant·es ou que celle-ci soit considérée comme insuffisante pour fournir une explication. Il s'agit en particulier des cas dans lesquels l'explication porte sur des expressions idiomatiques qui ne peuvent pas être traduites littéralement (Fasel Lauzon, 2014; Stoewer & Musk, 2019) ou lorsque la traduction est proposée dans une langue qui n'est pas partagée par l'ensemble des participant·es et ne permet donc pas de former une compréhension commune (Eilola, 2020), ce qui est le cas dans les données étudiées dans le cadre de cette thèse. Dans les classes où les participant·es partagent une L1 commune, la traduction peut au contraire être demandée par les enseignant·es en complément d'une explication en L2, afin de garantir la compréhension de la personne qui explique et de l'ensemble de la classe (Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019).

L'usage de **synonymes** ou de **paraphrases** est également commun dans les séquences d'explications de vocabulaire (Fasel Lauzon, 2014; Gülich, 1990; Markee, 1994; Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019). Les explications formées à l'aide d'un élément en L2 présenté comme équivalent à l'item problématique sur le plan de la signification sont généralement brèves, comme dans le cas de la traduction. Il arrive également que plusieurs synonymes soient présentés à la suite, soit par l'enseignant·e, soit en co-construction par plusieurs participant·es (Fasel Lauzon, 2008) qui forment collaborativement le noyau de l'explication en ajoutant successivement des synonymes et en démontrant ainsi leur compréhension. Cette pratique, qui pourrait paraître redondante dans une conversation ordinaire, met en avant l'orientation des participant·es vers l'activité de « faire du vocabulaire » et permet d'étendre les connaissances en vocabulaire des apprenant·es au-delà du contexte immédiat (Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019). Cependant, les explications à l'aide de

synonymes peuvent se révéler inefficaces lorsque les équivalents proposés sont tout aussi obscurs que l’item non-compris (Lo, 2016; Waring et al., 2013), ce qui est certainement plus fréquent dans les classes de niveau débutant. Selon Fasel Lauzon (2014), une autre difficulté concerne la nature de l’objet à expliquer : il est plus facile de trouver des équivalents pour certains termes, par exemple des objets concrets, contrairement à des concepts abstraits.

Une ressource similaire, l’usage d’**antonymes** (Gulich, 1990; Markee, 1994; Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004), consiste, comme pour les synonymes, à exploiter des connaissances linguistiques sur l’item à expliquer, en l’occurrence le contraste entre deux items. Mazeland et Zaman-Zadeh (2004) analysent par exemple comment une locutrice du finnois L2 explique la signification de ‘vapa’ (‘être libre, être en vacances’) par ‘ne pas étudier’. L’explication repose donc sur la construction d’une paire de contrastes ‘être libre / étudier’, dont la locutrice formule un des éléments à la négative.

Certaines explications sont basées directement sur les **caractéristiques morphologiques** de l’item problématique. Les participant·es explorent par exemple les homonymes d’un élément et expliquent également leur signification (Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019). Si l’item lexical est un mot composé, l’explication peut consister à séparer ce mot en différentes parties dans le but, soit de simplifier l’explication en mettant en avant une partie du mot (Waring et al., 2013), soit d’expliquer chaque partie individuellement avant de reconstituer le mot composé dans son entier (Eilola, 2020; Stoewer & Musk, 2019).

La **définition** est également utilisée dans le cadre de séquences explicatives (Dalton-Puffer, 2007; De Stefani, 2005; Fasel Lauzon, 2014; Flowerdew, 1992; Grobet, 2007; Kääntä et al., 2018; Markee, 1994; Morek, 2015). Sous sa forme canonique, elle peut être décrite selon le format « X (c’)est Y qui Z », illustré par l’exemple suivant, adapté de Fasel Lauzon (2014, p. 142) : « un pacifiste [X] c’est quelqu’un [Y] qui aime la paix [Z] ». Autrement dit, une définition est donc formellement composée d’un hyperonyme suivi d’une spécification. Cependant, comme souligné par de Stefani (2005), les définitions peuvent adopter une diversité de formats qui ne suivent pas forcément cette structure canonique, comme par exemple « c’est X ».

D’autres ressources explicatives reposent sur une connaissance encyclopédique ou descriptive du monde et établissent un lien entre les connaissances familières du ou de la destinataire de l’explication et les connaissances-cibles (Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004) : il s’agit notamment de l’**exemplification** (Fasel Lauzon, 2009, 2008; Lee & Mlynář, 2023; Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004), de l’**association conceptuelle** (Mazeland & Zaman-Zadeh, 2004) et de la **contextualisation** (Eilola, 2020; Fasel Lauzon, 2014; Stoewer & Musk, 2019; van Compernelle &

Smotrova, 2017; Waring et al., 2013). Selon Lee et Mlynář (2023), l'exemplification repose sur l'association entre le composant exemplifiant (l'exemple donné) et le composant exemplifié (le concept ou l'item lexical cible). Fasel Lauzon (2009) décrit par exemple la façon dont un apprenant du français L2 explique la signification de l'hyperonyme *arme* en recourant à une liste d'exemples (*pistolets, bombes*). Lee et Mlynář (2023) soulignent que, pour qu'un exemple soit compris, il faut savoir de quoi l'exemple est l'exemple, car ce n'est que dans la configuration de la paire - exemplifiant et exemplifié - que l'on peut saisir le concept-cible. Si l'association entre les deux membres de la paire n'est pas claire, l'exemplification ne permet pas de résoudre le problème de compréhension. L'association conceptuelle consiste également à mettre en relation deux termes ou concepts, sans toutefois que l'un ne soit un exemple de l'autre. Mazeland et Zaman-Zadeh (2004) illustrent ce type de ressource explicative à l'aide d'un extrait dans lequel un locuteur du finnois langue seconde explique le terme *hôpital* à un autre apprenant en l'associant au terme *docteur*. Le locuteur L2 tente donc d'amener le destinataire de l'explication à identifier le contexte auquel il se réfère en mentionnant une catégorie professionnelle conceptuellement associée. La contextualisation (Waring et al., 2013), ou mise en situation (Fasel Lauzon, 2014), consiste à placer l'objet à expliquer en contexte, ce dernier pouvant être plus ou moins développé. La contextualisation s'effectue par l'insertion de l'item problématique dans une phrase ou dans une collocation (Eilola, 2020; Stoewer & Musk, 2019; Waring et al., 2013), ce qui lui donne un contexte grammatical et des indications d'usage. La contextualisation repose également parfois sur la description d'un scénario, réel ou hypothétique, dans lequel les participant·es peuvent s'intégrer de manière multimodale en adoptant le point de vue d'un personnage (van Compernelle & Smotrova, 2017; Waring et al., 2013). Stoewer et Musk (2019) notent que si l'item problématique est déjà inscrit dans un contexte précis et traité comme suffisant, les participant·es ne développent pas forcément la contextualisation.

L'établissement de l'intersubjectivité, en particulier dans les interactions L1/L2, peut également être facilité par la façon dont les locuteurs/locutrices L1 construisent leurs tours, notamment dans le cadre de séquences explicatives. Les « **installments** » sont décrits par Svennevig (2018a) comme une pratique consistant à décomposer les tours multi-unités en plus petites parties, séparées par des pauses, qui permettent à l'interlocuteur/interlocutrice de signaler d'éventuels problèmes de compréhension (voir aussi Lo, 2022). Dans la classe de langue, en présentant leurs explications sous forme d'« **installments** », les enseignant·es les rendent plus accessibles et facilitent la compréhension des apprenant·es.

### ***Ressources corporelles et matérielles***

Un grand nombre d'études micro-analytiques sur les explications en classe ont documenté le rôle des gestes et des autres ressources corporelles et matérielles dans la formulation d'explications, notamment lorsqu'ils sont mobilisés par les enseignant·es (Kääntä et al., 2018; Lazaraton, 2004; Sert, 2015, 2017; Tai & Brandt, 2018; Tai & Khabbazzbashi, 2019a, 2019b; van Compernelle & Smotrova, 2017; Waring et al., 2013; Tellier, 2008).

Les enseignant·es recourent à différents types de gestes pour réaliser leurs explications, notamment les **gestes décriptifs** (Streeck, 2009a) – ou **iconiques** (Kendon, 2004) – et les **gestes déictiques** (McNeill, 1992)<sup>4</sup>. Les gestes décriptifs dépeignent, représentent ou mettent en scène des objets, des actions ou des concepts qui sont en général également mentionnés dans les énoncés verbaux avec lesquels ces gestes coïncident (cf. Lilja & Piirainen-Marsh, 2019a; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022). Les gestes déictiques ont une fonction de pointage vers un objet dans l'espace ou, de façon métaphorique, vers une entité abstraite comme une idée ou un concept. Les gestes décriptifs et déictiques peuvent être mobilisés de diverses manières dans les séquences d'explication, en association ou non avec des ressources linguistiques et l'environnement matériel.

S'intéressant aux explications d'enseignant·es et comparant les explications *analytiques*, basées sur des ressources verbales, et les explications *animées*, incluant un ensemble de ressources multimodales, Waring et al. (2013) subdivisent ces dernières en trois types : 'talk + gesture', 'talk + environmentally coupled gestures' et 'talk + scene enactment'. La catégorie 'talk + gesture' concerne les gestes qui servent à illustrer ou élaborer la parole. Dans ce type d'explications, chaque mouvement a un affilié lexical, c'est-à-dire le mot que le geste illustre. La deuxième catégorie, 'talk + environmentally coupled gestures' (voir Goodwin, 2007), réfère aux explications qui incluent des gestes dont la signification ne peut être comprise qu'en référence à l'environnement matériel, par exemple un geste de pointage en direction d'un objet. Dans la troisième catégorie, 'talk + scene enactment' (ou *embodied enactment*, Tai & Brandt, 2018), les enseignant·es créent physiquement un scénario hypothétique, incluant des gestes et des dialogues, ce qui permet aux apprenant·es de comprendre comment la langue-cible peut être utilisée dans un contexte spécifique. Bien que la catégorie 'talk + scene enactment' ait davantage été décrite comme étant employée par les enseignant·es (cf. Stoewer & Musk, 2019; Tai & Brandt, 2018; Tai & Khabbazzbashi, 2019b; Waring et al., 2013), les apprenant·es peuvent également créer des scénarios hypothétiques pour participer aux séquences d'explication, comme l'a par exemple analysé Eilola (2020) dans son étude sur une

<sup>4</sup> Il existe une large variété de typologies pour décrire les gestes, qui varient en fonction des études et des courants théoriques. Dans le cadre de cette thèse, la classification de Streeck est principalement utilisée.

classe de finnois L2 de niveau débutant. Dans un contexte similaire, une classe d'anglais L2 de même niveau, Tai et Khabbazzbashi (2019a) démontrent comment des apprenant·es s'approprient les *embodied enactments* proposés par leur enseignante dans une leçon en plénum et les réutilisent plusieurs mois plus tard, ce qui leur sert à extérioriser leurs processus de pensée. Les résultats de l'étude soulignent qu'employer des scénarios hypothétiques multimodaux permet d'une part aux enseignant·es et aux apprenant·es de créer des liens entre l'utilisation de la langue-cible dans la classe et à l'extérieur de la classe. D'autre part, ces scénarios sont également utilisés comme ressources interactionnelles par les apprenant·es pour rendre visible l'état de leur compréhension en cours, facilitant ainsi l'évaluation de leurs connaissances par l'enseignant·e.

Si les explications gestuelles et corporelles sont largement répandues dans les salles de classe, il ne semble pas exister de consensus parmi les recherches sur le type d'objet à expliquer pour lequel elles seraient les plus appropriées. D'après Waring et al. (2013), les explications *analytiques* conviennent davantage pour expliquer des noms ou des verbes abstraits, alors que les explications *animées* comprenant des détails visuels sont plus adaptées pour les verbes qui impliquent des activités physiques. En revanche, van Compernelle et Smotrova (2017) affirment que l'utilisation de gestes décriptifs et d'*embodied enactments* par les enseignant·es est également pertinente pour rendre des concepts abstraits plus visibles et concrets et ainsi faciliter la compréhension des apprenant·es. Pour Tai et Khabbazzbashi (2019b), les items lexicaux qui ont une signification fortement ancrée à leur contexte d'utilisation (par exemple 'excusez-moi') ne peuvent pas être expliqués uniquement à l'aide d'un geste de la main, mais nécessitent une explication davantage contextualisée, sous la forme d'un scénario hypothétique multimodal. Par ailleurs, Stoewer et Musk (2019) observent que, dans des classes de niveau avancé, les explications *analytiques* prédominent sur les explications *animées*. Au-delà de la distinction entre items lexicaux concrets et abstraits, il semblerait donc que la signification plus ou moins contextualisée des items lexicaux expliqués, ainsi que le niveau des apprenant·es à qui l'explication est destinée, joue un rôle sur le type d'explication employé.

Plus généralement, l'usage de ressources gestuelles et corporelles dans les séquences d'explication de vocabulaire permet de rendre les items lexicaux plus compréhensibles pour les apprenant·es (Tai & Brandt, 2018; van Compernelle & Smotrova, 2017). Les gestes des enseignant·es aident à transmettre aux apprenant·es la signification contextuelle des items lexicaux-cible, par exemple les adverbes de temps (Tai & Khabbazzbashi, 2019a) ou les verbes à particules (Smotrova & Lantolf, 2013). Par ailleurs, Waring et al. (2013) soulignent que les explications gestuelles des enseignant·es engagent davantage les apprenant·es dans la recherche de la signification des items lexicaux, ce qui mène à une participation accrue de leur part.

Les **ressources matérielles** jouent également un rôle dans les séquences d'explication, bien que, comme souligné par Eilola (2020), la classe de langue, en particulier pour un public d'adultes, soit un « environnement matériellement pauvre » et que peu des objets qui s'y trouvent puissent être utilisés comme ressources explicatives. Il existe toutefois quelques exceptions, comme le tableau qui peut servir de support à des dessins et des inscriptions. Dans leur analyse d'une leçon de physique EMILE donnée en anglais en Finlande, Kääntä, Kasper et Piirainen-Marsch (2018) se focalisent par exemple sur les ressources corporelles et matérielles mobilisées par l'enseignant, notamment les inscriptions au tableau, les déplacements dans l'espace et la manipulation d'objets (ressort, chaises). Leurs analyses montrent comment la coordination de ces différentes ressources permet à l'enseignant de clarifier les concepts-clés, de les situer par rapport à l'activité plus large et de les contextualiser dans le domaine des lois physiques. Les différentes ressources matérielles à disposition dans une classe ne servent cependant pas uniquement aux explications de l'enseignant·e. Dans le contexte d'une classe de mathématiques de niveau secondaire, Heller (2016) s'intéresse aux explications données par un élève et analyse une séquence dans laquelle un élève a accès à un objet (une trousse) et peut le manipuler. L'autrice observe comment l'élève produit une explication étendue en coordonnant de manière autonome ressources verbales, matérielles et corporelles. Avoir l'objet disponible dans les mains et pouvoir agir sur lui permet à l'élève d'en exploiter les possibilités (*affordances*) matérielles et lui fournit de la 'matière' pour développer son explication de manière détaillée.

Il n'existe, à ma connaissance, aucune étude analysant systématiquement le rôle du **regard** dans les séquences d'explication, en particulier la façon dont celui-ci est coordonné avec les autres ressources employées pour expliquer. Celui-ci est toutefois fréquemment mobilisé dans ce type de séquences, en particulier pour désigner la ou le destinataire de l'explication, ainsi que lorsque l'explication inclut des ressources gestuelles. La personne qui explique peut par exemple alterner son regard entre son interlocuteur/interlocutrice et ses propres gestes (Streeck, 2021, 2009a) pour en signaler la pertinence dans le cadre de l'explication (voir aussi Janin, 2023).

Dans leur étude portant sur une classe d'anglais L2 de niveau débutant dans une université aux États-Unis, van Compernelle et Smotrova (2017) décrivent deux types de regards d'une enseignante lorsqu'elle utilise des gestes durant une séquence explicative. D'une part, quand elle s'engage dans la production d'un scénario hypothétique multimodal, elle adopte le point de vue du personnage interprété et son regard fait partie intégrante de cette interprétation (McNeill, 2005) en se dirigeant par exemple en direction d'un·e interlocuteur/interlocutrice imaginaire. Ce regard peut être accompagné d'un changement de l'expression faciale (Tai & Brandt, 2018; van Compernelle

& Smotrova, 2017). D'autre part, lorsqu'elle réalise un geste-clé dans son explication, l'enseignante tourne son regard vers les apprenant·es. Van Compernelle et Smotrova (2017) décrivent ce deuxième type de regard comme ayant une fonction déictique et comme un outil pédagogique qui permet d'attirer l'attention des apprenant·es sur les éléments cruciaux de l'explication.

### **2.3.5 Synthèse**

Les études présentées dans cette section montrent que les séquences d'explication en classe, notamment celles de vocabulaire, sont fréquemment prises en charge par l'enseignant·e selon son propre agenda pédagogique et même lorsque ces séquences sont co-construites interactionnellement avec les apprenant·es, leur participation y est minimale. Cependant, les quelques études qui se sont intéressées spécifiquement à la participation des apprenant·es (Eilola, 2020; Fasel Lauzon, 2014; Heller, 2016; Kupetz, 2011; Llinares & Morton, 2010; Lo, 2016) révèlent que, lorsqu'un espace interactionnel suffisant leur est donné et que leurs interventions sont encouragées, les apprenant·es donnent des explications en classe, en mobilisant des ressources linguistiques, corporelles et matérielles, incluant la traduction, l'utilisation de synonymes, le dessin, le pointage, les gestes décriptifs et les *embodied enactments*.

## **2.4 Objectifs et questions de recherche**

Malgré le fait que les explications aient reçu une attention significative dans la recherche sur les interactions en classe de L2, la majorité des études existantes se sont focalisées sur les explications des enseignant·es et/ou ont examiné des apprenant·es de niveau intermédiaire ou avancé (voir par ex. Fasel Lauzon, 2014). Actuellement, il n'existe pas de recherche (à l'exception d'Eilola 2020 pour le finnois) qui examine systématiquement les explications données spécifiquement par les apprenant·es dans les classes de L2 de niveau débutant, ni la façon dont celles-ci sont élaborées collaborativement par les apprenant·es et l'enseignant·e. Pourtant, comme exposé ci-dessus (sect. 2.3), les explications sont une activité typique au sein des classes de langue et occupent également une place centrale dans les interactions en dehors de la classe, puisqu'il s'agit d'une pratique transférable au-delà de la salle de classe et indispensable dans de nombreuses situations de la vie quotidienne et professionnelle. De plus, le fait de savoir expliquer est un important vecteur de reconnaissance sociale, permettant de démontrer à la fois agentivité et expertise, en participant à la construction et au partage de connaissances. Les explications peuvent cependant représenter un défi pour des apprenant·es dont les compétences linguistiques en L2 sont encore limitées, en particulier lorsqu'il n'y a pas de L1 commune au sein de la classe.

En effet, l'explication est une pratique interactionnelle complexe qui nécessite la mobilisation d'un ensemble de ressources linguistiques, prosodiques et mimo-gestuelles qui doivent être organisées en de longues séquences d'actions et adaptées au contexte, en coordination avec les co-participant·es de l'interaction, ainsi que la gestion d'identités épistémiques asymétriques. La sophistication interactionnelle des explications en fait donc un objet analytique idéal pour étudier la compétence d'interaction des apprenant·es de L2 et leur participation. Il s'agit, de plus, d'une activité qui ouvre des espaces d'apprentissage en permettant aux apprenant·es d'élaborer et démontrer des connaissances, ainsi que de s'entraider à atteindre une compréhension mutuelle.

Il paraît par conséquent crucial de combler la lacune de recherche identifiée plus haut par une étude approfondie des séquences d'explication en classe de français L2 de niveau débutant. En tenant compte des résultats de recherche existants et en prenant comme objet analytique les explications, une activité multimodale, organisée de manière séquentielle et produite interactionnellement, cette thèse vise à contribuer à l'approfondissement de la compréhension des explications dans l'interaction en général et des dynamiques de participation spécifiques des classes de niveau débutant pour apprenant·es adultes issues de la migration. Cet objectif principal est abordé à travers la question de recherche suivante, divisée en trois sous-questions :

*Quelles sont les pratiques d'apprenant·es de niveau débutant pour organiser conjointement de longues séquences d'explications avec leurs co-participant·es, pour construire et partager des connaissances, ainsi que pour gérer des identités épistémiques asymétriques ; des questions qui ne sont pas encore suffisamment étudiées dans la littérature sur les classes de langue de niveau débutant sans L1 commune ?*

1. Quelles sont les ressources multimodales (linguistiques, prosodiques, mimo-gestuelles) mobilisées par les apprenant·es pour participer activement à l'ouverture, au noyau et à la clôture des explications ?
2. Quelle est l'organisation séquentielle de ces explications ?
3. Quels types de tâches interactionnelles la participation à ces séquences implique-t-elle ?

Ces questions de recherche sont traitées dans les analyses réalisées sur la base de l'examen des données récoltées dans le cadre de cette thèse et décrites au chapitre suivant (Chap. 3, cadre méthodologique). Les résultats sont présentés dans les chapitres analytiques (Chap. 4, 5 et 6).



### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1 L'analyse conversationnelle et l'ethnométhodologie

*Studies [in Ethnomethodology...], by paying to the most commonplace activities of daily life the attention usually accorded extraordinary events, seek to learn about them as phenomena in their own right*  
(Garfinkel, 1967, p. 1)

L'approche méthodologique adoptée dans cette thèse est basée sur l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (EMCA). Développée par Harold Garfinkel, l'ethnométhodologie est une branche de la sociologie qui étudie les activités ordinaires des membres d'une communauté sociale. Selon Garfinkel (1967), l'organisation des activités ordinaires repose sur un savoir de sens commun, partagé par l'ensemble des membres. Celui-ci se manifeste au travers de pratiques systématiques, routinières et familières de gestion de la vie sociale.

Héritière de l'ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle (pour une introduction détaillée à l'analyse conversationnelle, voir par exemple Clift, 2016; Hutchby & Wooffitt, 2008; Seedhouse, 2004; Sidnell, 2013; Ten Have, 2007) s'appuie sur l'observation de données naturelles, c'est-à-dire non-élicitées, pour étudier la parole, et, plus récemment, l'organisation multimodale de l'interaction. L'analyse conversationnelle cherche à décrire les pratiques systématiques – les 'méthodes' – des personnes ordinaires pour gérer différents aspects de l'interaction sociale. Il s'agit par exemple de l'alternance des tours de parole (Sacks et al., 1974), de l'organisation séquentielle (Schegloff, 2007), des pratiques de réparation (Schegloff et al., 1977) ou de la gestion de la préférence (Pomerantz, 1984; Schegloff et al., 1977). Les participant·es à l'interaction réalisent ces pratiques collaborativement et de manière mutuellement reconnaissable, en mobilisant un ensemble de ressources linguistiques et mimo-gestuelles. Elles et ils co-construisent l'interaction tour après tour et réalisent un travail permanent pour reconnaître quelle action est accomplie par l'utilisation d'une certaine pratique et, inversement, pourquoi cette pratique spécifique a été choisie pour accomplir cette action (Sidnell, 2013, p. 83). Ces analyses des actions effectuées à chaque tour par les participant·es établissent des attentes normatives sur la façon dont le ou la prochain·e locuteur/locutrice devrait répondre au tour suivant. Ainsi, ce qui est réellement dit au tour suivant fournit une *next-turn proof procedure* (Hutchby & Wooffitt, 2008, pp. 13-15; Sacks et al., 1974, pp. 728-729), publiquement disponible pour les participant·es et, par conséquent, pour l'analyste. Cette *next-turn proof procedure* permet de voir dans le tour suivant comment le tour précédent a été interprété et comment l'intersubjectivité, c'est-à-dire la compréhension partagée et mutuellement reconnaissable à laquelle parviennent pas à pas les participant·es, est accomplie.

L'analyse conversationnelle se fonde sur plusieurs procédures méthodologiques spécifiques pour analyser les interactions sociales. Il s'agit d'une méthodologie empirique, basée sur l'observation de données naturelles et détachée de théories préconçues et d'hypothèses a priori. Les recherches en analyse conversationnelle sont menées dans une perspective émique (Pike, 1967), c'est-à-dire qu'elles adoptent le point de vue des participant·es, sans chercher à décrire les données à partir d'un ensemble préconçu de catégories descriptives.

L'analyse de ces données repose sur des transcriptions détaillées (voir Jefferson, 2004), réalisées à partir d'enregistrements audio ou vidéo, qui fournissent une représentation textuelle permettant de stabiliser le flux fugace de la parole (Hepburn & Bolden, 2017), ainsi que de vérifier la précision des analyses par comparaison avec les données. Les recherches pionnières en analyse conversationnelle concernaient principalement les pratiques verbales, car elles se basaient sur des enregistrements audio de conversations téléphoniques (Sacks, 1992; Sacks et al., 1974; Schegloff et al., 1977). À présent, facilités par l'essor des nouvelles technologies et la démocratisation de l'accès à des caméras de plus en plus performantes, les enregistrements vidéo sont devenus communs et permettent de réaliser des analyses multimodales incluant le langage, les gestes, le regard, la posture ou la manipulation d'objets, contribuant ainsi à une compréhension plus globale de la manière dont les gens interagissent (voir par exemple les contributions dans Deppermann & Streeck, 2018; et dans Pekarek Doehler et al., 2022; Goodwin, 2013; Mondada, 2014, 2019). Ce « visual », « embodied » ou « multimodal » turn (Mondada, 2018; Nevile, 2015) soulève de nouveaux défis pour la transcription, concernant notamment la représentation de la temporalité et de la séquentialité. De même, la granularité et la nécessaire sélectivité des transcriptions dépendent à la fois du focus analytique de la recherche et de la pertinence des ressources pour les participant·es de l'interaction – la dimension émique des détails multimodaux (Mondada, 2018).

Bien que certaines recherches en analyse conversationnelle portent sur les pratiques des participant·es en analysant un cas unique d'interaction, la plupart des études s'appuient sur des collections de cas, afin de pouvoir comparer plusieurs occurrences et ainsi saisir la nature récurrente et systématique des méthodes employées par les membres. Pour cela, l'analyste effectue des allers-retours constants entre, d'une part, l'analyse séquentielle – c'est-à-dire tour par tour – de cas particuliers et, d'autre part, une vue d'ensemble des différentes collections que constituent ces cas. Les résultats cumulés de ces analyses mettent en lumière les principes génériques de l'interaction sociale (Schegloff, 2007).

## 3.2 Dispositif méthodologique

Cette section décrit le matériel empirique utilisé dans le cadre de cette thèse. Je décris d’abord le terrain sur lequel les données ont été récoltées – une classe de français langue seconde – et ses participant·es (sect. 3.2.1), ainsi que les différentes activités réalisées par les participant·es dans la classe (sect. 3.2.2). Je présente ensuite les procédures d’accès au terrain et de réalisation des enregistrements audio-vidéo (sect. 3.2.3), de transcription et d’anonymisation des données (sect. 3.2.4). Dans la dernière section (sect. 3.2.5), je discute de la démarche analytique et de la constitution des collections.

### 3.2.1 Terrain et participant·es

Le corpus de données qui sert de base à cette thèse est constitué de 18 enregistrements vidéo effectués dans une classe de français d’une école de langue de Suisse romande entre mai et août 2019, ce qui représente un total de 52h30 d’enregistrement. Cette école privée offre une large palette de cours de langue, allant de l’alphabétisation au niveau C2 (CECR 2018), et est également mandatée par l’État pour mettre en place des cours de français à destination de personnes arrivées en Suisse par le biais de l’asile. Ces cours font partie d’un programme d’encouragement à l’intégration et sont financés par l’État. Ils sont organisés en modules de quatre mois, durant lesquels les apprenant·es suivent 14 heures de cours par semaine. Les enregistrements ont été réalisés dans l’une de ces classes, de manière (bi-)hebdomadaire, durant un module complet. Une fois qu’une personne est inscrite dans ce programme, la participation est obligatoire et un nombre trop élevé d’absences non-justifiées peut mener à l’exclusion. Lors de leur arrivée dans l’école, les apprenant·es effectuent un test de placement et sont ensuite réparti·es en groupes par niveau. À la fin de chaque module, des examens sont organisés afin de déterminer si les apprenant·es peuvent passer au niveau supérieur. En cas d’échec, il leur est possible de suivre une deuxième fois le module de même niveau. Cependant, lors de la seconde tentative, un nouvel échec mène à l’exclusion de l’école. De plus, les apprenant·es ont des devoirs à effectuer à la maison tous les jours et ceux-ci doivent être contrôlés par les enseignant·es. Ces règles strictes donnent un caractère plutôt ‘scolaire’ à ce programme, même si le public-cible est composé uniquement d’adultes. Cependant, cela permet d’obtenir un taux de présence relativement élevé.

La classe suivie dans le cadre de cette thèse était constituée de huit participant·es au programme d’intégration, originaires de Syrie, d’Érythrée et d’Afghanistan, ainsi que d’une enseignante et de sa remplaçante, toutes deux de langue maternelle française. Les apprenant·es partageaient uniquement le français comme langue commune, mais parlaient également arabe, tigrigna et anglais en petits sous-groupes de locuteurs et locutrices de ces différentes langues. La diversité de ce public ne

concerne pas uniquement les pays d'origine ou les langues parlées, mais également l'âge, de dix-huit ans à une quarantaine d'années, le temps de séjour en Suisse, entre six mois et neuf ans, ainsi que le niveau de scolarisation. D'après le test de placement effectué par l'école, les apprenant·es étaient de niveau A1 (CECR 2018) au début du module. À la fin de celui-ci, l'ensemble de la classe a réussi les examens pour passer au niveau A2.

Toutes les leçons enregistrées ont été données par la même enseignante, Jenny, à l'exception de trois leçons durant lesquelles une enseignante remplaçante, Fabienne, était présente. Aucune information spécifique concernant les enseignantes n'a été récoltée, ce qui signifie que je n'ai pas à disposition de données sur leur parcours professionnel ou leur formation pour enseigner dans le cadre de cette école. Les cours avaient en principe lieu quatre matinées par semaine et duraient entre trois et quatre heures, ce qui implique que les apprenant·es passaient donc au minimum 14 heures par semaine dans la même classe. De plus, elles et ils se voyaient parfois également lors de cours de soutien l'après-midi ou durant leur temps libre. L'ensemble des apprenant·es habitait dans une région francophone, ce qui signifie qu'elles et ils étaient dans un contexte d'immersion linguistique et étaient susceptibles d'être confronté·es au français au quotidien, en dehors de la classe.

La disposition de la salle de classe (voir Fig.1, sect. 3.2.3), dans laquelle les apprenant·es sont assis·es autour de tables disposées en 'U' et font face à l'enseignante, permet un « monitoring mutuel » (Goffman, 1963, p. 18) non seulement entre l'enseignante et les apprenant·es, mais également entre toutes les personnes présentes. Cette disposition favorise les interactions entre l'ensemble des participant·es, mais est moins favorable aux activités en sous-groupes. Cependant, comme présenté ci-dessous (sect. 3.2.2), il s'agit d'un type d'activité peu fréquent dans les données observées, l'enseignante semblant privilégier un enseignement frontal.

### **3.2.2 Description des activités**

Durant les cours enregistrés, les apprenant·es participent à différents types d'activités préparés par l'enseignante. Celle-ci suit le programme de la méthode fournie par l'école de langue, tout en disposant d'une assez grande marge de manœuvre lui permettant de s'adapter au niveau de la classe et de proposer du matériel complémentaire. Les leçons n'ont donc pas de structure fixe prédéfinie, même si elles commencent souvent par une période de vérification et de correction de devoirs effectués à la maison par les apprenant·es. Les activités les plus fréquentes sont les exercices de grammaire, de vocabulaire et de compréhension de textes issus du manuel, ainsi que des exercices de compréhension orale effectués à l'aide d'un CD ou de vidéos. L'enseignante propose également de temps en temps des petits jeux en sous-groupes, mais la majorité des activités sont réalisées de

manière individuelle par les apprenant·es ou en plénum. En fin de module, les cours étaient essentiellement consacrés à la préparation des examens et consistaient donc en exercices de révision et en passation d'examens blancs. Le groupe a également effectué deux 'sorties culturelles' (visite d'un musée et du marché), durant lesquelles je l'ai accompagné afin de récolter des données hors de la classe. Toutefois, seuls les enregistrements réalisés dans la classe ont été inclus dans les analyses.

### **3.2.3 Accès au terrain, éthique scientifique et enregistrements**

L'école de langue dans laquelle les enregistrements ont été effectués a d'abord été contactée par écrit. La direction a donné son accord, puis le projet a été exposé à plusieurs enseignantes. Celles-ci ont été informées que le projet portait sur les interactions entre apprenant·es dans la classe et que l'objectif n'était pas d'évaluer les enseignantes ou leurs méthodes d'enseignement. Après avoir trouvé une enseignante volontaire acceptant qu'une partie de ses cours soit enregistrée pendant plusieurs mois, le projet, ainsi que ses objectifs, ses implications et ses méthodes, ont été présentés en français de manière simplifiée aux apprenant·es de la classe afin d'obtenir leur accord. Selon les standards concernant l'éthique de la recherche scientifique, les participant·es ont été informé·es que leur participation était volontaire, que chacun·e avait le droit de se retirer du projet à tout moment et que l'ensemble des données serait anonymisé, c'est-à-dire que des pseudonymes seraient utilisés et les images modifiées. Après un premier retour positif des participant·es, une semaine de réflexion leur a été proposée, afin de garantir la participation librement consentie de chacun·e. La semaine suivante, les formulaires d'autorisation d'enregistrement, en français et traduits dans différentes langues familières aux apprenant·es, ont été signés par l'ensemble de la classe. Ces autorisations d'enregistrements spécifiaient que les données récoltées seraient transcrites et utilisées à des fins exclusivement scientifiques, plus précisément dans le cadre de l'enseignement universitaire et de la formation continue, dans des manifestations scientifiques et dans des publications scientifiques.

Le corpus comprend 18 leçons de français L2 enregistrées de manière (bi-)hebdomadaire durant 14 semaines, ce qui représente un total de 52 heures 30 de vidéo. Les enregistrements ont été effectués à l'aide de trois caméras ; deux d'entre elles étaient orientées en direction des apprenant·es et la troisième cadrerait l'enseignante et le tableau blanc (voir Fig.1).

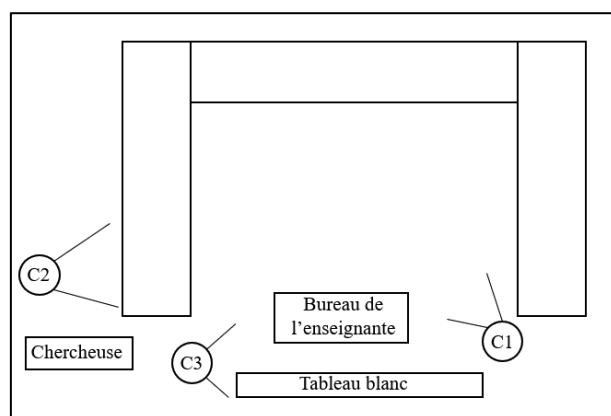


Fig.1 : position des trois caméras dans la classe

Les caméras étaient fixes, de manière à minimiser l'intrusion au sein du cours (cf. *le paradoxe de l'observateur*, Labov, 1972). Ce dispositif avait pour but de saisir l'ensemble de la classe et des actions mimo-gestuelles des participant·es, afin de pouvoir réaliser une analyse multimodale détaillée. La position des caméras était cependant parfois adaptée durant la leçon, par exemple quand les apprenant·es réalisaient une activité en petits groupes et changeaient de place.

Lors de la récolte de données sur le terrain, j'ai assisté, assise hors-cadre, à l'ensemble des cours enregistrés, afin de garantir le bon fonctionnement des caméras et récolter des informations ethnographiques en prenant des notes d'observation. Durant les leçons, j'ai tenté d'occuper principalement le rôle de participante-observatrice passive, afin de capturer les interactions des participant·es avec un minimum d'interférence de la part de la chercheuse (cf. M.H. Goodwin, 2006). Toutefois, mon rôle de participation dans la classe était dynamique et co-construit avec l'ensemble des participant·es (Goico, 2021; Katila et al., 2021). Alors que je n'étais généralement pas prise en compte dans le cadre de la participation, je passais parfois à un statut de destinataire d'un tour de parole ou d'experte offrant son aide sur des questions linguistiques ou à propos des tâches à réaliser. Comme souligné par Duranti (1997, p. 102), « the underlying rationale for finding the blind spot and trying to be as unintrusive as possible is not to pretend that one is not there, but to get as close as possible to what it is like to be a marginal participant ». Lorsque les participant·es s'adressaient à moi, je répondais donc à leurs sollicitations, sans chercher à participer activement aux activités de la classe.

### 3.2.4 Transcriptions et anonymisation

Les fondations théoriques de l'analyse conversationnelle reposent sur l'idée que l'interaction sociale implique 'order at all points' (Sacks, 1984, p. 22) et que le travail de l'analyste est de mettre en lumière comment les participant·es s'orientent vers les structures d'action sociale. En fondant leurs observations sur des transcriptions détaillées, accessibles aux lecteurs/lectrices, les analystes

peuvent montrer comment les participant·es créent et maintiennent l'ordre social à travers leur discours.

Les données récoltées dans le cadre de cette thèse ont donc été transcrites selon les conventions de transcription standard de Jefferson (2004), d'abord de façon sommaire, puis avec un niveau de détail croissant. Si certains enregistrements ont été transcrits dans leur intégralité, dans d'autres cas, seules les séquences potentiellement pertinentes pour l'analyse ont été transcrites. Dans un souci de clarté et de lisibilité, l'orthographe standard a été adoptée dans la majorité des transcriptions pour représenter la parole. Dans certains cas, j'ai transcrit la prononciation non-standard des apprenant·es, en particulier lorsque celle-ci était considérée comme problématique par les locuteurs/locutrices ou par d'autres co-participant·es. En ce qui concerne la dimension plurilingue, les participant·es avaient parfois recours à d'autres langues en parallèle de la langue-cible, notamment l'anglais, l'arabe et le tigrigna. Seuls les passages en anglais sont inclus dans la transcription, puisque je n'ai pas accès aux autres langues<sup>5</sup>. Lorsqu'un tour de parole est clairement reconnaissable comme étant prononcé dans l'une de ces langues, je l'indique entre doubles parenthèses. En cas de doute, j'ai utilisé les parenthèses vides.

Les conventions de transcription multimodales de Mondada (2018) ont été utilisées pour compléter les transcriptions verbatim des séquences possiblement pertinentes pour l'analyse, afin de détailler la temporalité et la séquentialité des actions mimo-gestuelles visibles des participant·es. Réaliser des transcriptions multimodales implique d'effectuer une sélection des ressources à inclure, puisque celles-ci sont virtuellement infinies et que, comme le rappelle Goodwin (2000, p. 1491), « not all possible and relevant resources are in play at any particular moment ». Il s'agit donc d'effectuer une sélection en identifiant les éléments mimo-gestuels vers lesquels les participant·es s'orientent comme ressources pour l'organisation de leurs actions, ainsi qu'en tenant compte des objectifs de l'analyse, de la granularité de la transcription, du statut de la version privée en cours d'élaboration par rapport au statut de la version publiquement éditée et des destinataires de la transcription (Mondada, 2018). Le visionnage répété de mes données, afin de créer ces transcriptions multimodales approfondies, m'a permis de me familiariser avec la complexité des phénomènes étudiés.

Afin d'améliorer la lisibilité de la thèse, les transcriptions finales ont été simplifiées et je n'ai inclus les descriptions de la conduite mimo-gestuelles qu'au niveau de détail jugé nécessaire pour les éléments soulevés dans l'analyse. J'ai également ajouté des captures d'écran pour mettre en avant

---

<sup>5</sup> Il est à noter que cet accès restreint aux différentes L1 mobilisées par les apprenant·es concerne l'ensemble des participant·es, puisqu'aucune langue, hormis le français, n'est partagée par tous et toutes.

les comportements mimo-gestuels particulièrement importants. Cependant, si les captures d'écran permettent de figer un moment spécifique dans le temps, elles ne sont que d'une utilité limitée pour montrer certains gestes ou mouvements. J'ai donc parfois inclus plusieurs images à la suite, de façon chronologique (cf. Laurier, 2014), pour illustrer la trajectoire d'un geste. Par ailleurs, bien que les conventions de Mondada (2018) prévoient la mise en gras des lignes verbales, j'ai choisi d'utiliser le gras pour mettre en évidence les lignes-clés des extraits, afin d'éviter que les ressources verbales ne soient rendues particulièrement saillantes au détriment d'autres ressources.

Lorsque je me réfère aux participant·es, j'ai choisi d'employer leurs rôles institutionnels : enseignante, apprenant·es et chercheuse. En utilisant la dénomination 'apprenant·es', je ne considère pas les locuteurs/locutrices L2 comme étant en permanence dans un processus d'apprentissage, mais qu'elles et ils représentent cette catégorie institutionnelle dans le contexte de la salle de classe, de la même manière que l'on utiliserait les termes de soignant·es et de patient·es dans un contexte hospitalier. Les noms des participant·es ont été anonymisés par des pseudonymes, dont les trois premières lettres sont utilisées dans les transcriptions. Bien que plusieurs participant·es aient accepté d'apparaître dans les publications scientifiques sans anonymisation, tous les visages ont été floutés ou anonymisés lorsque des captures d'écran ont été incluses dans l'analyse.

### 3.2.5 Démarche analytique et constitution des collections

*J'ai donc renoncé avec l'art de la collection [...] Quand, comme moi, on adore la répétition, l'approfondissement, les richesses de la monotonie apparente, accumuler des variations sur un même thème permet de l'explorer de plus en plus finement, sous divers angles, en conjuguant le bonheur de la répétition, de l'obsession, de l'entêtement, et celui de la nouveauté, de l'élargissement progressif du champ.*  
(Mona Chollet, 2022, p. 77 )

Mona Chollet, journaliste et essayiste, se décrit également comme collectionneuse d'images en ligne – photographies d'art, tableaux ou dessins – qu'elle partage sur la plateforme Pinterest. Si cette passion peut sembler bien éloignée des préoccupations méthodologiques de l'analyse conversationnelle, sa description de « l'art de la collection » me semble refléter avec justesse la démarche que j'ai adoptée pour établir mes propres collections de cas et relever la régularité et la systématité des pratiques explicatives identifiées dans les données récoltées (sur les collections en AC, voir par exemple Mondada, 2005, 2012; Ten Have, 2007). Pour constituer ces collections, j'ai effectué des allers-retours entre les transcriptions et les analyses pour, petit à petit, les affiner et parvenir à identifier les séquences à inclure. Cette démarche n'était donc pas linéaire, mais plutôt circulaire et évolutive au fur et à mesure de l'avancée de la recherche.

Une première phase de repérage exploratoire a servi à identifier dans les données des activités récurrentes accomplies par les participant·es. Selon le principe de l'*unmotivated looking* (Psathas, 1994; Sacks, 1984) de l'EMCA, je n'ai pas choisi d'étudier les séquences d'explication avant de réaliser les enregistrements. La décision de centrer l'analyse sur les explications a été prise en fonction des données et a émergé au fur et à mesure du visionnage des enregistrements. Je souhaitais au départ identifier une pratique accomplie par les apprenant·es, dans le but de documenter le développement de leur compétence d'interaction. Sans utiliser de catégories préconstruites, j'ai donc commencé par réunir des extraits dans lesquels la participation des apprenant·es était saillante, en observant que les séquences dans lesquelles les apprenant·es prenaient des initiatives et participaient de façon spontanée étaient fréquentes. Parmi ces extraits, j'ai collectionné un ensemble de séquences dans lesquelles les participant·es semblaient s'orienter vers un problème de compréhension et/ou vers une potentielle démonstration de leurs connaissances.

J'ai par la suite établi des collections en utilisant le logiciel de transcription Transana<sup>6</sup>. Il s'agit d'un logiciel fréquemment utilisé dans le domaine de l'analyse conversationnelle et plus généralement pour la recherche qualitative. Il permet de synchroniser plusieurs canaux vidéo et de les associer avec une transcription, ainsi que d'organiser des séquences d'interactions transcrites en plusieurs collections simultanées. Dans un premier temps, j'ai inclus une large quantité d'extraits, avant de réviser mes collections en déterminant des critères d'inclusion plus précis. J'ai par la suite élaboré la définition des explications proposée au chapitre théorique en consultant la littérature existante sur cette thématique et en la rapprochant avec les observations de mes données, ce qui m'a permis de constituer mes collections finales. Les séquences explicatives initiées et gérées de manière monologique par l'enseignante ont été écartées. La collection qui forme la base du premier chapitre analytique (Chap. 4 – la gestion de l'ouverture) est composée de séquences d'explication qui sont initiées spontanément par un·e apprenant·e et qui constituent une première partie de paire adjacente. Cette collection inclut des explications portant sur des éléments lexicaux et grammaticaux, ainsi que des consignes. La collection analysée dans le deuxième chapitre analytique (Chap. 5 – au cœur des explications) est constituée uniquement de séquences d'explication qui portent sur des items lexicaux et dans lesquelles au moins un·e apprenant·e intervient spontanément dans la réalisation du noyau explicatif. La collection sur laquelle est basé le troisième chapitre analytique (Chap. 6 – les clôtures) se compose de séquences d'explication initiées par un·e apprenant·e qui, après avoir reçu une explication d'un·e ou de plusieurs autre(s) participant·e(s),

---

<sup>6</sup> <https://www.transana.com/>

produit une post-expansion (Schegloff, 2007) dans laquelle elle ou il ‘accuse réception’ du noyau de l’explication. L’ensemble des extraits collectés ont ensuite été analysés précisément et de façon séquentielle.

### **3.2.6 Limites**

Le choix de structurer la thèse sous la forme de trois chapitres analytiques, qui suivent la structure tripartite ‘canonique’ de l’explication, m’a permis de décrire de manière fine et détaillée les pratiques des participant·es, ainsi que les ressources mobilisées dans leur déroulement séquentiel au niveau micro pour chacune des trois phases. Cette subdivision a toutefois comme limite de cloisonner artificiellement les explications analysées en différentes parties et de ne pas présenter l’organisation de séquences explicatives dans leur globalité. Afin de contrebalancer en partie cette perte de la vue d’ensemble à un niveau plus macro, je présente l’analyse de deux séquences explicatives étendues dans leur ensemble à la fin des chapitres 5 et 6 (sect. 5.4 et 6.4.3). Ces extraits illustrent le déploiement de séquences explicatives complexes, de l’ouverture à la clôture. Cependant, ces deux exemples isolés ne me permettent pas d’effectuer d’observations méthodiques sur les liens entre les pratiques d’ouverture, de réalisation du noyau et de clôture. Par ailleurs, cette structuration en trois parties peut donner l’image biaisée que les séquences explicatives suivent toutes la structure canonique, ce qui n’est pas le cas. Comme souligné plus haut (sect. 2.3.1), les explications analysées dans cette thèse sont généralement complexes et ne suivent pas forcément une structure avec des phases clairement délimitées.

Une deuxième limite concerne la quantification de mes données. Les analyses effectuées sont principalement qualitatives, à l’exception de la section 4.4 dans laquelle j’ai recensé quantitativement le nombre d’occurrences des différents formats grammaticaux mobilisés par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d’explication. Le choix de réaliser des analyses quantitatives de manière très sélective s’explique par la nature délicate de la catégorisation et de la quantification des actions en analyse conversationnelle, en raison notamment de la multiplicité des ressources mobilisables pour effectuer une action spécifique (Schegloff, 1993; voir aussi Broth, 2006). Je me suis donc limitée à la quantification de formats grammaticaux spécifiques et clairement délimitables, sans effectuer de codage systématique de mes données.

La taille du groupe étudié peut être considérée comme une troisième limite de cette recherche. En effet, en comparaison avec d’autres études sur les interactions en classe portant sur des publics similaires (voir par ex. Jacknick, 2021; Tai & Khabbazzashi, 2019a), le nombre d’apprenant·es dans la classe au sein de laquelle j’ai réalisé mes enregistrements est très restreint (huit apprenant·es, alors que dans la majorité des cas, les classes sont constituées d’une vingtaine d’apprenant·es). Si la petite

taille du groupe étudié ne représente pas une limite en soi, elle limite la comparabilité de mes observations. En effet, lorsque j'analyse des interactions en plénum, le nombre réduit d'apprenant·es peut exercer une influence sur les dynamiques participatives, les options de prise de parole ou le déroulement des activités didactiques, qui seraient probablement différentes dans une plus grande classe dans laquelle un groupe de huit personnes serait peut-être considéré comme un sous-groupe.



## 4. La gestion de l'ouverture des séquences d'explication par les apprenant·es

### 4.1 Introduction

Ce premier chapitre analytique concerne la gestion de l'ouverture de séquences d'explication par des apprenant·es de français L2. La collection analysée dans le cadre de ce chapitre est composée de séquences d'explication qui sont toutes initiées spontanément par un·e apprenant·e et constituent une première partie de paire adjacente. Il ne s'agit donc pas de séquences dans lesquelles la parole est attribuée par l'enseignante. Les séquences d'explication initiées par l'enseignante, c'est-à-dire lorsque celle-ci thématise un problème de compréhension et fournit une explication monologique ou demande à un·e apprenant·e de le faire, ainsi que lorsqu'elle propose aux apprenant·es de demander des explications, ont été écartées. En effet, le focus analytique de ce chapitre porte spécifiquement sur les séquences d'explication ouvertes à la propre initiative des apprenant·es, soit, dans la majorité des cas, quand elles ou ils découvrent une lacune de compréhension et cherchent à la combler ou, plus rarement, quand un·e apprenant·e comprend quelque chose et fournit spontanément une explication aux autres participant·es à ce sujet. Ces lacunes de compréhension sont imprévisibles, varient d'un·e apprenant·e à l'autre et ne font pas partie de l'agenda pédagogique préétabli par l'enseignante. Ainsi, lorsque les apprenant·es s'engagent activement dans la gestion interactionnelle de ces lacunes de compréhension, « language is likely to become a focus of talk 'at point of need' » (Jakonen & Morton, 2015, p. 90), c'est-à-dire que les apprenant·es participent à l'adaptation de l'enseignement reçu en fonction de leurs besoins d'apprentissage spécifiques (voir Allwright, 1984).

Ce chapitre met en lumière les méthodes et les ressources interactionnelles déployées par des apprenant·es de français de niveau débutant pour (a) faire émerger des lacunes de compréhension et ouvrir des séquences d'explication ou (b) initier spontanément une explication sans qu'un problème de compréhension n'ait été manifesté par autrui. Plus spécifiquement, ce chapitre étudie les différents environnements séquentiels dans lesquels les séquences d'explication sont ouvertes par les apprenant·es (sect. 4.2) et décrit les deux tâches principales que les apprenant·es doivent généralement accomplir pour ouvrir une séquence d'explication : désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice (sect. 4.3) et mobiliser des ressources linguistiques adaptées pour ouvrir une séquence d'explication (sect. 4.4)

## 4.2 Contextes situationnels

Cette section traite des aspects séquentiels liés à l'ouverture d'une séquence d'explication. Les différents types de tâches dans lesquels interviennent les ouvertures de séquences d'explication par des apprenant·es sont examinés, afin de mettre en lumière les activités et les pratiques interactionnelles en classe qui semblent entraîner un manque de compréhension. Bien que les ouvertures de séquences d'explication émergent lors de différents types d'activités, celles-ci sont souvent produites en tant que courtes séquences latérales (*side sequences*, Jefferson, 1972) intégrées dans des activités plus larges, temporairement interrompues. Cependant, certaines séquences d'explication sont davantage étendues, notamment lorsqu'elles émergent lors d'une transition entre deux activités ou concernent un item lexical qui joue un rôle-clé dans la réalisation d'une tâche. Dans ces cas-là, la séquence d'explication peut parfois prendre une place centrale et devenir une activité en soi au sein de la leçon en cours.

### 4.2.1 Activités en plénum

Les ouvertures de séquence d'explication sont souvent observées lors d'activités qui impliquent une certaine forme de participation de l'ensemble de la classe, comme recevoir et comprendre des explications ou des consignes, corriger un exercice, faire une dictée ou lire un texte en commun. Comme précisé à la section 3.2.6, la notion de plénum est ici à considérer avec précaution, en raison de la petite taille du groupe-classe.

L'extrait 4.1 illustre la façon dont une séquence d'explication initiée par une demande d'explication d'un·e apprenant·e peut survenir durant une activité qui implique l'ensemble de la classe, une dictée, et être produite directement à la suite de l'apparition de l'item lexical qui suscite la demande. Dans cette séquence, les apprenant·es dictent à tour de rôle une phrase inventée à leurs pairs et c'est au tour de Dawadi, qui propose la phrase « Ils choisissent bon boulot ».

#### Extrait 4.1 : 20.06.19\_boulot

01	DAW	ils choisissent,
02		(0.7) bon (.) boulot.
03		boulot.
04	JEN	un bon boulot?
05	DAW	oui.
06		(0.3)
07	KAL	<b>c'est quoi [(bou@lot),]</b>
08	DAW	[un bon ]
	kal	@regarde vers JEN-->

09	KAL	[ça veut] dire quoi (.) bou[lot? ]@	
10	DAW	[boulot ]	[comme] travail.
		kal	-->@regarde sa feuille-->>
11	JEN	un bon travail disons.	

Dawadi dicte sa phrase aux autres apprenant·es (l. 01-03) et son tour est directement hétéro-réparé par l'enseignante, Jenny, qui insère un déterminant (l. 04). Après un très bref silence, Kaleb initie une séquence d'explication en formulant une demande d'explication portant sur l'item lexical *boulot*, mentionné par Dawadi et l'enseignante. Sa demande est adressée à l'enseignante, que Kaleb regarde pendant son tour de parole, avant de se tourner à nouveau vers sa feuille. Cette requête est construite par un tour composé de plusieurs unités (l. 07-09) : la première consiste en la forme interrogative *c'est quoi* + item problématique et la deuxième identifie le problème de compréhension comme étant lié à la *signification* de l'item lexical. En chevauchement avec les tours de parole de Kaleb, Dawadi répète la deuxième partie de sa phrase dictée en intégrant la correction de l'enseignante et fournit directement une réponse explicative (*comme travail*, l. 10). Il est à noter que, dans cet extrait, Kaleb formule sa demande d'explication directement à la suite de la séquence de réparation initiée par l'enseignante, après une brève pause, c'est-à-dire lors de la première opportunité qui se présente pour lui après l'apparition de l'item problématique.

Cette sensibilité au déroulement de l'activité dans le placement de la formulation d'une demande d'explication se retrouve dans l'extrait 4.2, qui illustre qu'une séquence d'explication peut être provoquée par un problème de compréhension d'une consigne. Dans cet extrait, la classe joue à « Jacques a dit », jeu durant lequel l'enseignante énonce à voix haute des mouvements physiques que les apprenant·es doivent immédiatement réaliser. Le dernier mouvement imposé était de se mettre les mains sur la tête (Fig.1).

#### Extrait 4.2 : 07.06.19\_demi-tour

01	JEN	Jacques a dit# tournez eu::h un demi-tour.
		fig #1



Fig.1

02	(0.4)
----	-------

03 AYA un ↑demi-[tour?  
 04 KAL Ω[°un demi comme ça.°Ω  
 Ωse tourne ¼ de tour Ω  
 05 ((rire))  
 06 JEN plus ou #moins.  
 fig #2



Fig.2

07 MIM ×un demi?×  
 ×reg. JEN×  
 08 JEN un [demi, ]  
 09 ??? [demi-tour]  
 10 JEN la Δ[moi ]tiéΔ d'un tour#  
 11 MIM [(°ah°)]  
 jen Δgeste rotationΔ  
 fig #3  
 12 MEB €comme ça €#°demi°€  
 €se tourne€pointe devant lui€  
 fig #4



Fig.3



Fig.4

13 JEN voilà exact,  
 14 cent quatre-vingts degrés.

L'enseignante énonce la prochaine action que les apprenant·es doivent accomplir (*tournez un demi-tour*, l. 01). Après un très bref silence, Ayana initie une première demande d'explication, produite avec une intonation montante, portant sur l'item lexical *demi-tour*, (l. 03), qui spécifie la façon dont doivent tourner les apprenant·es. Kaleb propose une explication mimo-gestuelle en se tournant

d'un quart de tour (l. 04) et l'ensemble de la classe se tourne à différents degrés (Fig.2). Jenny évalue ces actions comme étant approximatives (*plus ou moins*, l. 06), sans fournir d'explication plus détaillée. Tournant son regard vers l'enseignante, Mimoun initie alors une seconde demande d'explication, qui souligne plus précisément l'élément problématique (*un demi*, l. 07). Cette demande est suivie de plusieurs explications données par Jenny et Mebratu (l. 08-14).

Comme l'extrait 4.1, cet extrait montre la façon dont une demande d'explication est formulée dès que possible après que l'item problématique ait été prononcé par un·e autre participant·e. Dans ce cas-ci, cela s'explique par le fait que le problème de compréhension concerne une action qui doit être réalisée immédiatement par les apprenant·es. Malgré le cadre ludique de l'activité, qui implique une certaine permissivité concernant la façon dont les actions sont réalisées, la première explication mimo-gestuelle fournie par Kaleb et son évaluation mitigée par l'enseignante entraînent une seconde demande d'explication par un autre apprenant. Cet extrait illustre une orientation vers une compréhension qui est à la fois contextualisée, permettant d'accomplir en direct une consigne reçue par l'enseignante, et plus générale, transférable à d'autres situations. Par ailleurs, on peut observer dans cet extrait l'engagement mutuel des participant·es (Hellermann, 2008; Wenger, 1998), par leur persévérance à chercher du sens durant cette activité pédagogique.

Les problèmes de compréhension qui ne sont pas directement liés à la réalisation immédiate d'une activité ne sont pas forcément formulés juste à la suite de leur apparition, mais tendent à être placés d'une façon qui témoigne d'une sensibilité au déroulement séquentiel de l'activité, par exemple lors d'une transition au sein d'une activité ou entre deux activités. L'extrait 4.3 illustre la façon dont une demande d'explication concernant un item lexical est adressée lors d'une transition entre deux parties d'activité. Les participant·es corrigent un exercice de compréhension écrite qui consistait à lire des textes au sujet de villes suisses puis à répondre à des questions. La dernière question était « Vous aimeriez aller habiter dans une ville avec une bonne qualité de vie. Le Locle ou Bienne ? » et plusieurs apprenant·es ont répondu à voix haute 'Le Locle', en justifiant leur réponse par le fait que, dans le texte portant sur cette ville, il est fait mention de l'importance de la qualité de vie.

#### Extrait 4.3 : 02.08.19\_qualité

01	FAB	voilà on vous parle de qualité de vie (.) au Locle.	
	mim		*regarde FAB-->>
02		Bienne,=	
03	MIM	<b>=qu'est-ce que c'est qualité?</b>	
04	FAB	la qualité c'est- c'est bien.	

Fabienne, l'enseignante remplaçante, clôt la correction de la question en cours au moyen d'un marqueur de clôture-transition et confirme la réponse correcte en la répétant (l. 01). A la fin du tour de Fabienne, Mimoun tourne son regard dans sa direction. Alors que l'enseignante passe à la suite de l'activité en annonçant le nom d'une autre ville (l. 02), Mimoun initie sa demande d'explication portant sur l'item lexical *qualité* (l. 03). Le manque de compréhension de l'item lexical, que Mimoun a rencontré plus tôt durant l'activité, à la fois dans le texte de l'exercice et dans les réponses données lors de la correction, ne semble pas avoir empêché l'apprenant de réaliser l'activité pédagogique. Sa demande d'explication n'est donc pas directement liée à l'accomplissement de la tâche, mais il profite tout de même de l'opportunité de revenir sur la signification de cet item lexical avant la suite de l'activité.

On peut noter que le placement de la demande d'explication de Mimoun implique la capacité d'effectuer un monitoring précis de la trajectoire syntaxique, actionnelle et prosodique du tour de Fabienne et d'ainsi de formuler sa demande à un point de transition pertinent (*transition relevance place*, cf. Sacks et al., 1974). Par ailleurs, la formulation de la demande à ce moment précis permet également à Mimoun de minimiser l'interruption de l'interaction en cours et de gérer l'élément problématique avant que l'activité ne se poursuive (Kääntä, 2014).

L'extrait 4.4 montre qu'une méthode employée par les apprenant·es pour éviter d'avoir à interrompre un tour de l'enseignante ou une tâche en cours lors d'activités en plénum consiste à initier une explication à la suite d'une autre prise d'initiative d'un·e pair. Au début de cet extrait, l'enseignante lit des phrases du manuel qui contiennent *il est* et *c'est*, le thème de l'activité en cours.

#### Extrait 4.4 : 17.05.19\_c'est on écrit

01	JEN	+c'est un ami il est pilote,
02		c'est la directrice elle est jolie.+ ((lit))
03	FER	vous lisez où?
04		(0.7)
05	JEN	le petit cadre (.) ro[se ]
06	DAW	[mais] toujours c'est on écrit,
07		(avec) c'est,
08		(.) il y a un une le la pour écrire (.) c'est.
09	JEN	exactement c'est ça le truc.

Alors que Jenny lit les phrases d'exemples tirées du manuel (l. 01-02), Ferhana lui demande où se situe le texte qu'elle est en train de lire (l. 03). Cette question de Ferhana constitue une première intervention spontanée qui interrompt le discours de l'enseignante. Cette dernière répond à

Ferhana (l. 05) et, au moment où se termine son tour, en léger chevauchement, Dawadi initie une explication. Il s'agit d'une explication auto-initiée (voir sect. 4.4.4), que Dawadi insère à la suite de la question de Ferhana, profitant du « momentum » (Waring, 2009) établi par l'intervention de cette dernière. Il explique que *c'est* est toujours utilisé avec un article (ex : *c'est un ami* ; contrairement à *il est*, qui n'est pas suivi d'un article). Bien que l'explication de Dawadi soit spontanément proposée et n'ait pas été sollicitée par Jenny, celle-ci est ratifiée par l'enseignante, probablement puisqu'il s'agit d'une explication directement liée à la thématique de l'activité, la distinction d'utilisation entre *c'est* et *il est*.

## 4.2.2 Activités individuelles

En plus des activités en plénum, les séquences d'explication peuvent être initiées dans des contextes où les apprenant·es travaillent sur des tâches pédagogiques à réaliser de manière indépendante. Dans ces cas, il n'y a généralement pas d'activité simultanée incluant l'ensemble du groupe qui mène à l'ouverture d'une séquence d'explication, contrairement aux extraits présentés dans la section 4.2.1. En revanche, les potentiels problèmes de compréhension soulevés par les apprenant·es concernent souvent un aspect de la tâche pédagogique, comme la consigne ou la signification d'un mot. Lorsqu'une séquence d'explication est ouverte au cours d'une tâche pédagogique, celle-ci est suspendue le temps que le problème de compréhension soit géré et est reprise par la suite.

En classe, il arrive fréquemment que, pendant que les apprenant·es réalisent une tâche en autonomie, elles et ils prennent la parole, notamment pour demander une explication sur la signification d'un item lexical rencontré dans la tâche en cours. Szymansky (1999) et Jakonen (2014) ont déjà décrit des phénomènes interactionnels similaires – la reprise de la discussion après un travail silencieux en classe – en se focalisant sur la façon dont les questions, les remarques, les annonces et la coprésence de pairs sont utilisées comme ressources pour réengager la discussion. Alors que ces études se focalisent sur des apprenant·es de L2 travaillant en groupes ou étant assis·es en petits groupes de tables et qui réengagent la conversation avec leurs pairs, cette section examine la façon dont les apprenant·es reprennent la parole dans les données observées, c'est-à-dire au moyen d'une demande d'explication adressée à l'enseignante.

Comme souligné par Jakonen (2014, p. 103), les tours de parole qui réengagent la discussion après une interruption par le biais d'une demande d'explication traitent souvent de sujets auxquels leurs destinataires peuvent ne pas avoir un accès immédiat, contrairement aux ouvertures de séquences d'explication qui surviennent lors d'une activité engageant l'ensemble de la classe et qui concernent

un élément faisant l'objet d'une attention mutuelle de la part des participant·es (par exemple un mot écrit au tableau par l'enseignante). Cela signifie que les apprenant·es peuvent avoir à réaliser davantage de travail interactionnel pour désigner l'élément sur lequel porte leur demande d'explication. Les méthodes fréquemment observées dans mon corpus pour effectuer cette désignation comprennent la lecture à voix haute de la phrase dans laquelle se situe l'item problématique, ainsi que le pointage et l'orientation du regard en direction du matériel pédagogique.

Dans l'extrait 4.5, un apprenant initie une séquence d'explication pendant une tâche réalisée en autonomie, en mobilisant diverses ressources pour reprendre la parole et contextualiser suffisamment sa demande d'explication pour qu'elle puisse être comprise par sa destinataire.

#### Extrait 4.5 : 26.07.19\_déclarer\_KAL

```

01      (13.0)@(0.5)  @ (0.7)
      kal      @reg. FAB@
02  KAL  @Madame le ‡/c/?
      @regarde vers FAB-->
      fab      ‡regarde vers KAL-->
03      (1.0)@ Ω(0.7)
      kal      -->@
      kal      Ωdéplace feuille et pointe-->
04  KAL  le Δdernier @mot,Ω#
      -->@regarde vers FAB
      -->Ω
      fab      Δse lève et s'approche de KAL-->
      fig      #1

```



Fig.1

```

05      Ω(2.4)
      kal      Ωtourne feuille et pointe-->>
06  KAL  jeΔ# n'ai je n'ai rien, Δ
      fab      ->Δse penche vers feuilleΔ

```



Dans l'extrait 4.5, alors que Kaleb est en train de compléter un exercice en autonomie, il s'interrompt pour interagir avec Fabienne. Il lève les yeux de sa feuille d'exercice et regarde brièvement en direction de cette dernière, projetant ainsi une prise de parole (l. 01). Il l'interpelle ensuite et spécifie dans quelle phrase est localisé l'élément problématique, la phrase 'c', sans préciser quel est l'élément problématique en lui-même (*Madame le /c/*, l. 02). En produisant son tour, il regarde à nouveau en direction de l'enseignante, qui lève également les yeux dans sa direction, sans réagir verbalement à l'interpellation de Kaleb. Pendant le silence de 1.7 seconde qui suit, Kaleb déplace sa feuille sur la table en direction de l'enseignante et pointe avec son stylo en direction de l'élément problématique (l. 03, Fig.1). Alors que l'enseignante se lève et se rapproche, Kaleb ajoute encore une précision verbale sur la localisation de l'item problématique (*le dernier mot*, l. 04) et tourne sa feuille pour qu'elle soit davantage orientée en direction de l'enseignante, tout en pointant avec son doigt (Fig.2). Lorsque l'enseignante est près de lui et se penche en regardant vers la feuille, Kaleb lit le début de la phrase qui contient l'item problématique. L'enseignante et Kaleb forment alors un cadre de participation mimo-gestuel partagé (*shared embodied participation framework*, Goodwin, 2000, 2007; Goodwin & Goodwin, 2004), c'est-à-dire que leur attention visuelle se porte à la fois l'un·e sur l'autre, sur le geste de pointage et sur le matériel pédagogique que le geste de Kaleb rend contextuellement pertinent. Avant que Kaleb n'ait lu l'entier de la phrase, l'enseignante identifie finalement l'item lexical non-compris, *déclarer*, et bien qu'elle précise qu'il s'agit d'un mot qu'elle a expliqué précédemment (l. 07), elle l'explique à nouveau (lignes omises).

Dans cet extrait, on observe que, lorsque l'ouverture d'une séquence d'explication rompt le silence, la personne qui initie cette nouvelle séquence doit faire comprendre quel est le contexte de sa

demande. Cette tâche nécessite un travail interactionnel plus visible que dans les contextes séquentiels où l'élément problématique vient par exemple d'être nommé ou écrit au tableau. Il est à noter que, dans le cas de l'extrait 4.5, une difficulté d'identification supplémentaire pour l'enseignante vient du fait que l'apprenant ne prononce à aucun moment l'élément qu'il ne comprend pas, malgré les différentes ressources qu'il déploie pour localiser cet élément dans l'exercice en cours.

### 4.2.3 Activités en sous-groupes

Les deux sections précédentes ont décrit la manière dont les ouvertures de séquences d'explication apparaissent au cours de la réalisation de tâches pédagogiques en autonomie ou lors d'activité en plénum impliquant l'ensemble de la classe. En plus de ces contextes séquentiels, les séquences d'explication peuvent également être initiées durant des activités en sous-groupes. Malgré le fait que le corpus étudié dans le cadre de cette thèse contienne peu d'activités réalisées sous cette forme, des séquences d'explication y sont tout de même observables. Celles-ci ont en commun le fait que, même lorsque les apprenant·es travaillent en petits groupes de pairs, leurs demandes d'explication sont adressées à l'enseignante ou à la chercheuse et non à un·e apprenant·e membre du groupe.

Dans l'extrait 4.6, les apprenant·es réalisent une activité de groupe qui consiste à associer des cartes avec des images et des expressions concernant la santé et la maladie. Au sein de chaque petit groupe, les apprenant·es lisent à haute voix ce qui est écrit sur les cartes et les regroupent avec les images correspondantes. Au début de l'extrait, Ferhana place la carte « J'ai la jambe cassée » (l. 01) et Dawadi saisit la carte « J'ai la nausée ».


#### Extrait 4.6 : 16.05.19\_nausée

```

01  FER    @j'ai la jambe cassée.
      res   @regarde écran caméra-->>
02      (1.0)÷(0.5)    ÷$(0.5)
      daw   ÷reg. carte÷
      daw           $se tourne vers RES, montre carte-->
03  DAW    ça veut dire# quoi$÷    la nu÷sée?
           -->$
           ÷reg.carte÷regarde JEN-->

      fig           #1

```



RES

DAW

Fig.1

04      \$ (0.5) \$ (0.3) ÷ #

daw      \$. . . . . \$ montre carte à JEN -->>

daw                                  --> ÷

fig    #2

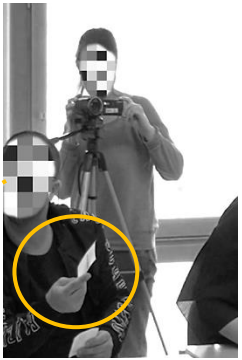


Fig.2

05      DAW      ÷ ° là ° =

                 ÷ regarde carte -->

06      JEN      = la nau ÷ sée c'est quand on a envie de vomir.

daw                                  --> ÷

Pendant le silence de 2.0 secondes qui suit le tour de Ferhana, Dawadi regarde la carte « J'ai la nausée » et se tourne vers la chercheuse qui ajuste la caméra derrière lui et ne le regarde pas (l. 02). Il initie ensuite une séquence d'explication en formulant une demande d'explication portant sur l'item lexical *nausée* (l. 03). Le comportement mimo-gestuel associé à la demande de Dawadi lui permet de contextualiser l'élément problématique en le localisant et d'indiquer que sa demande n'est pas adressée aux autres membres de son groupe. En effet, il dirige son regard en direction de la chercheuse puis lui montre la carte sur laquelle est inscrit le mot *nausée*, en regardant cette carte (Fig.1). La chercheuse ne dirigeant pas son attention vers Dawadi, celui-ci se tourne vers Jenny, l'enseignante, et répète son mouvement (l. 04-05) : il montre la carte et la regarde, tout en précisant verbalement que c'est sur celle-ci qu'est inscrit l'item problématique (*là*, l. 05, Fig.2). Il obtient ensuite une explication de Jenny.

Cet extrait illustre que, lorsque les apprenant·es travaillent en petits groupes et souhaitent ouvrir une séquence d'explication, elles et ils doivent accomplir un travail interactionnel plus visible pour spécifier l'élément sur lequel porte la demande et à qui celle-ci est adressée que lorsque la demande émerge en plénum. Cela rejoint les observations réalisées à la section 4.2.2 concernant les activités réalisées en autonomie. De plus, il est à noter que, même lors d'une activité en groupe de pairs, les apprenant·es ne s'orientent pas vers leurs pairs pour leur adresser une demande d'explication. La destinataire de la demande est le plus fréquemment l'enseignante et parfois la chercheuse. La sélection d'un·e possible explicateur/explicatrice est discutée plus en détail à la section 4.4.3.

#### **4.2.4 Synthèse : contextes situationnels**

Cette section a examiné différents contextes séquentiels et types de tâches durant lesquels les apprenant·es de français L2 du corpus étudié initient des séquences d'explication de manière spontanée. Quand les ouvertures de séquence d'explication émergent pendant une activité en plénum, elles prennent généralement la forme d'une demande d'explication formulée à la première opportunité qui se présente après l'apparition de l'item problématique, avant que l'interaction ne se poursuive, en particulier quand le problème de compréhension concerne une action qui doit être réalisée dans l'immédiat. Les apprenant·es s'orientent toutefois également vers une minimisation de l'interruption de l'interaction en cours, ce qui implique un monitoring précis de la trajectoire syntaxique, actionnelle et prosodique du tour précédent. Leurs demandes d'explications 'non-urgentes' sont formulées lors de transitions au sein d'une activité ou entre deux activités, ainsi qu'à la suite d'un 'momentum' (Waring, 2009) créé par une précédente prise d'initiative d'un·e autre apprenant·e. En utilisant ces contextes de transition à leur avantage, les apprenant·es agissent ainsi comme des « opportunistes tactiques » (Jacknick, 2011a, p. 33; voir aussi Lévi-Strauss, 1962 qui parle de *bricoleur*) et se créent des opportunités pour ouvrir des séquences d'explication et résoudre leurs problèmes de compréhension.

Les deux autres contextes dans lesquels des séquences d'explication sont ouvertes, les activités individuelles et en sous-groupes, impliquent la réalisation d'une tâche pédagogique durant laquelle les apprenant·es entretiennent rarement une unique discussion ininterrompue. Ces tâches impliquent généralement des périodes de silence, que les apprenant·es viennent rompre en ouvrant une séquence d'explication. Souvent, les apprenant·es (re)prennent la parole lorsqu'elles et ils sont confrontés à un élément problématique et que leur manque de compréhension entrave l'accomplissement de la tâche. Contrairement aux ouvertures de séquence d'explication qui surviennent lors d'une activité en plénum et qui concernent un élément faisant l'objet d'une attention mutuelle de la part de l'ensemble des participant·es, les tours de parole qui réengagent la

discussion nécessitent davantage de travail interactionnel pour identifier l'élément sur lequel porte leur demande d'explication et à qui celle-ci est adressée.

Bien que les séquences d'explication puissent survenir dans les trois types de contextes situationnels décrits ci-dessus, dans les données étudiées, la majorité d'entre elles ont lieu lors d'activités en plénum et, ponctuellement, lors d'activités individuelles. Le fait que les apprenant·es effectuent rarement des activités en petits groupes explique certainement pourquoi je n'ai pu collecter que peu de séquences d'explication réalisées dans ce contexte. Par ailleurs, si le type de contexte interactionnel dans lequel est ouverte une séquence d'explication joue un rôle sur les tâches interactionnelles effectuées par les apprenant·es pour réaliser l'ouverture de la séquence, les analyses effectuées ne semblent pas montrer de variation en fonction du contexte dans la façon dont le noyau et la clôture de l'explication sont accomplis. La distinction entre ces différents types de contextes ne sera donc pas mise en avant dans les chapitres 5 et 6. Cependant, des analyses complémentaires avec davantage de séquences explicatives survenant dans des contextes d'activités individuelles ou en petits groupes restent à effectuer pour confirmer ces observations.

Les deux prochaines sections (sect. 4.3-4.4) ont pour but d'aborder les différentes tâches interactionnelles qui contribuent à la réalisation de l'ouverture de ces séquences.

### **4.3 Désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice**

Une des tâches interactionnelles à laquelle sont confronté·es les apprenant·es lors de l'ouverture d'une séquence d'explication consiste à désigner une personne susceptible de pouvoir leur fournir une explication. Cela implique la gestion de la transition du locuteur ou de la locutrice actuel·le au suivant ou à la suivante. Les recherches antérieures sur les conversations quotidiennes entre plus de deux personnes (voir Sacks et al., 1974) ont montré que cette transition peut être effectuée soit par le locuteur ou la locutrice actuel·le qui sélectionne une prochaine personne pour prendre la parole, soit, si personne n'est sélectionné, par les autres participant·es qui s'auto-sélectionnent. Différentes ressources sont à disposition du locuteur ou de la locutrice pour effectuer la sélection du prochain locuteur ou de la prochaine locutrice, parmi lesquelles le regard (Sacks et al., 1974; Stivers & Rossano, 2010), les termes d'adresse (Sacks et al., 1974, pp. 716-718) ou les formes d'adresse 'tacites' contextuelles, c'est-à-dire reposant sur différentes caractéristiques du contexte, du contenu et de la composition du tour de parole (Lerner, 2003, pp. 190-195). Sélectionner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice rend responsable cette personne de l'action suivante et projette comme prochain tour de parole pertinent une réponse à la demande soulevée (*principe de pertinence conditionnelle*, voir Schegloff, 1968).

Dans les extraits examinés dans le cadre de cette thèse, les apprenant·es qui initient une séquence d'explication soulevant un problème de compréhension montrent généralement qu'elles et ils adressent ce problème à quelqu'un en particulier, plutôt qu'à n'importe qui. Ces observations rejoignent celles effectuées par Stivers et Robinson (2006) sur les conversations à plus de deux personnes en anglais américain et celle de Jakonen (2014) sur les interactions en salle de classe EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) en Finlande. De façon plus spécifique, les demandes d'explication sont très fréquemment adressées à l'enseignante plutôt qu'à un·e pair, même si dans les quelques cas où les apprenant·es n'obtiennent pas de réponse de l'enseignante, elles et ils peuvent se tourner vers un·e autre apprenant·e (voir extrait 4.8).

### 4.3.1 Orientation du regard

Une façon fréquente de désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice consiste à diriger le regard dans sa direction (cf. Sacks et al., 1974). Dans l'extrait 4.7, les apprenant·es viennent de commencer un exercice individuel, qui consiste à remplir un texte à trous avec des mots adaptés. Mimoun prend la parole et sélectionne Jenny avec son regard pour répondre à une demande de confirmation concernant la consigne de l'exercice.

#### Extrait 4.7 : 17.05.19\_choisi être avoir

01		xΔ(5.0)
	mim	xregarde son manuel-->
	jén	Δécrit dans son manuel-->
02	MIM	<b>exuh choisi êtreΔ (. ) ‡ avoir?</b>
		-->xregarde vers JEN-->>
	jén	-->Δ
	jén	‡regarde vers MIM-->>
03		(0.5)
04	JEN	non alors là ça peut être un mot ça peut être un verbe, ( (5 lignes omises) )

Au début de l'extrait, Mimoun regarde son manuel et Jenny écrit les réponses de l'exercice dans le sien (l. 01). Au moment de formuler sa demande de confirmation concernant le type de mot à employer pour compléter l'exercice, Mimoun lève les yeux de son manuel et regarde en direction de Jenny (l. 02). Il garde les yeux fixés sur elle tout le long de la formulation de sa demande et jusqu'à la fin de la séquence. Durant le tour de Mimoun, Jenny interrompt son action d'écrire et tourne son regard vers lui, manifestant sa volonté d'apporter une réponse. Elle formule ensuite une

explication en infirmant la compréhension candidate de Mimoun et en spécifiant que l'exercice doit être complété avec des mots et des verbes, et non pas uniquement avec *être* et *avoir*.

L'extrait 4.8 illustre comment, lorsque la personne désignée à l'aide du regard n'apporte pas de réponse à la demande d'explication, le regard peut être réorienté en direction d'un·e autre potentiel·le explicateur/explicatrice. Dans cet extrait, les apprenant·es effectuent un exercice de compréhension de texte en autonomie. L'enseignante est sortie quelques minutes de la classe et a demandé aux apprenant·es de travailler en silence. La chercheuse est assise dans un coin et observe la classe.

#### Extrait 4.8 : 31.07.19\_partout

```

01      (7.0)
02  MIM  qu'est-ce que c'est parxtoute?
                                *regarde vers RES-->
03      Ω@ (0.5)    × (0.2)Ω@
    kal  Ωse redresse-----Ω
    kal  @regarde vers MIM@
    mim  -->*regarde vers KAL-->>
04  KAL  Ω@pa@rtout.#
        Ωtrace cercle-->
        @reg.-RES@regarde vers MIM-->
    fig  #1

```




Fig.1

À la ligne 02, Mimoun initie une demande d'explication concernant l'adverbe *partout*. Durant la formulation de son tour, il lève les yeux et tourne la tête en direction de la chercheuse, la désignant ainsi comme potentielle explicatrice. Cependant, cette demande ne reçoit pas de réponse immédiate de la chercheuse. Pendant le silence qui suit la demande, un autre apprenant, Kaleb, se redresse et regarde en direction de Mimoun, qui tourne son regard vers lui (l. 02). Kaleb fournit ensuite une

explication à Mimoun au moyen d'un geste dépicatif (Streeck, 2009a), en jetant un coup d'œil à la chercheuse au début de son tour avant de tourner le regard en direction de Mimoun (l. 04, Fig.1). Dans les lignes suivantes, non-montrées, Mimoun répète le geste de Kaleb, puis la chercheuse fournit une explication sous la forme d'une paraphrase.

On observe dans cet extrait qu'un apprenant désigne une première explicatrice potentielle au moyen de son regard, en s'orientant vers les différents niveaux d'expertise dans la classe. En l'absence de l'enseignante, l'apprenant adresse en premier lieu sa demande d'explication à la chercheuse. Ce n'est que lorsqu'il ne reçoit pas de réponse de sa part qu'il tourne son regard vers un autre potentiel explicateur. Kaleb, de son côté, s'oriente également vers une asymétrie de niveau de connaissances puisque, en produisant son geste, il regarde en direction de la chercheuse, vérifiant à la fois sa conduite et exposant ses connaissances devant elle. Les deux apprenants montrent ainsi une orientation vers une expertise qui n'est pas statique, mais fluide et pouvant être exercée par différent·es participant·es (Koshik & Seo, 2012).

### **4.3.2 Termes d'adresse**

En plus de mobiliser leur regard, il arrive que les apprenant·es désignent un·e potentiel·le explicateur/explicatrice au moyen d'un terme d'adresse, comme un prénom ou un titre. L'utilisation d'un terme d'adresse permet au locuteur ou à la locutrice de sélectionner sans ambiguïté le locuteur ou la locutrice suivant·e, même en l'absence d'un regard mutuel. Les participant·es de la classe étudiée n'utilisent toutefois pas les termes d'adresse aussi fréquemment que la sélection avec le regard, et lorsqu'elles ou ils le font, c'est généralement pour s'adresser à l'enseignante (en utilisant son prénom, *Jenny*, ou *Madame*).



Selon leur positionnement séquentiel, les termes d'adresse peuvent avoir différentes fonctions. L'extrait 4.9 illustre la façon dont Omowumi utilise le prénom de l'enseignante pour l'appeler et s'assurer de sa disponibilité avant de formuler sa demande d'explication. La classe vient de terminer l'écoute de l'enregistrement d'un dialogue entre deux personnes qui parlent de leurs goûts, le nouveau thème qui va être abordé en cours. Ce dialogue est aussi retranscrit dans le manuel et contient la phrase « Je déteste la natation ». Les lignes 01, 03 et 06 sont une interaction parallèle entre Dawadi et Ayana qui ironisent à propos de l'enregistrement.

## Extrait 4.9 : 22.05.19\_détester

```

01  DAW  @deux minutes.=
      omo  @regarde vers JEN, penche tête en avant-->
02  OMO  =eu:h #(.) [Jen@ny,  ]
03  DAW  [°comme ☒ça°] °comme°,☒#
      omo  -->@regarde vers manuel-->
      omo  ☒.....☒pointe manuel avec stylo-->
      fig  #1                               #2

```

```

04  JEN  oui?
05  OMO  eu:h,
06  AYA  °toi aussi°
07  OMO  je ne comprends pas s- euh dés- @<dé☒tister>.
      -->@regarde vers JEN-->>
      -->☒

```

Au début de l'extrait, alors que Dawadi répète à voix haute une des phrases du dialogue écouté, Omowumi tourne son regard vers l'enseignante et produit un léger mouvement de tête vers l'avant, indiquant une prise de parole à venir (l. 01, Fig.1). Elle interpelle ensuite l'enseignante par son prénom (*Jenny*, l. 01-02), puis attend la confirmation de l'enseignante avant de poursuivre son action. Jenny répond par un *oui*, signalant ainsi sa disponibilité (l. 04). Cet échange interpellation-réponse (*summons-answer exchange*, Schegloff, 1968) est un exemple de pré-séquence qui n'est pas autonome mais qui projette une suite. C'est effectivement ce qui se passe ici, puisqu'après le *oui* de Jenny, Omowumi formule une affirmation de non-compréhension (*je ne comprends pas s- euh dés-détister*, l. 07). Par ailleurs, Omowumi attire également l'attention de l'enseignante vers la source du problème, le verbe *détester* écrit dans le manuel, par une combinaison de ressources mimo-gestuelles et matérielles : en ligne 02, elle regarde son manuel, avant de le pointer à l'aide de son stylo en ligne 03 (Fig.2). En formulant son tour, ligne 07, elle arrête son geste de pointage et regarde l'enseignante, s'assurant ainsi de son orientation. Ces différentes ressources déployées par Omowumi lui

permettent de s'assurer à la fois de l'orientation de la destinataire et de la disponibilité de celle-ci pour répondre à la demande énoncée (voir Goodwin, 2018), tout en la désignant explicitement comme personne responsable de fournir une explication au problème de compréhension soulevé et dont la source est localisée matériellement.

L'utilisation d'un terme d'adresse, par opposition à une simple sélection par le regard, peut également permettre à l'apprenant·e qui initie une séquence d'explication de « libérer son regard et son orientation corporelle » et de s'orienter vers le matériel pédagogique (Jakonen, 2014, pp. 120-122). Cette orientation peut servir de ressource à l'apprenant·e pour formuler sa demande d'explication ou, comme montré dans l'extrait 4.9, pour attirer l'attention de l'interlocuteur/interlocutrice sur un artefact spécifique simultanément à la conversation. Considérons l'extrait 4.10, dans lequel les apprenant·es effectuent individuellement un exercice sur le thème des invitations et l'enseignante, assise à son bureau, écrit sur une feuille.

#### Extrait 4.10 : 20.06.19\_concert2

01		xΔ(0.5) x(1.5)
	mim	xreg. JENxreg. cahier-->
	jen	Δécrit sur feuille-->
02	MIM	<b>Madame,</b>
03		<b>(.) euh (.)x il est c'estx juste</b>
		-->xreg. vers JENxreg. vers cahier-->
04		<b>+je n'ai,</b>
05		<b>(1.0) Δje n'ai pas en- envie d'aller,+((lisant))</b>
	jen	-->Δregarde vers MIM-->>
06		<b>(1.5) àx la concert?</b>
		-->x
07	JEN	au concert.
08	MIM	au concert.
09	JEN	[je n'ai pas envie de ouais.]
10	MIM	[c'est c'est juste comme ça?] (10 lignes omises))

Au début de l'extrait, Mimoun jette un bref regard en direction de Jenny, qui écrit à son bureau et est donc visiblement orientée vers sa feuille, ce qui peut l'empêcher de voir le regard de Mimoun (l. 01). Ce dernier regarde à nouveau son propre cahier et interpelle ensuite l'enseignante, *Madame*, avant de commencer à formuler une demande de confirmation concernant une réponse à l'exercice, durant laquelle il jette encore un coup d'œil en direction de l'enseignante (l. 03). Il s'oriente ensuite à nouveau vers son cahier et lit la phrase pour laquelle il souhaite obtenir une confirmation de sa

part et c'est seulement à ce moment-là qu'elle tourne son regard en direction de Mimoun. (l. 04-05). Le cahier sert ici de ressource à Mimoun pour formuler sa demande, puisqu'il peut lire ce qui y est écrit. Comme souligné par Jakonen (2014, p. 122), qui a effectué des observations similaires dans des interactions entre petits groupes en classe EMILE en Finlande, « the selection of a 'possible knower' by the use of a verbal address term 'frees' the resources of the body to be used for other simultaneous tasks, which are needed to accomplish a complex information request that requires the co-ordination of [...] physical objects with talk ». Dans cet extrait, le terme d'adresse utilisé pour interpeler l'enseignante sert donc à la fois à attirer son attention alors qu'elle est visiblement engagée dans une activité, mais aussi à « libérer » le regard de l'apprenant pour l'orienter en direction du matériel pédagogique, qui sert de support à la formulation de la demande de confirmation.

Dans l'ensemble, les analyses menées dans les sections 4.3.1 et 4.3.2 suggèrent que les apprenant·es initient des séquences d'explication en sélectionnant un·e destinataire spécifique, généralement l'enseignante. Dans les rares cas où celle-ci ne répond pas à la demande d'explication, un·e autre apprenant·e peut être sélectionné·e. Le ou la potentiel·le explicateur/explicatrice est le plus souvent sélectionné·e par l'orientation du regard dans sa direction en début de tour, mais un terme d'adresse peut également être employé pour s'assurer de son attention, notamment lorsqu'il ou elle est engagé·e dans une activité. Dans la section suivante, les ressources linguistiques mobilisées par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication sont présentées.

#### **4.4 Format de l'ouverture**

Les apprenant·es mobilisent diverses ressources linguistiques pour ouvrir des séquences d'explication. Dans la grande majorité des cas, les ouvertures de séquences d'explication prennent la forme d'une demande d'explication ou de confirmation, formulée au moyen de structures syntaxiques interrogatives récurrentes. Les apprenant·es mobilisent également des formats moins fréquents, comme la citation d'un item isolé ou une affirmation de non-compréhension. Finalement, la collection d'extraits analysés comprend des séquences d'explication auto-initiées par les apprenant·es, dans lesquelles la phase d'ouverture et le noyau coïncident. Bien que ce type d'ouverture de séquence d'explication ne soit pas réalisé par un format linguistique spécifique, il présente des caractéristiques récurrentes qui seront discutées ci-dessous.

Le tableau 1 présente un inventaire des formats utilisés par les apprenant·es pour initier une séquence d'explication.

<b>Format</b>	<b>Nombre d'occurrences</b>
Questions 'ouvertes' :	74
<i>(X) qu'est-ce que c'est (X) ?</i>	40 <sup>7</sup>
<i>C'est quoi (c'est) X / quoi ça c'est X ?</i>	15
<i>Qu'est-ce que ça veut dire X / ça veut dire quoi X ?</i>	13
<i>Ça signifie quoi X ?</i>	1
<i>Autres</i>	5
Question 'fermée'	34
<i>Ex : Ça fait un bail comme ça fait longtemps ?</i>	
Item isolé avec intonation montante	11
Affirmation de non-compréhension	1
<i>Ex : Je ne comprends pas X</i>	
Explications auto-initiées	8
<b>Total :</b>	<b>128</b>

Tableau 1 : Formats et nombre d'occurrences des ouvertures d'explication par les apprenant·es

Ce tableau permet de constater qu'il existe des régularités dans les formats que prennent les ouvertures de séquences d'explication des apprenant·es. Il met en lumière qu'une majorité des initiations sont des questions de type 'ouvertes', formulées au moyen de structures très semblables, à la forme interrogative, comme *(X) qu'est-ce que c'est (X)* ou *qu'est-ce que ça veut dire (X)*, ainsi que leurs variantes, ou des questions de type 'fermées', qui limitent les possibilités de réponses attendues. Les apprenant·es initient donc les séquences d'explication en mobilisant des structures syntaxiques employées de manière routinisée.

La section 4.4 servira à discuter les formats les plus fréquemment utilisés par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication, c'est-à-dire les questions ouvertes (sect. 4.4.1), les questions fermées (sect. 4.4.2) et la citation d'un item isolé (sect. 4.4.3). La dernière section traitera des explications auto-initiées (sect. 4.4.4), qui se distinguent des autres types d'ouverture de séquences d'explication par le fait qu'elles ne répondent pas à une sollicitation d'autrui et que leur phase d'ouverture et leur noyau coïncident.

<sup>7</sup> Un seul apprenant, Mimoun, produit 39 initiations sous la forme *(X) qu'est-ce que c'est (X)*. Cette forme paraît donc particulièrement fréquente, mais elle reflète plutôt l'utilisation récurrente d'un format routinisé par un seul locuteur.

#### 4.4.1 Questions ouvertes

Les ouvertures de séquences d'explication réalisées par les apprenant·es sont le plus souvent formulées au moyen d'une structure à la forme interrogative. Un formatage linguistique couramment utilisé est *qu'est-ce que c'est X*, où *X* identifie un référent, tel qu'un mot individuel dans l'environnement linguistique, comme étant problématique et nécessitant une explication, ce qu'illustre l'extrait suivant.

Dans l'extrait 4.11, la classe est engagée dans un jeu qui allie révision des déterminants possessifs et du vocabulaire quotidien. L'enseignante écrit des phrases au tableau que les apprenant·es doivent compléter à tour de rôle, en choisissant un déterminant. Au début de l'extrait, Jenny termine d'écrire la phrase « Tu as un peigne, c'est \_\_\_ peigne » quand Mimoun initie une demande d'explication du mot *peigne* (prononcé de façon non-standard *biene*) qui s'étend sur plusieurs tours.

#### Extrait 4.11 : 16.05.19\_peigne

```

01          Δ*(10.0)*(2.0)
   jen      Δécrit au tableau-->
   mim      *secoue dé*
   mim      *regarde vers JEN/tableau-->>
02 MIM      qu'est-ce que c'est biene?Δ
   jen                        -->Δ
03 JEN      peigne.
04 DAW      peigne.
05          $(0.3)#
   daw      $passe main au-dessus tête 5x-->>
   fig      #1

```



Fig.1

((30 lignes omises))

Durant le silence au début de l'extrait, Mimoun tient dans ses mains le dé utilisé pour l'activité et le secoue, en regardant en direction du tableau, sur lequel l'enseignante écrit la prochaine phrase à

compléter (l. 01). Avant que l'enseignante n'ait fini d'écrire, Mimoun s'immobilise et fixe le tableau, ce qui semble indiquer que la phrase écrite contient un élément potentiellement problématique. Il formule alors une demande d'explication en utilisant une structure disloquée avec un syntagme détaché à droite, *qu'est-ce que c'est bien*, qui, sur le plan prosodique, est marquée par une intonation finale montante. Il s'agit d'un format routinisé, « prêt-à-l'emploi » que Mimoun utilise de manière récurrente pour formuler des demandes d'explication. Jenny initie une réparation de la prononciation du mot *peigne* (l. 03), sans s'orienter vers la demande d'explication de Mimoun ciblant la sémantique du mot, mais seulement vers sa prononciation correcte. En ligne 04, un autre apprenant, Dawadi, répète l'élément problématique et fournit une explication au moyen d'un geste décriptif (Fig.1 ; voir Janin, 2023 pour une description détaillée).

Dans l'extrait suivant, Mimoun recourt également au format *qu'est-ce que c'est X*, utilisé sous la variante *qu'est-ce que X*, pour demander une explication, qui porte cette fois-ci non pas sur un élément lexical isolé, mais sur une consigne. Les apprenant·es effectuent un exercice d'expression écrite individuel, qui consiste soit à rédiger une réponse à une invitation, soit à formuler une invitation qui corresponde à la réponse proposée.

#### Extrait 4.12 : 20.06.19\_consigne\_question\_réponse

01	MIM	la ×deuxième eu::*:h ÷# (.) phrase, ×regarde vers DAW--> *lève sa feuille-->
	daw	÷regarde vers MIM-->
	fig	#1,2
		<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Fig.1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Fig.2</p> </div> </div>
02		<b>qu'est-ce que vou:s faites?÷</b>
	daw	-->÷regarde vers sa feuille-->
03		(1.5)
04	MIM	<b>qu'est-ce que <u>doit</u>,</b>
05	DAW	lire× après voir ÷si répon÷se ou question, -->÷ ÷regarde vers MIM-->

```

mim      -->x
06        si question faire une réponse.
07        (.) si réponse (.) faire un question.
08  JEN    je n'aurais pas pu mieux l'expliquer,
09        (0.3) merci.
10        (16.0)*(9.0)x
mim      -->*
mim      -->xregarde vers DAW-->
11  MIM    (      )((arabe))
12        ((rire))
13  DAW    (il ne faut pas).
14        x(0.3)
mim      xregarde sa feuille-->
15  MIM    .hh euh Madame,
16        euh estx ce que: qu'est-ce que nous (.) devons faire en,
          -->xregarde vers JEN-->
17        (0.9) la deuxième (0.5) phrase.
          ((27 lignes omises))

```


Au début de l'extrait 4.12, Mimoun lève les yeux en direction de Dawadi et s'adresse à lui en identifiant un problème de compréhension, qu'il localise en coordonnant des ressources linguistiques (*la deuxième euh phrase*, l. 01), corporelles et matérielles (il lève la feuille d'exercice et la montre à Dawadi, Fig.1). Il formule ensuite sa demande d'explication qui porte sur la consigne de l'exercice, au moyen du format *qu'est-ce que X*, suivi du verbe *faire*, conjugué à la deuxième personne du pluriel (l. 02). Dawadi, qui avait levé les yeux pendant la formulation de la demande de Mimoun (Fig.2), se réoriente vers sa propre feuille d'exercice pendant le silence de 1.5 secondes qui suit. N'ayant pas obtenu d'explication, Mimoun reformule sa demande d'explication, en employant le même format, suivi d'un autre verbe (*qu'est-ce que doit*). Malgré le fait que cette demande soit syntaxiquement incomplète, Dawadi y répond en reformulant la consigne de l'exercice et en levant à nouveau les yeux dans sa direction (l. 05-07). Jenny évalue positivement l'explication de Dawadi, ce qui clôt la séquence d'explication (l. 08-09). Cependant, après un silence d'environ 25 secondes, Mimoun prend à nouveau la parole et s'adresse à Dawadi, en arabe avant de formuler à nouveau une demande d'explication concernant la consigne de l'exercice. Il fait appel cette fois à l'enseignante (*Madame*, l. 15), en employant une troisième fois le même format routinisé tout en variant encore le complément (*qu'est-ce que nous devons faire*, l. 16), et en précisant à nouveau la localisation de l'élément problématique (*en la deuxième phrase*, l. 16-17). Dans les lignes suivantes, omises, Jenny fournit à son tour une explication en reformulant la consigne de l'exercice.

Les extraits 4.11 et 4.12 illustrent donc la façon dont le format *qu'est-ce que (c'est) X* peut être utilisé pour demander une explication portant sur un élément lexical isolé ou sur une consigne. Malgré l'utilisation récurrente et routinisée que Mimoun fait de ce format pour formuler des demandes d'explication, il introduit également de la variation dans ses usages. Dans le cas de l'extrait 4.12, au fur à mesure de ses reformulations, il modifie le verbe et la personne utilisée, ce qui lui permet de préciser sa demande.

Dans l'extrait 4.13, qui suit directement l'extrait 4.11, la classe est engagée dans un jeu qui allie révision des déterminants possessifs et du vocabulaire quotidien. Les apprenant·es lancent un dé et complètent des phrases proposées par l'enseignante pour avancer leur pion sur un plateau de jeu affiché au tableau. Mebratu utilise une autre variante du format *qu'est-ce que c'est X, c'est quoi c'est X*, pour demander une explication du terme *rejoue*, écrit sur le plateau de jeu affiché au tableau.

#### Extrait 4.13 : 16.05.19\_rejoue

```

01  MEB    •Jenny c'est quoi c'est# rejoue,
      •pointe vers tableau, 3x-->
      fig                                     #1
      
      Fig.1
02  #°° (c'est quoi?) °°•
      -->•
      jen   †regarde vers tableau-->
03  (0.5)
04  DAW    [(    )]
05  JEN    [rejoue?]
06  MEB    >mh<
07  JEN    Δici?
      Δpointe en direction du tableau
08  MEB    ouais.Δ
      jen   -->Δ

```

09	JEN	ça veut dire †[que vous] pouvez lancer de nouveau le dé,
10		[réjouer ]
	j en	-->†regarde vers MEB-->
11	JEN	jou[er à nouveau.]
12	AYA	[↑o:h ouai:s ]
13	MEB	°okay.°†
	j en	-->†
14	JEN	suivant où vous tombez vous devez reculer ou rejouer,
		((5 lignes omises))

Mebratu initie une séquence d'explication en employant le format *c'est quoi c'est X* pour demander une explication concernant l'item lexical *rejoue*, qui est écrit sur le plateau de jeu (l. 01). Tout en formulant sa demande, Mebratu pointe trois fois avec l'index en direction du tableau (Fig.1), pour localiser la source de son problème de compréhension, qui n'a pas été thématiqué précédemment dans l'interaction. L'enseignante ne comprend pas directement la source du problème et initie donc une réparation verbale (l. 05), avant d'également pointer en direction du tableau. Après avoir identifié l'item problématique avec certitude, elle fournit une explication à Mebratu (l. 09, 11, 14).

#### 4.4.2 Questions fermées

Une autre ressource mobilisée par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication consiste à formuler une question fermée (oui/non). Les recherches antérieures sur le sujet ont montré que ce type de questions permet de démontrer davantage de connaissances que les questions ouvertes, en délimitant l'ensemble des réponses attendues à deux (voir Heritage, 2012b) et en rendant une confirmation ou une infirmation conditionnellement pertinente (Schegloff, 1968). En français, les questions fermées peuvent être formulées de trois manières : avec la particule interrogative *est-ce que*, avec une inversion verbe-clitique ou avec une phrase déclarative, généralement terminée par une intonation montante à l'oral (Abeillé et al., 2012; Mosegaard Hansen, 2001). À la suite d'une question fermée, il est normalement attendu de l'interlocuteur/interlocutrice une réponse choisie parmi un ensemble limité de possibilités : un *oui* qui confirme, un *non* qui confirme ou infirme selon la polarité de la question ou un *si* qui permet de répondre positivement à une question formulée négativement (Persson, 2020).

Dans les données étudiées dans le cadre de cette thèse, les ouvertures de séquences explicatives qui sont réalisées au moyen de questions fermées ont généralement pour but de confirmer la validité d'une compréhension 'candidate' d'un item lexical ou de la consigne d'un exercice. L'ensemble des questions fermées formulées par les apprenant·es sont produites sous la forme d'une phrase

déclarative, avec une intonation finale montante. Les autres manières de formuler une question fermée, avec *est-ce que* ou l'inversion verbe-clitique, ne sont pas mobilisées par les apprenant·es dans les séquences d'explication analysées.

L'extrait suivant illustre l'utilisation d'une question fermée prenant la forme d'une phrase déclarative avec une intonation finale montante. Celle-ci est adressée à l'enseignante pour confirmer la compréhension d'un item lexical rencontré dans un exercice en cours. Les apprenant·es ont rempli une fiche de compréhension écrite sur le thème des invitations et Jenny récupère les fiches des apprenant·es qui ont terminé. Au début de l'extrait, Omowumi commente la difficulté de l'exercice (l. 01-02) et Jenny regarde la fiche de cette dernière, qu'elle a sous les yeux.

#### Extrait 4.14 : 20.06.19\_entrée

01	OMO	‡pas vraiment comp- comprendre, jen ‡reg. vers fiche OMO-->
02		mais j'ai essayé hh (0.4) oui un petit peu difficile.
03		(1.0)
04	DAW	÷(un peu euh le billet,)= ÷regarde vers JEN-->
05	JEN	=ça a l'air ‡d'être eu:h corr‡ect. ‡regarde vers OMO‡reg. vers fiche-->
06	DAW	<b>Madame entrée (.) ‡c'est °( )°,</b> jen -->‡regarde vers DAW-->
07		<b>c'est comme billet?</b>
08	JEN	donc on- on peut appeler eu:h oui,
09		quand on achète un billet pour aller à un concert
10		on dit une <u>entrée</u> .÷
	daw	-->÷
11	DAW	(mh une entrée)
12	JEN	ouais‡ on peut dire un billet pour entrer ou une entrée. -->‡

À la ligne 04, Dawadi initie un tour de parole en regardant l'enseignante, la désignant ainsi comme l'interlocutrice à qui il s'adresse. Cependant, l'enseignante interrompt Dawadi en répondant à Omowumi par une évaluation du travail de cette dernière (l. 05), sans s'orienter vers Dawadi. À la ligne 06, celui-ci tente une deuxième fois de produire une demande, en la formulant différemment. Il interpelle l'enseignante avec un terme d'adresse et initie une demande de confirmation au moyen d'une question fermée, en utilisant une structure disloquée avec un syntagme détaché à gauche (l.

06-07). La production de l'item problématique, *entrée*, est suivie d'une micro-pause, durant laquelle l'enseignante lève les yeux dans la direction de Dawadi. La construction disloquée permet à l'apprenant d'accéder au floor conversationnel à « un moment défavorable » (Pekarek Doehler, 2001, p. 186) – l'enseignante est orientée vers la correction de la fiche d'une autre apprenante – tout en introduisant dans le discours un référent qui n'est pas au centre de l'attention de cette dernière. Dawadi produit son tour avec une intonation finale montante, ce qui indique qu'il s'agit d'une demande de confirmation quant au fait que *entrée* et *billet* sont bien des équivalents. L'enseignante confirme la compréhension de Dawadi et ajoute une explication contextuelle sur l'utilisation de l'item lexical *entrée* (l. 08-10), puis fournit une formulation alternative (l. 12).

Dans l'extrait 4.15, similaire à l'extrait précédent, Dawadi utilise à nouveau une question fermée prenant la forme d'une phrase déclarative avec une intonation finale montante pour ouvrir une séquence d'explication à propos d'un item lexical qui n'a pas été introduit en classe. Les apprenant·es effectuent un exercice de grammaire individuel et Dawadi a terminé.

#### Extrait 4.15 : 27.06.19\_bail

01	DAW	<b>Madame ç:- ça fait un bail,</b>
02		<b>comme (.) ça fait longtemps?</b>
03	JEN	ouais (.) ça fait un bail.
04		ɛuh uh uhɛ
05		(1.5)
06	DAW	(parce que) si on fait avec (mama) google,
07		(elle) répond ɛcontratɛ,
08	JEN	oui [c'est, ]
09	DAW	[ɛhu huɛ]
10	JEN	le bail normalement
11		c'est le contrat quand on loue un appartement ou,
12	DAW	oui.
13	JEN	un garage,
14	DAW	mais quand on parle,
15		ça fait un bail comme ça fait longtemps,
16	JEN	hun hun exactement.

Au début de l'extrait, Dawadi interpelle l'enseignante et utilise une question fermée sous forme déclarative pour présenter une demande de confirmation de la signification de l'expression *ça fait un bail* (l. 01-02). Jenny confirme immédiatement la validité de la compréhension de Dawadi en employant une particule positive (*ouais*) et en répétant l'expression, avant de produire des particules

de rire (l. 03-04). Cette répétition suivie du rire de l'enseignante montre qu'elle s'oriente vers l'aspect inattendu de la demande de Dawadi. En effet, il s'agit d'une expression qui n'a pas été utilisée dans le cadre de la classe et qui appartient plutôt au registre familier de l'oral spontané. Dawadi justifie alors sa demande de confirmation, en expliquant que Google ne fournit pas une définition correcte du terme *bail* lorsqu'il est utilisé dans l'expression *ça fait un bail* (l. 06-07). Cette justification permet également à Dawadi d'inciter l'enseignante à lui fournir d'avantage d'informations et à approfondir son explication au-delà de la simple confirmation de la signification de l'expression. L'enseignante répond par une explication de l'utilisation courante du terme *bail*, qui équivaut à *contrat* (l. 10-11, 13), que Dawadi confirme (*oui*, l. 12) avant de spécifier que *bail* n'a pas le même sens à l'oral (*mais quand on parle*, l. 14), dans le contexte de cette expression spécifique. En ouvrant cette séquence d'explication au moyen d'une question fermée, Dawadi vérifie sa compréhension de l'expression *ça fait un bail*, tout en démontrant sa connaissance de cette expression familière, ainsi que de l'existence de différences de signification de certains mots entre l'oral et l'écrit. La situation d'immersion linguistique dans laquelle se trouve l'apprenant implique un contact quotidien avec la langue du pays d'accueil, ce qui lui permet d'enrichir son vocabulaire en dehors de la classe et de soulever en classe des questions liées à des besoins communicatifs réels.

Outre la vérification de la compréhension de la signification d'un item lexical, les questions fermées peuvent également servir à vérifier la compréhension d'une consigne. Dans l'extrait 4.16, dont la première partie a été présentée précédemment dans l'extrait 4.7, Mimoun interroge l'enseignante sur la consigne de l'exercice à effectuer, un texte à trous à remplir en choisissant les mots adaptés.

#### Extrait 4.16 : 17.05.19\_choisi être avoir

01		(5.0)
02	MIM	<b>euh choisi être (.) avoir?</b>
03		(0.4)
04	JEN	.h non alors là ça peut être un mot ça peut être un verbe,
05		[il] faut il faut comprendre un petit peu [le message ]
06	MIM	[ah] [ah continuer]
07	MIM	la: dialogue [avec euh] (.) mot
08	JEN	[mh mh ]

La façon dont Mimoun formule sa question, au moyen d'une question fermée à la forme déclarative (l. 02), indique qu'il dispose de certaines connaissances sur la consigne de l'exercice à effectuer, notamment qu'il s'agit de choisir certains mots, sans cependant avoir 'assez' compris pour pouvoir avancer dans la tâche. Contrairement à ce qui a été observé dans les autres extraits de cette section, l'enseignante ne confirme pas la compréhension candidate de Mimoun mais répond par *non* en

expliquant que l'exercice doit être complété avec des mots et des verbes, et non pas uniquement *être* et *avoir* (l. 04-05). Mimoun démontre ensuite sa compréhension en reformulant la consigne dans ses propres mots (l. 06-07).

Bien que la question fermée de Mimoun soit formulée à l'affirmative, ce qui appelle généralement une réponse affirmative (Heritage & Raymond, 2012; Sacks, 1973), l'enseignante infirme ici sans détour le candidat de l'apprenant, même si la brève pause avant sa réponse laisse présager minimalement une action responsive non-préférée. Cette infirmation n'est toutefois pas traitée ici comme une action non-préférée par les participant·es. Cela indique que, dans le cadre institutionnel de la salle de classe, même lorsque les apprenant·es formulent une question à la forme fermée, qui démontre davantage de connaissances que les questions ouvertes ainsi qu'un niveau de certitude relativement élevé, l'enseignante est toujours traitée comme la personne experte (contrairement à ce qui a été observé dans des interactions entre pairs, Jakonen, 2014).

#### 4.4.3 Item isolé

Les apprenant·es ouvrent également parfois des séquences d'explication en prononçant uniquement l'item lexical problématique, généralement avec une intonation finale montante. Fasel Lauzon (2009, 2014), dans ses analyses d'interactions en classe de français L2 à l'école secondaire en Suisse alémanique, a observé une pratique similaire dans un contexte séquentiel précis, à la suite d'une proposition de l'enseignant·e de répondre aux questions de vocabulaire des élèves. L'autrice note que « la nature de l'action effectuée au moyen de la citation de l'item isolé est donc reconnaissable au regard de sa place dans l'interaction » (Fasel Lauzon, 2009, p. 153). Dans les données analysées dans le cadre de cette thèse, les apprenant·es recourent à cette méthode dans deux contextes : (a) dans une interaction en plénum, juste après que l'enseignante a prononcé un item lexical qui pose un problème de compréhension (voir par exemple l'extrait 4.2, à la section 4.2.1) et (b) lors d'une activité réalisée en autonomie, pendant laquelle plusieurs demandes d'explication ont déjà été formulées. Dans ces deux cas, le fait que la citation d'un item isolé serve à initier une séquence d'explication est donc effectivement reconnaissable à son placement dans l'interaction.

Dans certains cas, les apprenant·es mettent particulièrement en exergue l'item isolé, en le prononçant de manière 'saillante', par exemple en ajoutant des syllabes ou en accentuant une partie du mot. Cela leur permet de manifester que le caractère problématique de l'item rencontré dépend non seulement de sa signification, mais aussi sa difficulté de prononciation. On peut observer cela dans l'extrait 4.17, juste avant le début duquel la classe a terminé la correction d'un exercice de compréhension écrite sur des villes suisses et Mimoun a demandé l'explication de l'item



*voilà* (l. 06) signale que l'enseignante s'oriente vers une clôture de la séquence d'explication, même si elle ajoute un incrément à son tour de parole (l. 07). Elle est interrompue par Mimoun qui initie une deuxième demande d'explication en chevauchement avec le tour de Fabienne (l. 08-09). Il formule sa demande en coordonnant différentes ressources multimodales : après avoir pointé avec son stylo en direction de sa fiche d'exercices, il tapote sur sa feuille et localise verbalement l'item problématique, en spécifiant qu'il est également écrit dans le texte sur la ville de Sion (l. 09, Fig.1). Il énonce ensuite l'item problématique, ajoutant des syllabes qu'il accentue. Cette façon de procéder, suivie par des rires qui soulignent son caractère non conventionnel (l. 10-11), permet toutefois à Mimoun de mettre en exergue l'item problématique, tout en indiquant qu'il rencontre un problème de compréhension et de prononciation, en lien avec la longueur du mot. Aux lignes 12 et 13, Fabienne initie une hétéro-réparation pour signifier qu'elle n'a pas compris à quel item lexical faisait référence Mimoun et demande une précision sur sa localisation. Dawadi répète *impressionnant* avec une prononciation standard (l. 14), puis Mimoun le répète également, en ajoutant à nouveau une syllabe supplémentaire, ce qui indique une difficulté persistante avec la prononciation du mot (l. 15). Fabienne propose ensuite une explication qui ressemble à une définition de dictionnaire (elle utilise *impression* pour expliquer *impressionnant*, l. 16-17), ce qui ne permet pas de résoudre l'incompréhension de Mimoun et provoque une longue extension de la séquence d'explication (lignes omises).

On observe donc dans cet extrait la façon dont les apprenant·es adaptent leurs demandes d'explication en fonction de leur contexte d'occurrence. Dans l'extrait ci-dessus, la classe est déjà engagée dans une activité d'explication. La demande de Mimoun s'insère donc dans une organisation séquentielle plus large et ne nécessite pas de formulation explicite. La citation de manière isolée de l'item problématique, dans ce cas avec une prononciation 'saillante', associée à des gestes en direction du matériel pédagogique, suffisent à communiquer qu'il s'agit d'une demande d'explication, même si l'élément sur lequel porte cette demande n'est pas immédiatement compris par l'enseignante.

#### 4.4.4 Les explications auto-initiées

Dans un petit nombre de cas, les apprenant·es initient une séquence d'explication sans qu'eux/elles-mêmes ou un·e co-participant·es n'ait manifesté de problème de compréhension. Lors de ces explications auto-initiées (Morek, 2015), ou volontaires, qui ne répondent pas à une sollicitation d'autrui, la phase d'ouverture et le noyau de l'explication coïncident. Ce type d'explication permet aux apprenant·es de spontanément rendre visibles leurs connaissances et se présenter comme « someone who knows something » (Solem, 2016a, p. 18), notamment à propos

d'éléments grammaticaux qui ont précédemment été thématifiés en classe. Koschmann et al. (2000) ont observé une pratique similaire lors de séances de tutorat pour des étudiant·es en médecine, désignée sous le terme de *knowledge display segment*. Bien que les séances de tutorat, qui offrent généralement un cadre plus informel que les leçons en classe, puissent paraître plus propices aux discussions permettant de partager des connaissances sur une question spécifique, l'analyse de mes données montre que les explications auto-initiées peuvent également survenir durant des activités en plénum, même si la taille du groupe nécessite de considérer ces observations avec prudence.

L'extrait 4.18, dont la première partie a été discutée précédemment en tant qu'extrait 4.4, offre une illustration d'une explication auto-initiée qui intervient durant une activité en plénum. Au début de l'extrait, l'enseignante lit des phrases du manuel qui contiennent *il est* et *c'est*, le thème de l'activité en cours (l. 01-02). Il s'agit d'une activité qui repose sur un type d'enseignement/apprentissage par déduction – les apprenant·es doivent déduire la règle qui régit l'utilisation des deux expressions à partir d'un certain nombre d'exemples – mais elle ne leur a pas encore été présentée comme telle.

#### Extrait 4.18 : 17.05.19\_c'est on écrit

```
01  JEN  +c'est un ami il est pilote,
02      c'est la directrice elle est jolie.+ ((lit))
03  FER  vous lisez où?
04      (0.7)
05  JEN  le petit cadre (.) ro[se ]
06  DAW      [mais] toujours c'est on écrit,
07      $(avec) c'est,##$
      $geste main--->$
fig      #1
```



Fig.1

```
08      (.) $il y a un une# le la,$
      $replie 4 doigts----->$
```

fig

#2



Fig.2

09 **\$pour é\$crire (.) c'est.**  
 \$geste main\$croise bras-->  
 10 JEN exactement# c'est ça le truc.

fig

#3



Fig.3

11 (.) eu:h on utilise c'est,  
 12 (0.8) plutôt pour présenter.  
 13 DAW oui.=  
 14 JEN =voilà c'est eu:[h  
 15 DAW \$[Ayana.  
 -->\$  
 16 (1.0)  
 17 JEN Ayana.  
 18 DAW c'est la professeure.  
 19 JEN on dit c'est plus un prénom,  
 20 ou un nom de famille c'est monsieur je ne sais quoi.

À la suite de la question de Ferhana qui demande à l'enseignante où se situe le texte qu'elle est en train de lire (l. 03), Dawadi initie spontanément une explication à propos de la différence

d'utilisation entre *il est* et *c'est* (l. 06-09). Il énonce celle-ci sous forme de règle générale, en utilisant le pronom *on* et l'adverbe *toujours*. Il explique que *c'est* est toujours utilisé avec un article, de type *un, une, le, la* (ex : *c'est un ami* ; contrairement à *il est*, qui n'est pas suivi d'un article, *il est pilote*). Son explication est étayée par une série de ressources multimodales : Dawadi tend la main verticalement en direction de Jenny (Fig.1), avant de proposer une liste d'articles qui s'emploient avec *c'est* en repliant les doigts les uns après les autres (Fig.2) et de refaire un geste vers l'avant avec sa main. Il termine son explication avec une intonation finale descendante, tout en croisant les bras et en se remplaçant sur sa chaise (Fig.3), indiquant ainsi la clôture de son explication.

Les gestes décisifs employés ainsi que l'intonation finale descendante associés à l'explication de Dawadi affichent un degré de certitude relativement élevé. Son explication ne fonctionne pas comme une explication requérant une confirmation de la part de l'enseignante, mais plutôt comme une assertion qui fournit une information et affiche une position spécifique à l'égard de la proposition. Malgré cela, l'enseignante apporte une confirmation, rétablissant ainsi son statut épistémique lui conférant le droit d'évaluer les contributions des apprenant·es en classe (Kääntä, 2014) et complète l'explication (l. 10-12). Elle initie ensuite un tour pour donner une phrase d'exemple (l. 14), que Dawadi complète en suggérant le prénom d'une des apprenantes de la classe (l. 15). L'enseignante valide la suggestion de Dawadi en répétant le prénom (l. 17) puis Dawadi propose un autre exemple (l. 18) et l'enseignante ajoute à nouveau des éléments à l'explication (l. 19-20).

En auto-initiant cette séquence d'explication, Dawadi indique à la fois sa compréhension de ce qui était implicitement attendu des apprenant·es, c'est-à-dire de formuler une règle de grammaire à partir d'exemples, et sa compréhension de la différence d'utilisation entre *il est* et *c'est*. L'adéquation de son explication avec l'activité en cours contribue à ce que celle-ci soit ratifiée puis complétée par l'enseignante. Il formule une explication sans sollicitation de la part d'un·e autre participant·e et sans demander de confirmation de son explication. De plus, en participant activement à co-construire la suite de l'explication avec l'enseignante, Dawadi continue à démontrer son expertise ainsi que sa légitime participation au sein de la classe (Lave & Wenger, 1991).

Si la majorité des explications auto-initiées analysées sont énoncées sous la forme d'une règle générale, formulée au moyen du pronom *on* et d'adverbes comme *toujours* ou *beaucoup*, celles-ci sont parfois également présentées comme une 'découverte' qu'un·e apprenant·e a fait suite à un raisonnement personnel. Dans l'extrait 4.19, alors que la classe a terminé un exercice sur l'utilisation du pronom *en* et que l'enseignante remplaçante félicite les apprenant·es de la façon dont cet exercice

a été réalisé, Mimoun auto-initie une explication sur le placement du pronom en fonction du temps verbal utilisé.

#### Extrait 4.19 : 31.07.19\_ j'ai trouvé

01 FAB et ben moi je trouve  
 02 que vous avez fait ça <comme des chefs>.  
 03 MIM **eu:h [j- je ] je pense eu:h je pense euh,**  
 04 FAB [vraiment bien]  
 05 MIM **(0.6) je trouve.**  
 06 FAB oui.  
 07 MIM eu:h,  
 08 **(.) j'ai trouvé**  
 09 £hh hh hu hu hu£  
 10 FAB £quel sus[pense£ ].  
 11 DAW £[je vais] trouver.£  
 12 (.) £je vais trouver.£  
 13 FAB j'ai pensé j'ai [trouvé,]  
 14 MIM [j'ai ] j'ai trouvé euh,  
 15 **la futur (.) la futur euh nous nous écrivez en**  
 16 **après• la# aller••**  
 •geste bras à droite•  
 fig #1



Fig.1

17 (.) par exemple [je vais] en,  
 18 FAB [°ouais°]  
 19 •(1.5)  
 mim •geste bras à droite-->  
 20 MIM parler.  
 21 FAB je vais en parler ouais•  
 -->•

22 MIM la passé composé •(.) #avant^la avoir.  
 mim -->•geste bras à gauche-->  
 fig #2



Fig.2

23 FAB j'en ai• parlé ouais,  
 mim -->•  
 24 [tout à fait ] ouais.  
 25 MIM [j'ai en parlé].  
 26 (1.2)  
 27 MIM ça: (.) j'ai trouvé.  
 28 fah ah [ah hhf  
 29 FAB [y'en a la d'dans hein,

Après que les apprenant·es ont terminé leur exercice sur l'utilisation de *en*, Fabienne les félicite (l. 01-02) et Mimoun, à la faveur de cette transition, initie une explication. Son initiation se caractérise par plusieurs redémarrages, des hésitations et des pauses, ce qui signale sa difficulté à énoncer son tour de parole. Il commence d'abord avec *je pense* avant de jeter un bref coup d'œil à son cahier et de s'auto-réparer en utilisant *je trouve* (l. 05). Il effectue ensuite une autre réparation, en proposant *j'ai trouvé*, suivi d'un rire (l. 08-09), qui signale probablement son orientation vers la longueur de cette pré-séquence, qui projette une suite à venir qu'il n'a pour l'instant pas formulée. Cette orientation est partagée par l'enseignante, qui commente *quel suspense* (l. 10) et par Dawadi, qui propose une autre variante de temps verbal (l. 11-12). Cette pré-séquence étendue permet à Mimoun de spécifier que l'explication qui va suivre résulte de son propre raisonnement et non, par exemple, d'une explication précédemment donnée par l'enseignante.

Alors que l'enseignante énonce elle aussi différentes variantes des verbes *penser* et *trouver*, Mimoun répète *j'ai trouvé* puis formule finalement la première partie du noyau de son explication, terminée par une intonation finale descendante (l. 14-16). Il explique que lorsque le pronom *en* est utilisé dans une phrase au futur proche, par exemple *je vais en parler*, il est situé après le verbe *avoir*. Il souligne son explication verbale au moyen d'un geste du bras vers la droite, juste après avoir dit

*après* (Fig.1). Il illustre ensuite son explication par un exemple, durant lequel il répète son geste de bras (l. 17 et 20). En chevauchement, Fabienne offre une première ratification à voix basse (l. 18), avant de confirmer l'exemple de Mimoun en le répétant (l. 21). Mimoun formule ensuite la deuxième partie de son explication, à savoir qu'au passé composé, le pronom *en* est situé avant le verbe *avoir* (l. 22), accompagné d'un geste de bras en direction de la gauche (Fig.2), ce qui permet de souligner le contraste entre le placement de *en* au futur et au passé composé. L'enseignante complète l'explication en proposant elle-même un exemple du placement du *en* au passé composé, suivie d'une évaluation positive (l. 23-24). En chevauchement, Mimoun propose son propre exemple, qui ne correspond pas à l'explication qu'il vient de fournir et ne suit pas l'ordre standard des mots en français (l. 25). Fabienne, qui n'a peut-être pas entendu l'exemple de Mimoun en raison de chevauchement, ne corrige pas le tour de ce dernier et Mimoun clôture la séquence d'explication en énonçant *ça j'ai trouvé*, soulignant ainsi à nouveau que le contenu de cette explication est le résultat d'un raisonnement personnel (l. 27).

Cet extrait illustre la façon dont un apprenant auto-initie une séquence d'explication pour partager avec l'ensemble du groupe le résultat d'un raisonnement personnel sur la thématique travaillée en cours. La complexité du sujet traité, le placement du pronom *en* par rapport au verbe, qui n'a pas été abordée par l'enseignante, se reflète dans la longueur de la pré-séquence qui précède le noyau de l'explication. Celle-ci permet à l'apprenant de souligner que son explication résulte de son propre raisonnement, mais lui donne aussi le temps, tout en gardant le *floor* conversationnel, de trouver comment formuler sa 'découverte'. Comme dans l'exemple précédent, l'intonation finale descendante ainsi que les gestes qui viennent souligner l'explication traduisent un degré de certitude relativement élevé. Cette explication auto-initiée est tout de même suivie d'une confirmation de l'enseignante, qui participe également à sa co-construction en proposant un exemple, tout en laissant la place et le temps à l'apprenant d'exprimer son propre raisonnement, dont la participation résulte donc d'ajustements mutuels avec l'enseignante (voir Young & Miller, 2004).

En résumé, les extraits 4.18 et 4.19 montrent que les apprenant·es initient parfois des séquences d'explication sans qu'un élément n'ait au préalable été thématiqué comme non-compris, par eux/elles-mêmes ou par autrui. Lors de ces explications auto-initiées, la phase d'ouverture et le noyau de l'explication coïncident. En formulant leur explication, sous forme de règle générale ou de 'découverte', couramment illustrée à l'aide d'un exemple, les apprenant·es exhibent leur propre compréhension et indiquent leur orientation vers des statuts et des droits épistémiques pouvant être négociés interactionnellement de manière dynamique. En exposant leurs connaissances à l'ensemble du groupe, les apprenant·es les rendent susceptibles d'être évaluées par autrui, en

particulier l'enseignante, qui valide (ou invalide) systématiquement les explications offertes par les apprenant·es. Cette dernière, tout en remplissant son rôle institutionnel de gestion des interactions en classe et de validation des productions des apprenant·es, leur laisse une large place pour initier des interactions. Les auto-sélections des apprenant·es ne sont pas sanctionnées ou ignorées, mais au contraire acceptées et valorisées. On observe ainsi une dynamique interactionnelle de classe qui permet une participation active et laisse la possibilité aux apprenant·es de prendre des initiatives de manière autonome.

#### **4.4.5 Synthèse : formats de l'ouverture**

Cette section a servi à présenter les formats les plus fréquemment utilisés par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication : les questions ouvertes et fermées qui permettent de formuler des demandes d'explication et de confirmation, ainsi que, dans une moindre mesure, la citation d'items isolés. Les explications auto-initiées ont également été discutées. Les apprenant·es utilisent de manière routinisée des structures linguistiques récurrentes, tout en s'adaptant au contexte séquentiel et interactionnel avec créativité, notamment lorsque leur demande n'est pas comprise par sa ou son destinataire ou que plusieurs demandes d'explication s'enchaînent. Dans ce cas, les ouvertures de séquences d'explication peuvent être formulées de manière plus implicite, par exemple au moyen de la citation d'un item isolé. Malgré le fait que certaines structures aient une forme non-standard, les participant·es s'orientent systématiquement vers la résolution du problème de compréhension, sans proposer de correction sur la manière dont l'ouverture de la séquence a été formulée. Les explications auto-initiées, qui diffèrent des autres types de formats d'ouverture par le fait que leur phase d'ouverture et leur noyau coïncident, servent aux apprenant·es à montrer leur propre compréhension d'un élément grammatical, sans que celui-ci n'ait au préalable été thématiqué comme non-compris.

### **4.5 Discussion**

Dans ce chapitre, j'ai mis en évidence la diversité des méthodes systématiques déployées par des apprenant·es du français L2 de niveau débutant qui ne partagent pas de L1 commune pour faire émerger des lacunes de compréhension et ouvrir des séquences d'explication ou pour initier spontanément une explication sans qu'un problème de compréhension n'ait été manifesté. Les analyses réalisées démontrent que les apprenant·es sont capables d'utiliser efficacement les mécanismes de prise de parole lors d'activités en plénum et de réaliser un travail interactionnel sophistiqué pour initier des séquences d'explication, pour ainsi participer activement aux interactions en classe.

La section 4.2 a montré que les apprenant·es initient spontanément des séquences d'explication au sein d'une variété d'activités temporairement interrompues, notamment les activités en plénum, individuelles et en sous-groupes. La manière dont les apprenant·es initient des séquences d'explication reflète fréquemment une orientation vers une minimisation de l'interruption de l'interaction en cours, ce qui implique un monitoring précis de la trajectoire syntaxique, actionnelle et prosodique du tour précédent. Les ouvertures de séquences d'explication sont généralement accomplies soit à la première opportunité qui se présente après l'apparition d'un élément problématique, soit lors d'une transition au sein d'une activité ou entre deux activités, ou encore à la suite d'un « momentum » (Waring, 2009) créé par une précédente prise d'initiative d'un·e autre apprenant·e. Cela signifie que chaque prise d'initiative de la part d'un·e apprenant·e, en redéfinissant la structure de participation, ouvre une possibilité de prise de parole pour un·e pair. Ces observations montrent que, même lors d'interactions en plénum traditionnellement dirigées par l'enseignante, les apprenant·es sont capables d'initier des séquences non-sollicitées, afin de négocier un espace pour eux/elles-mêmes et potentiellement autrui, pour exprimer un problème de compréhension ou formuler une explication spontanée, malgré un répertoire en L2 limité.

Dans la section 4.3, les analyses suggèrent que lorsque les apprenant·es ouvrent une séquence d'explication sous la forme d'une demande d'explication, celle-ci est adressée à un·e destinataire spécifique, généralement l'enseignante ou la chercheuse, ce qui rejoint les résultats de l'étude de Jakonen (2014). Si l'explicateur/explicatrice désigné·e ne répond pas, un·e autre apprenant·e peut être sélectionné·e. Cela indique que les apprenant·es s'orientent à la fois vers une asymétrie de niveau de connaissances, en considérant l'enseignante et la chercheuse comme des explicatrices privilégiées, et vers une expertise fluide, pouvant également être exercée par les autres apprenant·es de la classe. Le ou la potentiel·le explicateur/explicatrice est fréquemment sélectionné·e par l'orientation du regard dans sa direction ou, plus rarement, au moyen d'un terme d'adresse. Les termes d'adresse sont généralement employés pour attirer l'attention du ou de la destinataire de la demande et s'assurer de sa disponibilité. Ils permettent également à l'apprenant·e qui initie une séquence d'explication de libérer son regard, de façon à pouvoir l'orienter en direction du matériel pédagogique (Jakonen, 2014).

La quatrième section a permis de mettre en lumière les ressources linguistiques mobilisées de manière récurrente par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication. Parmi les formats les plus fréquemment utilisés, on peut noter les questions ouvertes et fermées, ainsi que la citation d'items isolés. Par ailleurs, les apprenant·es initient également des explications spontanées, sans qu'un problème de compréhension n'ait été thématiqué au préalable. Ces différentes manières

d'ouvrir une séquence d'explication permettent aux apprenant·es de démontrer leur compétence d'interaction et leurs connaissances linguistiques à plusieurs niveaux : en formulant une question ouverte à l'aide d'un format routinisé, elles et ils signalent une incompréhension, mais révèlent également leur compétence à identifier précisément l'élément problématique et à utiliser un format linguistique approprié au contexte pour obtenir une explication. Lorsque la question posée est de type fermée, les apprenant·es projettent un type spécifique de réponse, limité à deux possibilités – confirmer ou infirmer la validité d'une compréhension 'candidate' – ce qui démontre davantage de connaissances et traduit un niveau de certitude plus élevé. Finalement, les explications auto-initiées permettent aux apprenant·es de rendre spontanément visibles leurs connaissances au sujet d'un élément grammatical, sans solliciter de confirmation de l'explication énoncée avec un degré de certitude relativement élevé, démontrant une orientation vers des statuts et des droits épistémiques dynamiques.

Par leur engagement mutuel à trouver du sens et leur participation active à l'ouverture de séquences d'explication, les apprenant·es en 'font plus' que ce qui leur est habituellement demandé dans le contexte de la salle de classe, où la participation est généralement contrôlée par l'enseignante et dépendante de routines interactionnelles (cf. Pochon-Berger 2010). Elles et ils se créent ainsi davantage d'occasions de participation, mais également de potentielles opportunités de diversification de leurs pratiques pour ouvrir des séquences complexes en se familiarisant avec l'ensemble des ressources à déployer et en s'exerçant à les utiliser de manière appropriée au contexte et en fonction des co-participant·es (Hellermann, 2008; Mondada & Pekarek Doehler, 2004). En classe, les apprenant·es peuvent s'entraîner à prendre la parole pour demander ou fournir une explication, dans un cadre privilégié d'apprentissage où les 'essais' et 'erreurs' sont admis et où les enjeux sont potentiellement moins élevés que dans certaines interactions de la vie quotidienne.

En identifiant de manière autonome les lacunes de compréhension qui empêchent la réalisation d'une activité plus large, comme une tâche pédagogique, les apprenant·es s'approprient leur processus d'apprentissage et se créent des opportunités d'apprentissage adaptées à leurs besoins spécifiques (Allwright, 1984; Jakonen & Morton, 2015; Manoïlov & Divoux-Ringuette, 2021). Elles et ils font émerger dans et à travers l'interaction certains éléments, notamment lexicaux, comme objets d'apprentissage (*learnables*, Majlesi, 2014), sans que cela n'ait été planifié à l'avance. Ces objets d'apprentissage peuvent donc être différents de l'agenda pédagogique de l'enseignante et s'y ajouter, participant ainsi à l'individualisation de l'enseignement offert. Il est également à noter que la façon dont l'enseignante traite les prises d'initiative des apprenant·es peut s'avérer déterminante pour l'émergence d'opportunités d'apprentissage (Llinares & Morton, 2010; Tai & Brandt, 2018). Dans

les données observées, l'enseignante ajuste ses interventions en fonction du déroulement de l'interaction (Gajo, 2000) et laisse la possibilité aux apprenant·es d'assumer la responsabilité d'ouvrir des séquences d'explication. Même lorsque celles-ci surgissent de manière inattendue, elles sont presque toujours prises en compte et peuvent mener à des discussions plus approfondies sur une thématique, ce qui offre des opportunités d'apprentissage aux apprenant·es. Autrement dit, la structure de participation de cette classe en tant que communauté de pratique (Wenger, 1998), c'est-à-dire *ces* apprenant·es et *cette* enseignante, détermine une norme selon laquelle les initiations des apprenant·es sont acceptées et leur expertise est valorisée et reconnue (voir Jacknick, 2011a).



## **5. Au cœur des explications lexicales : les ressources explicatives mobilisées par les apprenant·es**

### **5.1 Introduction**

Ce deuxième chapitre analytique a pour objectif de discuter les ressources explicatives mobilisées par les apprenant·es de français L2 dans le cadre de séquences d'explication lexicales. Les recherches existantes portant sur les explications de vocabulaire se focalisent principalement sur les explications des enseignant·es et celles des apprenant·es de L2 de niveau intermédiaire ou avancé (à l'exception d'Eilola, 2020), mais les analyses menées dans le cadre de cette thèse montrent que les apprenant·es de niveau débutant participent également activement à l'élaboration de noyaux explicatifs, en collaboration avec l'enseignante. La collection analysée dans ce chapitre est constituée de séquences d'explication qui portent uniquement sur des items lexicaux et dans lesquelles au moins un·e apprenant·e intervient spontanément dans la réalisation du noyau explicatif. Le choix de limiter la collection aux séquences d'explications lexicales se fonde sur le fait qu'il s'agit du type d'explication le plus courant dans la classe observée et le plus collaboratif. Dans la grande majorité des extraits analysés, le noyau de l'explication est pris en charge collaborativement par plusieurs personnes, ce qui implique une fine coordination interactionnelle entre les participant·es et met en lumière des dynamiques de participation diversifiées. Un même item lexical est souvent expliqué au moyen de plusieurs ressources explicatives, sans que les participant·es ne s'orientent vers une ressource comme étant plus adaptée qu'une autre. On observe toutefois que les apprenant·es adaptent leurs méthodes explicatives en fonction de l'item lexical à expliquer, ainsi qu'en fonction de la ou du destinataire et du contexte séquentiel. Plus précisément, ce chapitre décrit les ressources langagières (sect. 5.2), gestuelles et matérielles (sect. 5.3) que les apprenant·es mobilisent pour fournir des explications lexicales. La section 5.4 présente l'analyse d'une séquence explicative étendue, dans laquelle les apprenant·es utilisent un ensemble de ressources explicatives de manière collaborative, pour parvenir à une compréhension partagée.

### **5.2 Les ressources langagières**

Dans cette section, je discute de l'éventail des ressources langagières que les apprenant·es de français L2 déploient pour donner des explications portant sur des items lexicaux. Ces différentes ressources sont fréquemment utilisées de manière combinée et les analyses effectuées soulignent

que le choix des ressources pour expliquer dépend à la fois (a) de l’item lexical expliqué, (b) du contexte situationnel de l’explication et (c) de la personne destinataire de l’explication.

### 5.2.1 L’équivalence

Dans le corpus analysé dans le cadre de cette thèse, la ressource langagière à laquelle les apprenant·es ont le plus fréquemment recours pour donner une explication est l’équivalence, qui consiste à fournir un terme isolé ou une courte reformulation, présentés comme un équivalent de l’item lexical expliqué. Dans son étude qui traite des explications de vocabulaire par des enseignant·es dans des classes d’anglais L2, Chaudron (1988) utilise les termes *synonymes*, *approximations* et *paraphrases* pour désigner les mises en relation basées sur l’équivalence de sens. Le terme d’*équivalence* a été choisi ici pour inclure tout élément présenté comme équivalent à l’item problématique sur le plan de la signification. Cette ressource explicative, fréquemment utilisée dans de courtes séquences latérales qui interrompent l’activité en cours, permet généralement une résolution rapide du problème de compréhension et minimise l’interruption causée au déroulement de l’activité (Fasel Lauzon, 2014). Il arrive fréquemment que plusieurs termes présentés comme équivalents soient proposés, à la fois par les apprenant·es et l’enseignante, sans forcément que les participant·es ne s’orientent vers l’un ou l’autre comme étant plus approprié.

L’extrait 5.1 illustre la façon dont un apprenant et l’enseignante expliquent le substantif *slip* au moyen de la formulation de deux items lexicaux présentés comme équivalents. Lors d’un cours qui a lieu peu avant l’examen final de la session, les apprenant·es reviennent de la pause et l’enseignante remplaçante, Fabienne, leur montre une photo d’étudiants qui passent des examens, vêtus uniquement de sous-vêtements, en expliquant que c’est pour éviter la triche (l. 01-03).

#### Extrait 5.1 : 02.08.19\_slip

01	FAB	ils sont juste en slip parce qu'ils sont (.) euh,
02		beaucoup beaucoup à: à passer l'examen,
03		ils sont passé mille hein y'a marqué,
04	MIM	qu'est-ce que c'est slip?
05	FAB	ça c'est des examens en Inde.
06		(0.5)
07	FAB	puis vous vous aurez des examens (là)=
08	MIM	=en Inde?
09	FAB	en Inde.
10	DAW	<b>[sous-vêtement            ]</b>
11	MIM	[qu'est-ce que c'est] slip?
12	FAB	<b>le Δslip c'est juste là,</b>

		Δpointe sur elle même-->
13		[la cuΔlotte là,]
		-->Δ
14	MIM	[a::h slip ]
15	FAB	donc ils sont en slip,

On observe dans cet extrait que Mimoun formule une première demande d'explication de l'item lexical *slip* (l. 04), qui n'est pas comprise par l'enseignante et engendre donc une série de réparations. Dawadi fournit alors une première explication en proposant l'hyperonyme *sous-vêtement* (l. 10). En chevauchement, Mimoun répète sa demande d'explication (l. 11), à laquelle répond Fabienne en faisant un geste de pointage sur elle-même pour désigner l'emplacement du vêtement et en proposant un autre équivalent (*culotte*, l. 12-13). Mimoun manifeste ensuite sa compréhension (l. 14) et l'enseignante reprend directement ses explications concernant la photo (l. 15).

Dans cet extrait, deux propositions d'équivalence différentes sont formulées pour expliquer l'item lexical *slip* à la suite de la demande d'explication de Mimoun. Cette séquence latérale d'explication interrompt l'activité en cours et Dawadi et Fabienne s'orientent vers une minimisation de cette interruption en proposant une solution économique et rapide au problème de compréhension de Mimoun, pour que l'activité principale puisse continuer. La première proposition, celle de Dawadi, prend la forme d'un hyperonyme, alors que celle de l'enseignante se rapproche davantage d'un synonyme. Les participant·es ne s'orientent toutefois pas vers l'une des deux propositions comme étant plus appropriée. En effet, bien que Mimoun ne manifeste sa compréhension qu'à la suite de l'explication de l'enseignante, cela est probablement dû au chevauchement entre son tour et celui de Dawadi, ce qui a pu l'empêcher d'entendre la proposition de ce dernier. Dans le cas de cet extrait, l'item lexical problématique est un vêtement du quotidien, pour lequel il existe plusieurs quasi-synonymes. Une brève explication par équivalence semble donc adaptée et suffisante pour rétablir l'intercompréhension. C'est également le cas dans l'extrait suivant, dans lequel un verbe est expliqué.

L'extrait 5.2 fournit une autre illustration de l'utilisation d'une mise en relation d'équivalence par les participant·es pour expliquer un item lexical. Cet extrait est issu d'une séquence durant laquelle la classe corrige un exercice portant sur l'impératif.

### Extrait 5.2 : 07.06.19\_éviter

01	JEN	évitez de manger dans la rue ou dans le train. ((lit))
02		(0.8)
03	JEN	où est l'impératif?

04	FER	manger,
05	KAL	°évitez°
06	MEB	évitez?
07	JEN	évitez.
08	FER	(c'est) quoi?
09		(0.8)
10	JEN	<b>éviter ça veut dire eu:h,</b>
11	DAW	<b>ne faire [pas ça.]</b>
12	JEN	<b>[essayer] de pas faire.</b>
13	FER	mh mh,

À la ligne 08, Ferhana initie une demande d'explication portant sur le verbe *éviter*, à laquelle l'enseignante, Jenny, commence à répondre avant d'interrompre son tour avec un marqueur d'hésitation (l. 10). Ce début d'explication est complété par Dawadi, à l'aide d'une formulation équivalente, *ne faire pas ça* (l. 11). En chevauchement avec la fin du tour de Dawadi, Jenny propose un autre équivalent, *essayer de pas faire*, qui amène la nuance qu'il s'agit d'une tentative ou d'un effort à fournir. Ferhana manifeste ensuite sa compréhension, signifiant que la séquence peut être close (l. 13). Comme dans l'extrait 5.1, la demande d'explication de Ferhana ouvre une séquence latérale qui interrompt l'activité en cours et les explications de Dawadi et Jenny, qui proposent deux courtes reformulations, présentées comme des équivalents du verbe *éviter*, permettent de minimiser l'interruption causée au déroulement de l'activité en cours.

Bien que les explications réalisées au moyen d'une formulation équivalente prennent fréquemment la forme d'une courte séquence latérale, de manière à minimiser l'interruption, cela n'est pas systématiquement le cas. Dans l'extrait 5.3, la classe vient de terminer l'écoute de l'enregistrement d'un dialogue entre deux personnes qui parlent de leurs goûts, le nouveau thème qui va être abordé en cours. Ce dialogue est également retranscrit dans le manuel et contient la phrase « Je déteste la natation ». L'enseignante n'a pas encore présenté la prochaine activité.

### Extrait 5.3 : 22.05.19\_détester

01	OMO	je ne comprends pas s- euh dés- <détister>.
02		(0.8)
03	AYA	[détester.]
04	MEB	[°déteste°]
05	AYA	<b>j'aime pas.</b>
06	OMO	j'aime pas?
07	AYA	mh mh.

08	DAW	[I hate ]
09	JEN	[alors c'est] [ce ] qu'on va [voir] dans l'unité,
10	AYA	[fort] [fort]
11	JEN	[c'est vraiment] [quelque chose] qu'on n'aime&
12	MEB	[°je déteste° ]
13	AYA	[pas du tout ]
14	JEN	&pas du tout [pas du tout.]
15	MEB	[je déteste. ]
16	AYA	[mh mh. ]
17	DAW	[I hate ]
18	AYA	[ (°pas du tout°) ] mh mh
19	MEB	pas du [tout pas] [du tout] ((chantonne))
20	JEN	[mh mh ]
21	AYA	[je dét ]este.

Cet extrait débute par un tour d'Omowumi qui signale un problème de compréhension du verbe *détester*, entendu dans l'enregistrement que la classe vient d'écouter, dans lequel une personne dit « Je déteste la natation » (l. 01). Après une réparation concernant la prononciation de détester (l. 03), Ayana en fournit un équivalent conjugué à la première personne du singulier (l. 05), reprenant le modèle entendu dans l'enregistrement. Omowumi répète la proposition d'Ayana avec une intonation montante (l. 06), sollicitant ainsi une confirmation qu'Ayana fournit à la ligne suivante (l. 07). Dawadi propose ensuite une explication sous forme de traduction en anglais (l. 08), qui intervient en chevauchement avec le début du tour de Jenny dans lequel elle annonce que cette thématique sera l'objet de la prochaine unité sur laquelle la classe va travailler (l. 09). En chevauchement, Ayana amène une précision à son explication, en ajoutant une notion d'intensité (*fort fort, pas du tout*, l. 10, 13). Aux lignes 11 et 14, l'enseignante propose sa propre reformulation, en développant l'équivalent fourni par Ayana (*c'est vraiment quelque chose qu'on n'aime pas du tout pas du tout*). En chevauchement, Mebratu prononce à voix basse le verbe conjugué issu de la phrase de l'exercice (*je déteste*, l. 12), puis le répète une deuxième fois à la ligne 15. A la fin de l'extrait, Ayana produit plusieurs *acknowledgment tokens* (l. 16-18) et, en chevauchement, Dawadi répète sa traduction en anglais (l. 17). Également en chevauchement, Mebratu entonne une petite chanson qui reprend une partie de l'explication fournie par Ayana et Jenny (l. 19) et Ayana répète à nouveau le verbe conjugué (l. 21).

Dans cet extrait, la demande d'explication d'Omowumi intervient lors d'une transition entre deux activités : la classe a terminé d'écouter l'enregistrement du dialogue, mais l'enseignante n'a pas encore annoncé l'activité qui allait suivre. Les participant·es ne s'orientent donc pas vers la nécessité

de réaliser l'explication rapidement. Au contraire, la séquence, qui aurait pu se terminer après la ligne 07 lorsqu'un premier équivalent de *détester* avait été proposé par Ayana, s'étend sur plusieurs tours supplémentaires, avec de nombreuses répétitions. Ce prolongement permet aux participant·es de préciser la signification du verbe en ajoutant la notion d'intensité. De plus, cette séquence explicative étendue permet une plus large participation : Dawadi, puis Jenny, ajoutent également des éléments à l'explication. Mebratu, par ses répétitions du verbe conjugué et une petite chanson, participe également de manière périphérique. Les participant·es ne s'orientent pas vers l'existence d'une seule réponse correcte et chacun·e a donc la possibilité de participer à la séquence d'explication de manière plus ou moins centrale et d'ainsi démontrer et possiblement étendre ses connaissances (Fasel Lauzon, 2008; Morton, 2015; Stoewer & Musk, 2019). Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, la demande d'explication lexicale d'Omowumi anticipe le programme de l'enseignante, qui n'avait pas forcément prévu de traiter cette question à ce moment-là, comme le signale son tour à la ligne 09. Cependant, cette dernière modifie la trajectoire de la leçon et prend en compte les initiatives des apprenant·es, légitimant ainsi leur aspiration à accéder à l'espace de parole (Jacknick, 2011a). En plus d'intégrer la séquence explicative à son cours, l'enseignante participe à son développement, manifestant ainsi son intérêt à ce que l'item lexical *détester* soit compris par l'ensemble de la classe pour aborder la thématique des goûts.

### **5.2.2 La contextualisation**

En plus de l'équivalence, les apprenant·es ont fréquemment recours à une autre ressource linguistique pour fournir une explication : la contextualisation (Waring et al., 2013; voir aussi Fasel Lauzon 2014; Tellier & Stam, 2012). Ce terme regroupe un ensemble de pratiques qui consistent à placer un item lexical en contexte, ce dernier pouvant être plus ou moins développé. Dans les séquences explicatives analysées dans le cadre de cette thèse, la mobilisation de la contextualisation par les apprenant·es peut être considérée comme un continuum, allant de l'association de l'item lexical avec un seul autre élément (extraits 5.4 et 5.5), jusqu'à la mise en situation, réelle ou imaginée (extrait 5.7), pouvant être co-construite par différent·es participant·es (extrait 5.8).

Dans l'extrait 5.4, la contextualisation est effectuée par l'association, sous forme de collocation, du verbe *rater* avec l'un de ses co-occurents prototypique, *train* (selon le Corpus de Leipzig, voir Biemann et al., 2007). L'extrait est issu d'une séquence dans laquelle les apprenant·es complètent individuellement une fiche de compréhension écrite sur le thème des invitations. Une des phrases de l'exercice est « je ne voudrais pas rater cet évènement ».

**Extrait 5.4 : 20.06.19 \_rater**

01		(40.0)
02	MIM	°( ) rater,°
03		Madame qu'est-ce que c'est (.) rater?
04	KAL	°rater [( )]°
05	JEN	[rater ?]
06	MIM	( ) ((arabe))
07	KAL	( ) <b>rater [(un train) ]</b>
08	JEN	[par exemple]&
09	JEN	&[rater le train] c'est arriver trop tard,
10	MIM	[rater cet ]
11	MIM	rat- rater cet évènement,
12	JEN	[elle voudrait pas] ne pas y allie-,
13	KAL	[( )]
14	JEN	elle elle veut y aller.
15	MIM	(oui) je ne peux pas venir?
16	AYA	euh je ne [(°peux pas venir°)]
17	KAL	[( )]((arabe))
18	MIM	ah,
19	JEN	non je ne voudrais pas rater,
20		ça veut dire que je voudrais pas louper.
21		(0.5)
22	JEN	[je ne voudrais ] pa:s,
23	DAW	<b>[comme le train.]</b>
24	JEN	mh mh.
25		(1.0)
26	MIM	merci.

Mimoun formule une demande d'explication lexicale portant sur l'item *rater*, adressée à l'enseignante (l. 03). Kaleb, assis à côté de Mimoun, s'auto-sélectionne pour lui fournir une explication. La première partie de celle-ci, partiellement chevauchée par le tour de Jenny, est inaudible (l. 04), de même que le tour de Mimoun en ligne 06. En ligne 07, Kaleb donne au verbe *rater* un contexte grammatico-lexical en l'utilisant sous forme de collocation avec l'un de ses co-occurents prototypiques, *rater un train*. Ce format verbe + complément prototypique est repris par l'enseignante, qui remplace l'article indéfini par l'article défini (l. 09), rendant la collocation encore plus prototypique (*rater* est utilisé significativement plus fréquemment en association avec *le* qu'avec *un* selon le Corpus de Leipzig, voir Biemann et al., 2007). Cette contextualisation est suivie de la proposition d'une formulation équivalente (*c'est arriver trop tard*, l. 09). Participant à la co-

construction de l'explication, Mimoun précise sa demande, en associant *rater* avec le complément *évènement*, tel que présenté sur la fiche d'exercice (l. 11). Cet apport de précision permet à Jenny de proposer une explication plus adaptée au contexte d'utilisation de *rater* dans l'activité en cours (l. 12, 14, 19, 20, 22). Dawadi associe ensuite lui aussi *rater* avec le co-occurent *train* (l. 23). Jenny produit une ratification minimale (l. 24) et Mimoun clôt la séquence d'explication par un remerciement (l. 26).

Les explications lexicales fournies par Kaleb, Jenny et Dawadi reposent donc ici sur une contextualisation du mot problématique dans le cadre d'une collocation courante, *rater un/le train*. Celle-ci est probablement d'avantage familière à Mimoun que l'expression *rater un évènement*. Cependant, si cette explication permet d'expliquer un des sens communs de *rater*, elle ne suffit pas à Mimoun pour comprendre son utilisation en association avec *évènement*, nécessaire pour réaliser l'exercice en cours. Il demande donc une explication plus précise, qui est ensuite fournie par l'enseignante.

Dans l'extrait suivant, la contextualisation est effectuée par association entre un objet, *voiture*, et l'item lexical à expliquer, *vitesse*. Les apprenant·es sont engagé·es dans une activité qui consiste à répondre à une série de questions en observant l'image d'une ville. L'une des questions est « quelle est la vitesse autorisée dans la rue de Genève ? », dont la réponse est indiquée par la présence sur l'image d'un panneau de limitation de vitesse 30 km/h.

#### Extrait 5.5 : 27.06.19\_vitesse

01 MEB c'est quoi vitesse?  
 02 OMO ( ) ((Tigrigna))  
 03 **MIM** **x\*avec #voi\*tu\*re.**  
 xregarde vers MEBx  
 \*secoue poings de haut en bas\*

fig #1



Fig.1

04 JEN vitesse,  
 05 MEB vitesse,

06	JEN	eu:h,
07	JEN	trente kilomètres heures quarante kilomètres heures,
08		soixante kilomètres heures (.) the speed.

Mebratu formule une demande d'explication portant sur l'item lexical *vitesse* (l. 01), à laquelle répond Mimoun, en fournissant une explication qui associe le terme *vitesse* avec un objet, plus précisément un véhicule (*avec voiture*, l. 03). Simultanément à son tour de parole, Mimoun accomplit un geste décriptif (Streeck, 2009a) : il met ses deux mains poings fermés devant lui et les bouge de haut en bas, comme pour imiter le maniement d'un volant de voiture (Fig.1). Jenny complète cette explication en donnant des exemples de limitations de vitesse, c'est-à-dire des réponses candidates à la question posée dans l'exercice, puis en proposant une traduction en anglais (l. 07 et 08). Mebratu ne signale pas verbalement sa réception de l'explication, mais s'oriente vers une clôture en posant une question sur une autre partie de l'exercice (lignes omises).

Contrairement à l'exemple précédent, la contextualisation proposée par Mimoun ne prend pas la forme d'une collocation ou d'une construction grammaticale nom/verbe + complément, mais repose sur l'association de l'item *vitesse* à un contexte d'utilisation courant, la conduite automobile, créant ainsi un lien entre le discours en classe et l'utilisation de la langue en dehors de la classe (Tai & Brandt, 2018). Par ailleurs, on peut noter que les explications fournies par Mimoun et Jenny sont orientées vers la réalisation de la tâche en cours et servent à situer le mot-cible par rapport à l'activité plus large (Kääntä et al., 2018). L'objectif est que Mebratu comprenne que le terme *vitesse*, dans ce contexte, est lié à *voiture* (et non, par exemple, à la vitesse d'une fusée), ce qui lui permet potentiellement de s'orienter vers les panneaux de signalisation dessinés sur l'image pour trouver la réponse attendue à l'exercice.

Une autre façon de donner une explication par contextualisation consiste à associer l'item expliqué à sa fonction, comme l'illustre l'extrait 5.6, issu d'une séquence dans laquelle les participant·es corrigent l'exercice qui consistait à répondre à une série de questions en observant l'image d'une ville. La dernière question à laquelle les apprenant·es ont répondu était « Quel est le nom de cette rue ? ».

#### Extrait 5.6 : 27.06.19\_port

01	JEN	rue du port.
02		(.) vous savez ce que c'est le port?
03	DAW	<b>[pour [les                   ] bateaux.   ]</b>
04	MEB	[°(c'est le porte)°]

05	FER	[ (c'est la porte) . ]
06	MEB	c'est le porte.
07	MIM	<b>port pour bateaux.</b>
08	JEN	[exact,]
09	DAW	[°oui°]
10	JEN	<b>c'est le: (.) parking des bateaux.</b>

Au début de l'extrait, Jenny répète la réponse à la dernière question et vérifie la compréhension des apprenant·es, en émettant une « hypothèse d'obstacle lexical » (Lüdi, 1991, p. 209) (l. 01-02). Dawadi et Mimoun démontrent leur compréhension en fournissant chacun une explication qui repose sur la description de la fonction d'un port (l. 03 et 07). Ces explications, en plus d'associer un lieu à sa fonction, reposent également, comme dans l'extrait 5.4, sur l'association entre deux co-occurents prototypiques, *port* et *bateaux* (selon le Corpus de Leipzig, voir Biemann et al., 2007). Jenny produit une ratification (l. 08) puis reformule l'explication en proposant également une association avec le terme *bateau* (l. 10).

Les mises en contexte présentées dans les extraits 5.4, 5.5 et 5.6 reposent sur l'association d'un item lexical problématique avec un autre item lexical, soit un co-occurent prototypique, soit un terme lié à un contexte d'utilisation courant de l'item problématique. Les apprenant·es réalisent cependant aussi des explications reposant sur une contextualisation plus élaborée, qui prend la forme d'un rappel d'une situation vécue par les participant·es, notamment dans les cas où l'item problématique est moins familier aux apprenant·es.

L'extrait 5.7 fait partie d'une séquence dans laquelle Jenny présente aux apprenant·es différentes utilisations de l'impératif en français, notamment pour conseiller quelqu'un. La classe est engagée dans une séquence d'explication de l'item lexical *conseil* (voir extrait 5.9, sect. 5.2.3 pour une analyse de la première partie de la séquence). Au début de l'extrait, Jenny vérifie si l'ensemble de la classe a compris la signification de *conseil* (l. 01). Après qu'Omowumi et Ayana ont déclaré ne pas connaître le mot (l. 03 et 06 ; *claim of insufficient knowledge*, Sert & Walsh, 2013), Dawadi propose une explication sous la forme d'une mise en situation.

#### Extrait 5.7 : 07.06.19\_conseil

01	JEN	÷tout le monde sait ce que c'est?
	daw	÷regarde vers JEN-->
02	KAL	°ouais°
03	OMO	moi non.
04		(0.4)

05 JEN [et en ] érythréen?  
 06 AYA [(moi aussi)]  
 07 DAW **\$euh je te dis euh comme,÷**  
 \$tourne tête+buste en direction OMO-->  
 -->÷regarde vers le bas-->  
 08 **(.) \$#dernière# fois\$ je te dis,**  
 \$spasse main par-dessus épaule\$  
 fig #1 #2

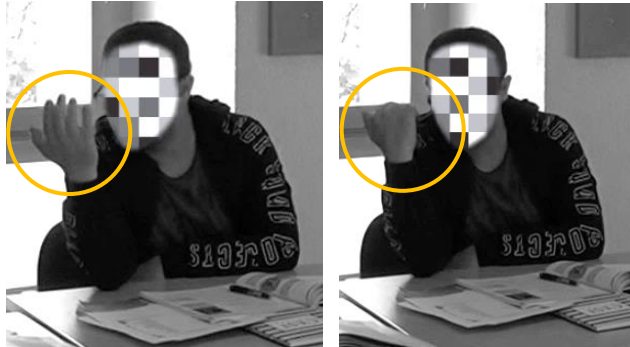


Fig.1

Fig.2

09 ÷utiliser cette application,  
 ÷regarde vers JEN-->  
 10 **c'est mieux que l'autre,**  
 11 **(0.4) je te [conseille.]**  
 12 JEN [c'est un ] conseil.  
 13 (0.2)÷(0.2)  
 daw -->÷regarde vers OMO-->  
 14 DAW **(nasiha).\$÷((arabe))**  
 conseils  
 -->\$  
 -->÷  
 15 JEN par exemple vous allez dans un magasin&  
 16 &acheter un pantalon,  
 17 [pis ] vous savez pas quoi prendre,  
 18 AYA [mh mh]  
 19 JEN vous pouvez demander à la vendeuse un conseil,  
 20 qu'elle vous di[se, ]  
 21 AYA [a ::h]  
 22 OMO ah °ah°  
 23 JEN si ça c'est mieux ou si ça c'est mieux,  
 24 elle va vous aider,  
 25 c'est un peu,  
 26 dire quelque chose à quelqu'un pour l'aider.  
 27 OMO okay.

Dawadi se tourne vers sa voisine, Omowumi, et s'engage dans une explication sous la forme d'un rappel d'une situation vécue dans laquelle il lui avait prodigué un conseil concernant l'utilisation d'une application (l. 07-11). Il mobilise pour cela une forme de discours rapporté (*je te dis*, l. 07-08) et une expression temporelle faisant référence au passé (*dernière fois*, l. 08), accompagnée d'un geste de la main en arrière, par-dessus son épaule (Fig.1 et 2), symbolisant un moment dans le passé (voir Kasper & Monfaredi, 2021). Il conclut son explication en transformant le substantif *conseil* en verbe, qu'il intègre dans une phrase sous forme conjuguée (*je te conseille*, l. 11). L'explication de Dawadi repose sur l'histoire interactionnelle qu'il partage avec Omowumi et qui s'ancre dans une situation concrète et vécue. Il associe l'utilisation de cet item lexical à une situation quotidienne, créant ainsi un lien entre les apprentissages lexicaux réalisés en classe et leur utilisation dans la vie de tous les jours (voir Tai & Brandt, 2018).

Fournir une explication à une autre apprenante permet à Dawadi d'offrir son aide tout en démontrant et en vérifiant sa compréhension d'un item lexical auprès de l'enseignante. En effet, si l'on analyse en détail le comportement mimo-gestuel de Dawadi, on peut observer qu'il adresse d'une part son explication à sa voisine, Omowumi, vers laquelle sont dirigés son buste, sa tête, puis son regard à la fin de l'explication (l. 7 et 13), afin de vérifier la compréhension de cette dernière. D'autre part, il oriente également son regard en direction de l'enseignante durant le déroulé de son explication. L'enseignante valide l'explication de Dawadi (*c'est un conseil*, l. 12) et étend la séquence d'explication en proposant elle-même une autre mise en situation (l. 15-26), ce qui montre qu'elle accepte implicitement le type d'explication utilisé par l'apprenant. Avant même la fin de l'explication de l'enseignante, Ayana et Omowumi produisent chacune un *change-of-state token* (l. 21-22), indiquant que l'explication a participé à résoudre leur manque de compréhension. Dans cet extrait, la compréhension de l'item lexical *conseil* par les apprenant·es semble particulièrement importante pour l'enseignante, puisque son explication de l'utilisation de l'impératif repose sur la notion de conseil, ce qui motive probablement l'extension de cette séquence.

Une explication par contextualisation peut également être accomplie collaborativement par plusieurs participant·es, comme c'est le cas dans l'extrait 5.8, dans lequel l'item lexical *éditrice* est expliqué par l'enseignante et deux apprenants. Cet extrait intervient lors d'une transition entre deux activités. La classe a terminé de corriger un exercice de révision de verbes, dont la dernière phrase, écrite dans le manuel, était « Fabienne est éditrice et travaille aux Éditions Pixma ».





Fig. 5

16 JEN >eu< \*si# c'est bien# [elle\* l'impri]\*[me ]  
 17 MIM [envoyer ] [°pour°]  
 18 DAW [vé ]rifier?\*

mim \*MD mouv. droite-gauche\* \*MD feuillette--\*

fig #6 #7



Fig. 6



Fig. 7

19 (0.5)  
 20 DAW comme férivier?×  
 mim -->×regarde DAW-->  
 21 MIM [( )] ((arabe))  
 22 JEN [j'pense que: il y a: (.)]  
 23 DAW °mh mh°  
 24 JEN il y a une première lecture pour voir si:,  
 25 ça va se vendre ou pas,  
 26 euh corrections ou peut être modifications,  
 27 et ensuite i- ils font les livres,  
 28 pour les vendre euh au magasin.

Au début de l'extrait, Mimoun formule une demande de confirmation de sa compréhension candidate de l'item lexical *éditrice* (*éditrice eu:b, écrit euh la livre*, l. 02-03). L'enseignante corrige le candidat de Mimoun en expliquant que l'éditrice n'écrit pas de livres mais s'occupe de les imprimer, en produisant un geste dépicatif (Streeck, 2009a) qui représente l'action d'imprimer (l. 06). Sa correction est suivie d'un silence de 1.0 seconde qui semble indiquer un manque persistant de compréhension de la part de Mimoun (l. 07). Celui-ci finit toutefois par produire une combinaison

de *change-of-state token* et *acknowledgement tokens* (*ah ouais ouais ouais*, l. 08), par lesquels il déclare sa compréhension.

Malgré cette déclaration de compréhension, Jenny s'engage dans une séquence d'explication portant sur le processus d'édition d'un livre, sous forme de liste (l. 09-12). Chaque étape de l'explication, énoncée sous forme de phrases simples, est accompagnée d'un geste décriptif : Jenny tient d'abord ses mains devant elle, face à face, représentant l'action d'apporter un livre à quelqu'un (Fig.1). Elle effectue ensuite un mouvement de va-et-vient avec la main droite au-dessus de la gauche, comme si elle feuilletait un livre (Fig.2). Finalement, elle explicite l'étape d'évaluation du livre par l'éditrice à l'aide d'un discours rapporté associé à un balancement de la main et à une petite moue représentant probablement l'hésitation (*elle dit mh mh ok peut-être*, l. 11-12, Fig.3), avant de lever son pouce en l'air au moment de produire *ok* (Fig. 4).

Dawadi intervient ensuite pour ajouter un élément à la liste de Jenny – une éditrice décide d'éventuelles modifications à apporter au livre – et ainsi compléter l'explication (l. 13). Jenny confirme l'ajout de Dawadi (l. 14) et, en chevauchement, Mimoun amène sa propre brique à la construction de l'explication : après un *change-of-state token* indiquant que l'explication a modifié sa compréhension initiale, il reformule l'étape portant spécifiquement sur le travail d'évaluation de l'éditrice (*ah r- regarder elle est bien*, l. 15). Son tour est accompagné d'un mouvement de va-et-vient de la main droite, similaire à celui de Jenny représentant l'action de feuilletter un livre (Fig.5). En reformulant la description du travail d'une éditrice et en produisant un *return gesture* (de Fornel, 1992; Eskildsen & Wagner, 2013, 2015), Mimoun indique sa compréhension de l'explication multimodale de l'enseignante et signale que l'intersubjectivité entre les participant·es est rétablie.

Recyclant l'élément ajouté par Mimoun, Jenny décrit l'étape suivante du processus (*si c'est bien elle l'imprime*, l. 16). Elle reproduit le geste de feuilletter avec une main au-dessus de l'autre, cette fois représentant de manière décriptive l'action d'imprimer. Simultanément, Mimoun produit un geste de droite à gauche avec sa main, représentant l'action de déplacer quelque chose, puis, en chevauchement avec le tour de Jenny, il commence à compléter verbalement le tour de cette dernière (*envoyer pour*, l. 17), avant de s'interrompre et de reproduire rapidement le geste de va-et-vient avec sa main droite, en une version simplifiée du geste de feuilletter un livre / imprimer produit par Jenny (*embodied completion*, Olsher, 2004). Dawadi propose ensuite un terme pour qualifier le travail de l'éditrice (*vérifier*, l. 18 et 20) puis Jenny clôt l'explication en résumant les principales étapes d'édition d'un livre (l. 22 et 24-28).

Dans cet extrait, l’item lexical *éditrice* est expliqué par une mise en situation, réalisée de manière multimodale et collaborative par l’enseignante et deux apprenants. La première partie de la séquence d’explication est accomplie par l’enseignante qui décompose le processus d’édition d’un livre, en accompagnant chaque étape d’un geste dépicatif. Ces observations rejoignent les résultats présentés dans les études existantes concernant l’utilisation de gestes par les enseignant·es pour réaliser des explications lexicales (voir par ex. Lazaraton, 2004; Waring et al., 2013). Cependant, dans cet extrait, construit séquentiellement de manière collective, l’explication n’est pas prise en charge uniquement par l’enseignante : Dawadi et Mimoun participent également à la contextualisation de l’item *éditrice*. La méthode d’explication choisie par l’enseignante, une mise en situation sous forme de liste, est reprise par les apprenants qui s’appuient sur les premiers éléments proposés par l’enseignante pour offrir un panorama plus complet du processus d’édition d’un livre. La contribution de Dawadi est simplement effectuée de manière verbale, tandis que Mimoun reprend la manière de contextualiser de l’enseignante, à l’aide de gestes dépicatifs. De plus, leurs efforts de collaboration sont également rendus visibles par les complétions collaboratives et le recyclage de tours de parole. Cette séquence d’explication intervient lors d’une transition entre deux activités, les participant·es ne s’orientent donc pas vers une résolution rapide du problème de compréhension, mais plutôt vers l’exhaustivité de l’explication.

### **5.2.3 La traduction**

Une troisième ressource langagière parfois mobilisée par les apprenant·es est la traduction en anglais ou dans une des L1 parlées par plusieurs membres du groupe (arabe et tigrigna). Il s’agit d’une ressource qui paraît plus rarement employée que l’équivalence et la contextualisation. Cependant, cette indication de fréquence est à considérer avec précaution : en effet, n’ayant aucune connaissance des L1 des apprenant·es, les collections de traductions en L1 que j’ai réalisées sont sans aucun doute incomplètes. Les extraits que j’ai pu identifier sont ceux dans lesquels les participant·es s’orientent de manière ostensible vers la traduction en L1. Certaines traductions réalisées « en passant », dans des interactions latérales entre apprenant·es, ont inévitablement échappé à mon attention.

La traduction est parfois décrite comme une ressource « économique » (Fasel Lauzon, 2014, p. 199) et « rapide, simple et facile à comprendre » (Stoewer & Musk, 2019; Stoewer, 2018) pour communiquer le sens des mots et vérifier la compréhension au sein de la classe. Cependant, si c’est certainement le cas dans les classes où les participant·es partagent une L1 commune, la situation est différente dans les données analysées pour cette thèse, dans lesquelles le panorama linguistique est plus complexe. En effet, le français étant la seule langue commune à l’ensemble des

participant·es, si une traduction est réalisée dans l'une des L1 de certain·es apprenant·es, notamment l'arabe ou le tigrigna, ou en anglais, elle ne sera accessible qu'à une partie des participant·es. Par conséquent, les participant·es ont recours à la traduction soit pour s'adresser à un·e destinataire spécifique avec qui elles ou ils partagent une autre langue que le français, soit en l'utilisant comme une ressource explicative parmi d'autres. Si l'explication est destinée à l'ensemble de la classe, la traduction ne constitue pas l'intégralité du noyau de l'explication et n'est généralement pas considérée comme suffisante par l'enseignante. Il arrive parfois que l'une des enseignantes s'oriente vers l'utilisation de la L1 ou de l'anglais comme non-souhaitable ; cependant, il est rare que celle-ci soit directement sanctionnée et les enseignantes ont parfois elles-mêmes recours à la traduction en anglais.

Cette section présente deux extraits dans lesquels une traduction est utilisée pour donner une explication lexicale, en arabe (extrait 5.9) et en anglais (extrait 5.10). L'extrait 5.9, dont la deuxième partie a été discuté dans l'extrait 5.7, fait partie d'une séquence dans laquelle l'enseignante présente aux apprenant·es différentes utilisations de l'impératif en français, notamment pour conseiller quelqu'un (l. 01-04). Simultanément, elle efface le tableau puis écrit « donner un conseil ».

**Extrait 5.9 : 07.06.19\_conseil**

01	JEN	on utilise aussi l'impératif,
02		(2.0) dans d'autres situations,
03		(7.5) par exemple pour donner un conseil,
04		(3.0)
05	DAW	calme-toi.
06		(1.8)
07	JEN	euh un conseil c'e:st,
08		(0.8)
09	DAW	oui je connais conseil mais pas,
10		(il semble) mais,
11	JEN	comment expliquer ce que c'est un conseil,
12		÷pour [ceux ] qui con÷naissent pas ce mot,
13	DAW	<b>[(na-)]</b>
	daw	÷regarde vers MIM----÷regarde vers JEN-->
14	JEN	ou [tout le monde sait ce que ça veut dire?]=
15	DAW	[pour l'arabe ÷pour ]
	daw	-->÷regarde vers MIM-->
16	FER	=conseil?
17	DAW	<b>×euh (.) (nasiha)×((arabe))</b>
		<b>conseils</b>

	mim	*regarde vers DAW*
18	FER	*⊗je connais÷⊗ conseil.*
	daw	-->÷
	mim	*hoche tête pos.-----*
	kal	⊗hoche tête pos.⊗
19		(1.0)
20	JEN	tout le monde sait ce que c'est?
21	KAL	°ouais°
22	OMO	moi non.
23		(0.4)
24	JEN	[et en ]éry†€thréen?†€
25	AYA	[(moi aussi)]
	jen	†regarde AYA†
	aya	€hoche tête nég.€
		((lignes suivantes omises))

À la ligne 5, Dawadi suggère un exemple de conseil à la forme impérative, *calme-toi*, que Jenny interprète comme un manque de compréhension de l'item lexical *conseil*. Elle initie donc une explication (l. 07), qu'elle interrompt, avant de demander aux apprenant·es de l'aider à expliquer ce qu'est un *conseil* (l. 11-12). Suite à l'initiation de l'explication de l'enseignante, Dawadi déclare d'abord sa compréhension (l. 09-10 ; *claim of understanding*, Sacks, 1992), puis la démontre (*demonstration of understanding*, Sacks, 1992) en proposant une traduction en arabe (l. 15 et 17), adressée à Mimoun qui, comme Dawadi, est un locuteur de cette langue et que Dawadi regarde durant son tour de parole. Mimoun confirme la traduction de Dawadi et sa compréhension en hochant la tête (l. 18) et Kaleb, un autre locuteur de l'arabe, hoche aussi légèrement la tête positivement après la traduction proposée par Dawadi (l. 18).

Jenny, sans rejeter le recours à la traduction de Dawadi, demande au reste du groupe s'il connaît le mot *conseil*, considérant ainsi que l'explication à l'aide de la traduction en arabe n'est pas suffisante (l. 20). Kaleb confirme (l. 21), mais ce n'est pas le cas d'Omowumi qui, selon les observations réalisées durant la récolte de données, ne parle pas l'arabe et déclare ne pas savoir ce que signifie le mot (l. 22). À la ligne 24, Jenny demande si quelqu'un peut donner une traduction *en érythréen* (c'est-à-dire en tigrigna, la langue parlée en Érythrée), et tourne son regard en direction d'Ayana qui, comme Omowumi, est locutrice du tigrigna. En chevauchement, Ayana signale toutefois son manque de compréhension et répond par un hochement de la tête négatif à la demande de Jenny (*moi aussi*, l. 25). C'est donc Dawadi qui proposera une explication en français, complétée ensuite par Jenny (lignes omises, voir extrait 5.7 *supra*).

Cet extrait illustre donc comment la traduction en L1 est utilisée dans la classe sans être jugée défavorablement par l'enseignante – celle-ci peut même explicitement la demander – tout en étant considérée comme insuffisante pour une explication adressée à l'ensemble du groupe (voir Eilola, 2020). La traduction permet non seulement aux apprenant·es d'aider les personnes du groupe qui ont la même L1 mais aussi de démontrer leur compréhension. Cet exemple met également en avant le fait que le recours à la traduction par un·e apprenant·e n'indique pas forcément un manque de ressources linguistiques en français, comme on le voit ici avec Dawadi qui propose une traduction en arabe puis une explication en français.

Dans l'extrait suivant, c'est l'anglais qui est utilisé pour fournir une explication d'un item lexical problématique. La classe est engagée dans une activité de dictée sur le thème des questions et Jenny dicte la phrase suivante : « Tes parents aiment bien ta nouvelle copine ? ».

#### Extrait 5.10 : 04.07.19\_copine

01	JEN	ta nouvelle copine.
02		(2.0)
03	MIM	copine?
04	JEN	copine.
05	MIM	copine euh l- le même la maison?
06	DAW	<b>petite amie.</b>
07	MIM	copine?
08		(2.0)
09	JEN	maison?
10	MIM	qu'est-ce que c'est copine?
11	JEN	copine c'est comme amie.
12	DAW	<b>girlfriend.</b>
13	JEN	<b>girlfriend,</b>
14		ouais.
15	DAW	<b>ma petite a[mie.]</b>
16	MIM	[a:h,]

Au début de l'extrait, l'enseignante répète la fin de la phrase de la dictée et après une pause durant laquelle les apprenant·es écrivent, Mimoun répète le dernier mot de la phrase avec une intonation montante, signalant un problème de compréhension (l. 01-03). Après un enchaînement de plusieurs tours de réparation qui ne permettent pas de résoudre le problème de compréhension de Mimoun (l. 04-09), celui-ci formule une demande d'explication explicite à laquelle Jenny répond en proposant un équivalent de *copine* (*copine c'est comme amie*, l. 11). Dawadi fournit ensuite une traduction

en anglais, *girlfriend* (l. 12). Cette traduction est répétée et confirmée par Jenny, qui encourage ainsi indirectement l'usage de la traduction (l. 13). Finalement, Dawadi répète l'autre équivalent de *copine* qu'il avait déjà formulé plus haut, *petite amie* (l. 15) et Mimoun produit un *change-of-state token* par lequel il indique sa compréhension (l. 16).

Dans cet extrait, la traduction en anglais de l'item lexical *copine* fait partie d'un ensemble de termes proposés comme équivalents (*petite amie, amie, girlfriend*). Il ne s'agit toutefois pas de la première ressource à laquelle a recours Dawadi, qui fournit d'abord un équivalent en français. Ce n'est qu'à la suite de la persistance du problème de compréhension de Mimoun que Dawadi propose une traduction en anglais. À nouveau, l'usage de la traduction n'est pas sanctionné par l'enseignante, qui y a aussi recours. Même si le destinataire de l'explication, Mimoun, comprend l'anglais et pourrait donc se contenter d'une traduction, celle-ci ne constitue pas l'intégralité du noyau de l'explication, permettant ainsi à l'ensemble du groupe de bénéficier de l'explication.

### 5.2.4 L'exemplification

Les apprenant·es recourent parfois à l'exemplification, c'est-à-dire l'association entre un composant exemplifiant (l'exemple donné) et le composant exemplifié (l'item lexical cible) (Lee & Mlynář, 2023). Il s'agit d'une ressource qui n'est que rarement mobilisée dans les séquences observées, ce qui tient peut-être au fait que tous les items lexicaux ne se prêtent pas à une explication à l'aide d'exemples et que cette méthode explicative convient davantage lorsque le composant exemplifié est un hyperonyme (voir Fasel Lauzon, 2009).

Dans l'extrait 5.11, on peut observer comment l'item lexical *religion* est expliqué au moyen d'une liste d'exemples proposés collaborativement par deux apprenantes et l'enseignante. Cet extrait est issu d'un cours sur les présentations, durant lequel Jenny explique la différence d'utilisation entre *c'est* et *il/elle est*, en listant de possibles compléments à ces deux expressions. Elle a écrit au tableau « C'est + nom, prénom » et « Il/elle est + nationalité, profession, état civil, relation » ainsi que plusieurs phrases d'illustration, notamment « C'est Blandine, elle est française » et « C'est son frère, il est informaticien ».

#### Extrait 5.11 : 17.05.19\_religion

01	MIM	qu'est-ce que c'est religion?
02	AYA	[° ( ) °]
03	OMO	[° ( ) °] [° ( ) °]
04	JEN	[par ] exemple [eu::h, ]
05	AYA	[orthodoxus]

06	JEN	mu[sulman ] [catholique] protestant,
07	OMO	[musulman]
08	MIM	[ouais. ]

Au début de l'extrait, Mimoun initie une demande d'explication lexicale portant sur l'item *religion* (l. 01). À la suite des interventions inaudibles d'Omowumi et d'Ayana (l. 02-03), Jenny débute son tour avec *par exemple*, projetant une complétion à l'aide d'une liste d'éléments exemplifiant la catégorie *religion* (l. 04). En chevauchement, durant l'hésitation de l'enseignante, Ayana propose un premier élément pour compléter la liste, *orthodoxus*, puis Jenny et Omowumi ajoutent d'autres éléments, *musulman*, *catholique*, *protestant* (l. 06-07). Mimoun signale ensuite sa compréhension (l. 08).

Dans cet extrait, l'hyponyme *religion* est expliqué par association à des composants exemplifiants relatifs à différentes religions. Cette liste d'exemples met en évidence l'orientation des participant·es vers l'activité en cours, puisque les composants cités peuvent servir à compléter la structure-type de présentation « il/elle est X » proposée par l'enseignante (contrairement à si les participant·es avaient donné des noms de religions, par exemple islam ou christianisme). L'explication fournie est ainsi adaptée au type d'item lexical à expliquer, un hyperonyme, et à l'activité durant laquelle la demande d'explication intervient.

### 5.2.5 Synthèse : les ressources langagières

Dans cette section, j'ai mis en lumière la multiplicité des ressources langagières que les apprenant·es de français L2 déploient pour donner des explications portant sur des items lexicaux. Bien que disposant de ressources linguistiques limitées et produisant des explications verbales généralement brèves, les apprenant·es s'engagent activement dans des séquences explicatives pour faire comprendre à autrui et résoudre des lacunes de compréhension. Leur participation active, encouragée par l'enseignante, influence la façon dont ces séquences se déroulent et leur permet de se familiariser avec les ressources langagières à mobiliser pour fournir des explications.

La spécificité du public étudié, qui ne partage pas d'autre langue commune que le français, donne à l'usage de la traduction en L1 une portée limitée. Lorsque celle-ci est employée pour une explication destinée à l'ensemble de la classe, c'est donc toujours en association avec d'autres pratiques explicatives. Plus généralement, les ressources langagières explicatives inventoriées ci-dessus sont souvent utilisées de manière combinée et un même item lexical « peut donc être expliqué de différentes manières, sans que les participants s'orientent vers une de ces manières comme plus appropriée que les autres » (Fasel Lauzon, 2009, p. 209).

Les analyses des différents extraits soulignent que les ressources choisies pour expliquer dépendent à la fois (a) de l’item lexical expliqué, (b) du contexte séquentiel de l’explication et (c) du ou de la destinataire de l’explication.

**(a) Item lexical expliqué :** certains items lexicaux semblent se prêter davantage à certaines pratiques explicatives. Par exemple les hyperonymes, comme *religion*, ont une signification large et sont spécialement adaptés à une explication par exemplification, ce qui n’est pas le cas des items lexicaux ayant un sens particulièrement retreint. Il paraît également plus aisé pour les apprenant·es de trouver des équivalents à certains termes concrets du quotidien (ex : *copine*, *détester*) qu’à d’autres moins familiers, ou qui ne possèdent pas de synonymes (ex : *conseil*, *éditrice*). Le degré de familiarité semble en effet jouer un rôle important : dans le cas d’un item auquel les apprenant·es ont certainement déjà été confrontés dans leur quotidien, une association avec un contexte d’utilisation courant peut être une explication suffisante (ex : *vitesse – voiture*) alors que pour un item moins courant, comme *éditrice*, une contextualisation plus détaillée est nécessaire et une simple association avec l’item *livre* par exemple, ne serait pas suffisante pour permettre la compréhension.

**(b) Contexte séquentiel :** l’activité en cours au sein de la classe influence également le choix des pratiques explicatives. Lorsque l’explication prend la forme d’une séquence latérale qui interrompt une activité en plénum,, on observe que les participant·es s’orientent collaborativement vers « une résolution rapide du problème de compréhension et vers la minimisation de l’interruption » (Fasel Lauzon, 2009, p. 204). Elles et ils ont généralement recours à une ressource explicative économique, telle que l’équivalence qui peut être fournie à l’aide d’un seul mot ou d’une courte reformulation. Cependant, lorsque l’explication concerne un item lexical qui revêt une importance particulière et dont la compréhension est essentielle à la réalisation de l’activité en cours, celle-ci peut être étendue même si elle interrompt momentanément l’activité. C’est par exemple le cas de l’item lexical *conseil* (extraits 5.7 et 5.9). Dans ces extraits, l’enseignante explique les différents usages de l’impératif à la classe, notamment pour conseiller quelqu’un. Le fait que l’ensemble de son explication repose sur l’item lexical *conseil* motive une séquence explicative étendue, à l’aide d’une traduction et de plusieurs contextualisations, pour s’assurer de la compréhension de l’ensemble de la classe. De même, dans l’extrait 5.4 (*rater*), la non-compréhension de l’item lexical empêche Mimoun de réaliser l’exercice en cours et justifie donc que la contextualisation sous forme de collocation proposée par Kaleb (*rater un train*) soit complétée par l’enseignante puis précisée pour correspondre au contexte d’utilisation proposé dans l’exercice (*rater un évènement*). Dans le cas où l’explication intervient lors d’une transition et n’interrompt donc pas d’activité en cours, on

observe que les participant·es ne s'orientent pas nécessairement vers une résolution rapide du problème de compréhension, mais plutôt vers l'exhaustivité de l'explication ou même la possibilité de démontrer leurs connaissances. Ce type de séquences d'explication peuvent donc se transformer et perdre leur statut latéral, en devenant une activité à part entière, intégrée à la trajectoire de la leçon par les participant·es.

**(c) Destinataires :** Les pratiques explicatives choisies par les participant·es dépendent également des destinataires de l'explication (*recipient-design*, Sacks et al., 1974). Quand l'explication intervient sous forme de séquence parallèle, entre deux personnes partageant la même langue, elle peut être rapidement réalisée à l'aide d'une traduction. Mais dès que la traduction prend une forme « publique » et que l'explication est adressée à l'ensemble de la classe, celle-ci n'est plus considérée comme suffisante et est combinée avec une ou plusieurs autres pratiques explicatives. Les participant·es peuvent également s'adapter au ou à la destinataire de leur explication en ancrant celle-ci dans une situation concrète, comme une expérience partagée dans le passé (ex : conseil) ou une situation familière, quotidienne (ex : rater). De manière générale, les apprenant·es formulent leurs explications à l'aide de mots isolés ou de courts énoncés, les rendant ainsi plus compréhensibles pour leurs pairs. Si cela peut en partie s'expliquer par leurs ressources langagières limitées, qui ne leur permettent pas forcément de fournir des explications plus élaborées linguistiquement, il est à noter que l'enseignante fournit également des explications sous forme de mots isolés.

### 5.3 Les ressources gestuelles et matérielles

En plus de la diversité de ressources langagières discutées à la section précédente, les analyses menées dans le cadre de cette thèse révèlent que les apprenant·es mobilisent fréquemment, en coordination avec la parole, un ensemble de ressources gestuelles et matérielles pour fournir des explications lexicales. Dans certaines recherches antérieures sur les interactions en L2, il est suggéré que les locuteurs/locutrices L2 produisent davantage de gestes que les locuteurs/locutrices L1 dans des contextes de problèmes lexicaux (Gullberg, 2011) et que ces gestes sont utilisés de manière compensatoires lorsque des lacunes linguistiques sont rencontrées (Gullberg, 1998). Cependant, il a également été montré que, dans le cadre de séquences d'explication, les ressources gestuelles jouent un rôle crucial dans les explications, notamment en permettant de faciliter leur compréhension et leur contextualisation (voir par exemple Lazaraton, 2004; Kääntä et al., 2018; Tai & Brandt, 2018; van Compernelle & Smotrova, 2017; Waring et al., 2013). Dans les extraits analysés, les ressources gestuelles mobilisées permettent aux apprenant·es d'aider leurs pairs à atteindre une compréhension partagée et de démontrer leur compréhension.

Les différents types de gestes mobilisés par les apprenant·es peuvent être classés en plusieurs catégories (pour une vue d'ensemble sur la classification des gestes, voir par exemple Kendon, 2004) : les gestes pragmatiques, les gestes déictiques et les gestes déictifs. Les gestes pragmatiques concernent le processus de communication (Streeck, 2009b, p. 179; voir aussi Streeck, 2009a) ; il s'agit par exemple d'un geste de la main vers l'avant, paume vers le haut, maintenu figé et indiquant qu'une réponse de l'interlocuteur/interlocutrice est attendue. Les gestes déictiques sont des mouvements de la main qui désignent quelque chose et le situent dans l'espace ou le temps, par exemple un geste de pointage en direction d'un mot écrit dans le manuel. Les gestes déictifs, décrits par Streeck (2009a, p. 150) comme des « motions of the hand [that] produce pictures of the world », montrent à quoi quelque chose ressemble par la forme et le mouvement des mains (voir aussi Clark, 2016). Streeck (2009a) subdivise les gestes déictifs en plusieurs sous-catégories. Parmi celles relevées dans les données observées, on peut citer les trois types de déiction suivants : *handling*, *drawing* et *mimesis*. Les gestes de type *handling* représentent une version schématique d'une action pratique accomplie à l'aide d'un objet, utilisée pour représenter cet objet (par exemple se passer la main dans les cheveux pour représenter un peigne), les gestes de type *drawing* sont des gestes de la main dans l'air qui ressemblent au dessin d'un stylo sur du papier (par exemple tracer un cercle dans l'air avec l'index pointé pour représenter une pomme), et les gestes de type *mimesis* représentent des actions physiques (par exemple donner des coups de poings dans l'air pour représenter l'action de se battre).

Il est également à noter que les gestes, contrairement à la parole qui répond au principe du *no gap no overlap* (Sacks et al., 1974), s'organisent en flux d'actions simultanées et étroitement imbriquées. Leur séquentialité va au-delà de la linéarité de la parole et une de leur potentialité est leur flexibilité organisationnelle (Mondada, 2019; Robinson, 2022) : les gestes n'interfèrent pas avec la parole de la même manière que des comportements verbaux, ce qui signifie qu'ils peuvent être produits simultanément à la parole ou à d'autres gestes. Dans le cadre de la salle de classe, cette flexibilité organisationnelle des ressources gestuelles influence la dynamique participative, en offrant la possibilité à plusieurs apprenant·es de participer activement et simultanément aux séquences d'explication sans avoir à prendre le *floor* conversationnel de manière centrale.

Dans la classe observée, les gestes les plus fréquemment mobilisés par les apprenant·es pour fournir des explications lexicales sont les gestes déictifs, de type *handling*, *drawing* et *mimesis*. Les extraits présentés dans les sections suivantes (sect. 5.3.1, 5.3.2, et 5.3.3) illustrent l'utilisation de ces différents types de gestes. La section 5.3.4 est consacrée à la discussion d'un extrait dans lequel, en


plus de gestes, un objet matériel est mobilisé en tant que ressource explicative, même s'il s'agit d'une ressource à laquelle les apprenant-es ont peu recours dans les données analysées.

### 5.3.1 Handling

Les gestes décriptifs de type *handling*, décrits par Streeck (2009a) comme une version schématique d'une action accomplie à l'aide d'un objet matériel, servent à représenter non pas l'action en elle-même, mais l'objet qui est utilisé dans cette action. Autrement dit, les gestes de types *handling* mettent en relation « a human body and a class of material objects that the body routinely handles » (Streeck, 2009a, p. 139). Comprendre quel objet est représenté par un geste de type *handling* implique donc une connaissance expérientielle du monde et plutôt qu'une connaissance de type encyclopédique. Il s'agit du type de geste décriptif qui est le plus fréquemment mobilisé par les apprenant-es pour réaliser des explications lexicales.

L'extrait 5.12 illustre la façon dont plusieurs apprenant-es, ainsi que l'enseignante, mobilisent un geste décriptif de type *handling* pour expliquer la signification d'un item lexical désignant un objet. Cet extrait, issu de l'activité qui porte sur la révision des déterminants et du vocabulaire quotidien, débute par une question de l'enseignante qui vérifie la compréhension des apprenant-es en leur demandant si elles et ils connaissent la signification de l'item lexical *tube de colle* (l. 01).

#### Extrait 5.12 : 16.05.19\_tube de colle

01	JEN	vous savez ce que c'est un tube de colle?
02	DAW	\$pour (.) \$€coller quelque# chose?\$€ \$.....\$tapote la table 3x----\$
	mas	€déplace MG poing fermé de droite à gauche horiz.€
	fig	#1,2
		
		Fig.1                      Fig.2
03	JEN	Δpour coller. Δdéplace MD de droite à gauche horiz.-->
04		(.) donc ouais# c'est un espèce de,
	fig	#3



Dawadi répond à la demande de l'enseignante en associant une explication décrivant la finalité de l'objet et un geste décriptif représentant l'action de coller (l. 02) : il tapote la table avec sa main en forme de poing, comme s'il manipulait un tube de colle (Fig.1). Son explication verbale et son geste sont finement coordonnés, puisque son premier tapotement sur la table, légèrement plus accentué que les suivants, coïncide avec la production du verbe *coller*. La production simultanée de l'explication verbale et de l'explication gestuelle démontre que Dawadi n'utilise pas son geste pour compenser un éventuel manque de compétence linguistique (cf. Gullberg, 2011), mais plutôt pour rendre son explication plus concrète et donc plus compréhensible pour ses co-participant·es (une pratique observée chez les enseignant·es par Tai & Khabbazzbashi, 2019a). Son explication lui permet d'une part de démontrer sa connaissance à l'enseignante, qui a initié la séquence d'explication, et d'autre part d'aider les autres apprenant·es qui ne connaîtraient pas l'item lexical *tube de colle* à surmonter une lacune de compréhension.

Simultanément à l'explication fournie par Dawadi, Massawa produit également un geste décriptif, légèrement différent de celui de Dawadi (l. 02, Fig.2). Sa main prend une forme similaire, celle d'un poing, mais au lieu de tapoter contre la table, Massawa fait un mouvement d'aller-retour dans l'air, horizontalement. Son geste représente donc l'action d'étaler de la colle, une action qui est également « structurellement couplée » avec un tube de colle (Streeck, 2009a, p. 139). Sa participation silencieuse à l'explication est donc d'avantage périphérique que celle de Dawadi. Cependant, la rapidité à laquelle il produit son geste décriptif, simultanément à celui de Dawadi, signale qu'il connaît la signification de l'item lexical et qu'il est capable d'en fournir une explication, même si celle-ci ne repose pas sur des ressources langagières. L'enseignante propose ensuite également une explication verbale en répétant partiellement le tour de Dawadi (l. 03) et elle produit simultanément un geste décriptif similaire à celui proposé par Massawa, représentant l'action d'étaler de la colle

<sup>8</sup> L'enseignante est hors-champ à ce moment-là, mais le mouvement de son bras est tout de même partiellement visible.

(Fig.3). Son geste est plus proéminent et implique un mouvement de l'ensemble du bras, ce qui le rend davantage visible pour les apprenant·es. Ce geste amplifié met en lumière le rôle de l'enseignante de permettre à l'ensemble de la classe d'accéder aux explications. Jenny termine son explication en proposant un équivalent du terme tube de colle, probablement dérivé de l'anglais (l. 04-05).

Dans cet extrait, trois participant·es utilisent un geste de la main de type *handling*, qui met en relation un objet et des actions qui peuvent être accomplies à l'aide de cet objet. Plus précisément, le geste de Dawadi représente l'action de coller, tandis que ceux de Massawa et Jenny se rapportent à l'action d'étaler de la colle. La forme ainsi que le mouvement accompli par les mains de Massawa et Jenny sont particulièrement proches et sont reconnaissables comme faisant référence à la même action. Cependant, ces gestes, comme celui de Dawadi, ne prennent sens qu'en relation avec le contexte séquentiel de leur production (voir Cuffari & Streeck, 2017), la séquence explicative de l'item lexical *tube de colle*.

On observe dans l'extrait suivant que les gestes de type *handling* peuvent être davantage conventionnalisés que ceux produits dans l'extrait 5.12, dans lequel les gestes des participant·es, bien que reconnaissables comme étant associés à la manipulation d'un même objet, présentaient une certaine variation. L'extrait 5.13 est issu de la même activité de révision des déterminants possessifs et du vocabulaire quotidien, dans laquelle les apprenant·es complètent des phrases proposées par l'enseignante. La dernière phrase qu'elle a écrit au tableau est « Dawadi a un, c'est \_\_\_\_ briquet ».

**Extrait 5.13 : 16.05.19\_briquet**

01		(1.0)
02	MIM	bri[°quet°]
03	JEN	[ <u>bri</u> ]quet vous sa[vez ce que] c'est?= daw \$lève main pouce+index tendus, presse\$mouv. doigt-->
04	AYA	[fha ha haf]
05	MEB	<b>€\$=tsk€ ligh\$#ter.€</b> €lève main pouce tendu, presse€ouvre les doigts€ fig #1



Fig.1

06 FER •°°(oui oui c'est [pour#(.) \*tsh tsh)°°]•  
 07 JEN [Δouais\$ pour ][alluΔmer.]  
 08 MIM [( )] ((arabe))  
 fer •lève main pouce tendu, petits mouv. pouce•  
 jen Δlève main pouce tendu, presseΔ  
 daw -->\$  
 mim \*se tourne vers DAW-->1.16  
 fig #2,3



Fig.2



Fig.3

09 FER •÷\$°°tsh tshk°°•  
 •lève main pouce tendu, petits mouv. pouce•  
 daw ÷se tourne vers MIM-->  
 daw \$lève main pouce tendu, petits mouv. doigts-->  
 10 JEN £hh hhuf  
 11 ??? Daw\$adi,#\$  
 daw -->\$tend index+pouce devant bouche\$  
 fig #4



Fig.4

- 12 DAW \$ (°pour euh°) \$  
 \$MD main pouce tendu, presse\$
- 13 \$ (0.3) #  
 daw \$MG poing devant bouche et MD pouce tendu, presse-->  
 fig #5



Fig.5

- 14 MIM [ ( ) ] ÷ \$ ((arabe))  
 daw --> ÷  
 daw --> \$hoche la tête pos.-->
- 15 FER [°Dawadi°] a\*\$ un briquet.  
 mim --> \*  
 daw --> \$

Cette séquence d'explication est ouverte par Mimoun, qui prononce à voix basse *briquet*, ce qui signale potentiellement une lacune de compréhension de sa part (l. 02). L'enseignante, partiellement en chevauchement, demande aux apprenant·es si elles et ils connaissent l'item lexical *briquet* (l. 03) et Mebratu et Dawadi fournissent simultanément une explication. Mebratu produit un clic, proche du bruit d'une briquet lorsqu'on l'emploie, et propose une traduction en anglais (*tsk lighter*, l. 05), tout en réalisant un geste reproduisant l'action d'allumer un briquet : il lève le poing avec le pouce tendu, puis presse sur le reste de ses doigts avec le pouce (Fig.1). Dawadi effectue un geste quasiment identique en même temps, sans prendre la parole (Fig.1). Ferhana confirme également sa compréhension et produit un tour syntaxiquement incomplet, qu'elle complète avec une

vocalisation non-lexicale (*oui oui c'est pour tsh tsh*, l. 06). Simultanément, elle produit également un geste représentant l'action d'allumer un briquet (Fig.2). Il est à noter qu'elle ne regardait pas dans la direction de Mebratu et Dawadi lorsqu'ils ont effectué leur geste, il ne s'agit donc probablement pas d'une imitation. La similarité entre les gestes de type *handling* des trois apprenant·es repose plutôt sur le caractère conventionnalisé du geste d'allumer un briquet. Par ailleurs, les trois apprenant·es effectuent leur geste en regardant en direction de l'enseignante, ce qui signale que ces gestes permettent davantage de démontrer leur compréhension que de contribuer à combler la lacune de compréhension de Mimoun. En chevauchement, Jenny ratifie les explications des apprenant·es et complète le tour de Ferhana (*ouais pour allumer*, l. 07), tout en accomplissant également un geste décriptif similaire à celui des apprenant·es (Fig.3).

À la ligne 08, Mimoun, qui s'est tourné dans la direction de Dawadi, s'adresse à lui en arabe, probablement pour demander une explication ou une traduction. Ligne 09, Ferhana répète encore une fois son geste accompagné d'une vocalisation non-lexicale et reçoit une confirmation de Jenny (l. 10). En réponse à la sollicitation de Mimoun, Dawadi se tourne vers lui et lui fournit une explication plus détaillée, à l'aide de différents gestes (l. 09): il répète d'abord le geste préalablement accompli – il lève la main en forme de poing, pouce et index tendus, et fait des petits mouvements de ces deux doigts – puis précise ce geste en l'accompagnant d'un deuxième geste décriptif, index et majeur tendus à hauteur de la bouche, représentant l'action de fumer (Fig.4). Il répète ensuite le geste initial, tout en énonçant *pour eub*, signalant par là qu'il met en avant à quoi sert l'objet (l. 12). Finalement, il associe la cigarette et le briquet, en levant son poing gauche devant sa bouche et en reproduisant encore une fois avec sa main droite le geste décriptif d'allumer un briquet, cette fois devant son autre main (Fig.5). À la suite de cet ensemble de gestes décriptifs, Mimoun produit un tour en arabe, vraisemblablement la traduction de *briquet*, qui est ensuite validée par Dawadi par un hochement de tête affirmatif (l. 14).

Dans cette deuxième partie d'extrait, Dawadi étend donc l'explication gestuelle de l'item lexical *briquet* en mettant en situation son utilisation : il associe l'objet dont il est question avec un autre objet souvent utilisé en combinaison par les personnes fumeuses, une cigarette. On retrouve donc là une pratique explicative discutée plus haut (sect. 5.1.2 *supra*), la contextualisation par association entre un item lexical et un de ses co-occurents prototypiques. Dans ce cas, l'association ne s'effectue pas au niveau langagier, mais gestuel. Cette pratique permet d'obtenir un résultat similaire, c'est-à-dire mettre l'item expliqué dans un contexte familier pour favoriser sa compréhension par un co-participant.

Cette séquence parallèle entre Dawadi et Mimoun se déroule pendant que le reste de la classe retourne à l'activité principale en cours, c'est-à-dire compléter la phrase proposée par l'enseignante (l. 11, un·e apprenant·e commence à lire la phrase écrite au tableau). Réaliser l'explication principalement en ayant recours à des gestes permet à Dawadi de ne pas empêcher la reprise de l'activité principale, ce qui démontre son orientation vers la progressivité de cette activité, tout en contribuant à rétablir l'intersubjectivité en résolvant la lacune de compréhension de Mimoun. On observe également la façon dont Dawadi adopte le rôle d'un enseignant, en ne donnant pas directement la réponse en arabe à la demande de Mimoun, mais en lui laissant la possibilité de proposer lui-même la traduction de l'item lexical problématique après une explication étendue.

### 5.3.2 Drawing

Les apprenant·es mobilisent parfois également des gestes de type *drawing* (Streeck, 2009a, p. 136), c'est-à-dire des gestes de la main dans l'air qui ressemblent à un dessin sur du papier ou du sable. L'index, ou l'ensemble de la main, est tendu et son mouvement laisse une 'trace' dans l'air. Dans les données observées, il s'agit d'un type de dépicition qui n'est pas fréquemment utilisé par les apprenant·es lors de séquences d'explication.

L'extrait 5.14 présente une illustration de l'utilisation d'un geste de type *drawing* pour expliquer l'adverbe *partout*. Dans cet extrait, les apprenant·es effectuent un exercice de compréhension de texte en autonomie. L'enseignante est sortie quelques minutes de la classe et a demandé aux apprenant·es de travailler en silence. La chercheuse est assise dans un coin et observe la classe. Les apprenant·es lisent le texte et rigolent en disant 'chut' dès que quelqu'un prononce un mot.

#### Extrait 5.14 : 31.07.19\_partout

01		(7.0)
02	MIM	<b>qu'est-ce que c'est parxtoute?</b> xregarde vers RES-->
03		Ω@ (0.5) × (0.2) Ω@ kal Ωse redresse-----Ω kal @regarde vers MIM@ mim -->xregarde vers KAL-->>
04	KAL	Ω@pa@rtout.# Ωtrace cercle--> @reg.-RES@regarde vers MIM-->
	fig	#1



Fig.1

```

05  ???  SH::Ω@ sh.
      kal  -->Ω
      kal  -->@
06  MIM  *partout.#
      *trace cercle-->
      fig  #2

```



Fig.2

```

07  ???  sh::
08  RES  à tous les*endroits.
      mim  -->*

```

La séquence est initiée par Mimoun, qui formule une demande d'explication concernant l'adverbe *partout*, prononcé de façon non-standard (*partoute*, l. 02). Il lève les yeux en direction de la chercheuse pendant la formulation de son tour, mais ne reçoit pas de réponse immédiate de sa part. Pendant le silence qui suit la demande de Mimoun, un autre apprenant, Kaleb, se redresse et regarde en direction de Mimoun, qui tourne son regard vers lui (l. 03). Kaleb fournit ensuite une explication à Mimoun au moyen d'un geste de type *drawing* : il trace un grand cercle horizontal devant lui avec sa main gauche et répète le mot cible avec une prononciation standard (l. 04, Fig.1). Ce mouvement

de la main trace une ligne imaginaire devant lui, qui dessine un large espace et représente l’item lexical problématique *partout*. Mimoun répète le geste explicatif de Kaleb (Fig.2) et le mot *partout* avec une prononciation standard et une intonation finale descendante (l. 06). En répétant le mot-cible et en produisant un *return gesture* (Eskildsen & Wagner, 2013, 2015), Mimoun semble donc montrer sa compréhension, au moins partielle, de l’adverbe *partout*. Ce n’est qu’après cela que la chercheuse fournit une explication verbale du mot, en utilisant une paraphrase, *à tous les endroits* (l. 08). En ne répondant pas immédiatement à la demande d’explication de Mimoun, la chercheuse laisse la possibilité aux autres apprenant·es de fournir une explication.

Cet extrait montre qu’un geste dépicatif, dans ce cas de type *drawing*, peut servir aux apprenant·es pour expliquer des concepts abstraits, comme *partout*. Malgré le fait que l’explication porte sur un mot abstrait, les apprenants n’ont pas recours à des tours de parole étendus. Ce n’est cependant pas un problème pour les participant·es, puisqu’une compréhension commune semble être atteinte, même avec cette méthode d’explication.

### 5.3.3 Mimesis

Un troisième type de gestes dépicatifs mobilisés par les apprenant·es pour donner des explications lexicales sont les gestes de type *mimesis*. Pour Streeck (2009a, p. 147), ces gestes sont utilisés pour représenter des actions ou des comportements physiques et « organize experience by enacting, exaggerating, embellishing, and modulating patterns made from the same stuff from which their denotata are made ». Ces gestes peuvent être réalisés à l’aide des mains ou de l’entier du corps.

Dans les deux extraits présentés dans cette sous-section, les apprenant·es, ainsi que l’enseignante, expliquent la signification d’items lexicaux de manière collaborative, en mobilisant un ensemble de gestes, notamment de type *mimesis*. L’extrait 5.15 est issu d’une séquence de correction d’un exercice de compréhension écrite sur la thématique des villes suisses. Au début de l’extrait, Mimoun formule une demande d’explication portant sur l’item lexical *manifestation*, qui apparaît dans le contexte de la phrase « le nombre, la variété et la qualité des manifestations musicales sont impressionnants ». Fabienne répond après avoir demandé l’attention des autres apprenant·es (l. 01-04).

#### Extrait 5.15 : 02.08.19\_manifestation

01	MIM	( ) madame en si: on il y a (.) <u>menifessation</u> ?
02	MIM	qu'est-ce que c'est ça?
03	FAB	alors attendez attendez y a une question,
04		des manifestations c'est des événements.
05		(.)

06 MIM °pas compris°  
 07 FAB des concerts.  
 08 MIM °concert°  
 09 FAB des- un concert c'est oùΔ y a# de la musique.Δ  
 Δétend bras gauche, mouv. répétés  
 au-dessus avec MΔ  
 fig #1

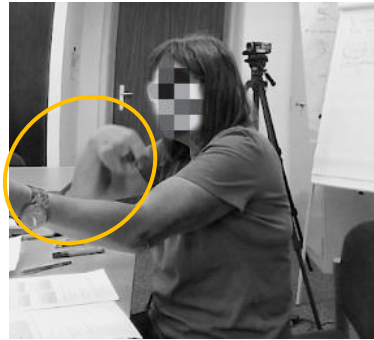


Fig.1

10 FER oui  
 11 MIM a:h,  
 12 FAB pour le public une [manifestation,]  
 13 MIM [musicien? ]  
 14 FAB des musiciens c'est pas juste des musiciens qui jouent dans  
 15 >dans la-< dans la rue mais c'est un concert dans une salle  
 16 (.) ou dans un théâtre.  
 17 FER €•plein de mon#de€•quiregar#de qui• filme.€  
 fer €cercle avec mains€ bouge mains avant arrière  
 index+majeur tendus€  
 fer •regarde vers MIM•regarde ses mains•regarde vers MIM-->  
 fig #2 #3



Fig.2



Fig.3

18 DAW \$applaudir. \$  
 \$tape des mains\$  
 19 FER concert,=•  
 -->•

20	FAB	[=voilà €c'est ça. ]
	fer	€tape des mains-->
21	MEB	[(concert) ( ) (concert) ]
22	FER	[*×bravo applaudir.€*× ]
23	FAB	[une manifestation c'est ça ]
	fer	-->€
	mim	*tape des mains----*
	mim	×regarde vers FAB--×

Durant plusieurs tours, l'enseignante tente d'expliquer l'item lexical *manifestation* à Mimoun, en fournissant une liste d'éléments définissant une manifestation et en produisant un geste décriptif de type *handling*, représentant l'utilisation d'un instrument à cordes (l. 06-16, Fig.1). Ces explications ne recevant aucun signe visible de compréhension de la part de Mimoun, Ferhana et Dawadi interviennent pour compléter l'explication de l'enseignante. Tout d'abord, Ferhana ajoute deux éléments à la liste de l'enseignante (l. 17) : tout en produisant la première partie de son tour, *plein de monde*, elle dessine un grand cercle devant elle avec ses deux mains, suggérant le large public d'une manifestation (Fig.2). Elle continue ensuite *qui regarde qui filme*, en déplaçant ses mains d'avant en arrière, au niveau des yeux, index et majeur tendus (Fig.3). Ce deuxième geste, de type *mimesis*, représente l'action de regarder, de manière exagérée à l'aide de mouvements des mains, pour permettre à son interlocuteur de clairement percevoir l'importance du regard dans son explication. Au début de son tour, elle dirige son regard vers Mimoun, puis le tourne vers ses propres mains, pour signaler à son interlocuteur la pertinence de son geste (Streeck, 2009a, 2021).

Dawadi ajoute ensuite un autre élément en tapant des mains et en disant *applaudir* (l. 18). En produisant ce geste de type *mimesis*, il interprète de manière minimale le comportement d'un spectateur d'une manifestation et son tour de parole décrit l'action interprétée. Ce geste est repris par Ferhana, qui tape dans les mains (l. 20-22). À la ligne 20, Fabienne fournit une première ratification des explications données par les apprenant·es. À la ligne 22, tout en continuant d'applaudir, Ferhana complète la proposition de Dawadi avec *bravo applaudir*, dont la première partie est accentuée prosodiquement, interprétant elle aussi le comportement, à la fois verbal et gestuel, d'une spectatrice d'une manifestation. Reprenant le geste proposé par Dawadi et Ferhana, Mimoun tape à son tour dans les mains, ce qui semble indiquer une compréhension au moins partielle de sa part (l. 23). Simultanément, Fabienne fournit une deuxième ratification (l. 23).

Dans cet extrait, la première partie de la séquence d'explication se déroule entre Mimoun et l'enseignante, sans intervention de la part des autres apprenant·es. C'est seulement dans un second temps, alors que le problème de compréhension de Mimoun persiste, que Ferhana et Dawadi

interviennent pour compléter l'explication multimodale fournie par l'enseignante. Les deux apprenant-es complètent la liste que l'enseignante a commencé, en produisant des gestes de types *mimesis*, qui représentent différentes actions pouvant être accomplies par des spectateurs/spectatrices de manifestation. Dans cet extrait, les gestes explicatifs de Ferhana et Dawadi ne représentent pas directement l'item lexical expliqué, mais complètent collaborativement la liste de l'enseignante, destinée à proposer à Mimoun un panorama d'éléments connectés à l'item lexical *manifestation*. Ces gestes font toutefois partie intégrante de l'explication proposée et sont distribués parmi les apprenant-es ; on observe ainsi comment un geste proposé par un participant peut être repris par d'autres dans l'élaboration de l'explication. Par ailleurs, dans cet extrait, les apprenant-es s'adaptent à la manière d'expliquer de l'enseignante, ce qui rend l'acceptation de leur explication par cette dernière plus probable.

Dans l'extrait 5.16, on peut noter une autre utilisation d'un geste de type *mimesis*, qui est cette fois produit par une apprenante qui mobilise l'entier de son corps pour représenter une action spécifique, *tricher*. Son explication est ensuite reprise et intégrée par l'enseignante dans sa propre explication de l'item lexical *triche*. Au début de l'extrait (dont la première partie a été présentée en tant qu'extrait 5.1 à la section 5.2.1), les apprenant-es reviennent de la pause et le cours n'a pas encore officiellement repris. Fabienne leur montre une photo d'étudiants qui passent des examens, vêtus uniquement de sous-vêtements, en expliquant que c'est pour éviter la triche.

#### Extrait 5.16 : 02.08.19\_triche

```

01  FAB    donc [ils sont en] slip,
      mim  >>>regarde FAB-->1.22
((6 lignes omises : FAB précise l'origine de la photo, KAL et DAW
chuchotent, leurs propos sont inaudibles))
08  FAB    ils sont- pour éviter la triche,
09  RES    £ha ha ha hh .HH£
10  FAB    vous savez ce que c'est la triche aux examens?
11  OMO    triche [eu:h]
12  MIM           [non ] qu'est-[ce que c'est] [(tri-)?]
13  FAB           [c'est quand,]
14  FER           [tri    ]cheur.=
15  FAB    =quand vous tri#[chez,]
16  AYA           [(    )]
      fig           #1
17  DAW    >Ferhana<
18  FAB    [€c'est que] vous [avez# un- ]

```

19 AYA [comme ça ]  
 20 FER [(Ferhoush)]  
 aya **Èse penche en dir. MIM-->**  
 fig #2



Fig.1



Fig.2

21 FAB Δvous €regarΔdez [sur€× euh,]Δ quelqu'un,Δ  
 22 DAW [Ferhana ]  
 fab Δpointe AYA-Δpointe MIM-----Δpointe AYA-Δ  
 aya -->€ **Èse penche en dir. MIM-->**  
 mim -->×regarde AYA-->

23 FAB [ou ] bien€ ±(.) Δ[vous-× ]#

24 FER [chut]

25 DAW [rappelle-toi.]  
 fab ise tourne pour faire face à classe-->>  
 fab Δse touche flanc gauche-->  
 aya -->€  
 mim -->×  
 fig #3



Fig.3

26 MIM a:h [triche ] [ouais ouais]  
 27 FAB [ou bien vous] avez un paΔpier (.) [avΔec vousΔ] comme ça,  
 28 OMO [a::h ]  
 fab -->Δ Δtouche flanc droitΔ  
 29 MEB A::H  
 30 FAB alors pour éviter la triche [aux- ]

Fabienne explique que les étudiants sur la photo ne portent qu'un slip pour passer leurs examens pour éviter la triche, puis vérifie la compréhension des apprenant-es de l'item lexical *triche* (l. 1-10). À la suite des tours d'Omowumi et de Mimoun qui signalent un manque de compréhension (l. 11-12), l'enseignante commence à fournir une explication sous forme de mise en situation, introduite par *c'est quand*, (l. 13), mais elle est interrompue par Ferhana (l. 14). L'enseignante reprend ensuite son tour et effectue une transformation du substantif *triche* en verbe (*quand vous trichez*, l. 15) mais est à nouveau interrompue, cette fois par Dawadi qui interpelle Ferhana (l. 17). Cette interpellation déclenche une séquence parallèle durant laquelle Dawadi fait allusion au soi-disant comportement de triche de Ferhana aux précédents examens (l. 20, 22, 24, 25).

À la ligne 18, l'enseignante poursuit son explication mais, en chevauchement, Ayana propose sa propre explication mimo-gestuelle de l'item lexical *triche*, introduite par *comme ça* (l. 19) : elle se penche vers Mimoun en déplaçant son buste et en regardant dans sa direction, interprétant ainsi l'action d'une personne en train de tricher en lorgnant sur la feuille de son voisin (Fig.1 et 2). Son explication ne repose donc pas uniquement sur un geste de la main, mais inclut tout le haut de son corps, ainsi que son regard, qui fait partie intégrante de son interprétation et ne sert pas ici de pointeur (Streeck, 2009a).

En réaction à cette explication mimo-gestuelle, Fabienne interrompt encore une fois sa propre explication et pointe successivement en direction d'Ayana, puis de Mimoun, puis à nouveau d'Ayana (l. 22). Ce geste de pointage permet d'attirer l'attention de Mimoun, qui jusque-là regardait en direction de l'enseignante, vers Ayana, rendant saillante la pertinence du geste de cette dernière. En plus de pointer en direction d'Ayana, l'enseignante change la trajectoire de son explication et intègre la proposition d'explication de l'apprenante à sa propre explication (*vous regardez sur euh quelqu'un*, l. 21). Ligne 22, Mimoun se tourne en direction d'Ayana et celle-ci répète son mouvement, en se penchant en direction de son voisin. À la suite de l'explication verbale de l'enseignante et de la répétition du mouvement d'Ayana, Mimoun déclare sa compréhension par un *change-of-state token* et la répétition de l'item lexical (l. 26).

L'enseignante débute ensuite une explication alternative et se tourne pour faire face à la classe, permettant à l'ensemble des apprenant-es de voir ses gestes (l. 23). Simultanément, elle touche son flanc gauche, à la hauteur d'une potentielle poche de vêtement (Fig.3). Son geste précède donc son explication verbale, qu'elle produit à la ligne 27, en ajoutant une proposition alternative à la méthode de triche représentée par Ayana : *ou bien vous avez un papier (.) avec vous comme ça* et en répétant le geste de se toucher le flanc, cette fois à droite. Elle interprète ainsi l'action d'une personne qui aurait mis un papier de triche dans une de ses poches. Après avoir intégré l'explication d'Ayana,

l'enseignante est donc revenue à son explication initiale. Mimoun, Omowumi et Mebratu signalent ensuite leur compréhension (l. 26, 28, 29) et Fabienne reprend sa description de la photo (l. 30).

Dans cet extrait, les gestes effectués par Ayana et Fabienne jouent un rôle central dans la réalisation de l'explication lexicale de l'item *triche*. Ayana fournit une première explication mimo-gestuelle à l'aide d'un mouvement représentant l'action de tricher à un examen, en interprétant de manière simple et claire l'action d'une personne en train de tricher en lorgnant sur la feuille de son voisin. Son explication de l'item lexical *triche* est ici contextualisée et inscrite dans l'activité en cours, qui sert de ressource à l'explication ; Ayana se réfère au type de triche qui peut survenir lors d'un examen et non lors d'un jeu par exemple. Elle prend l'initiative de fournir sa propre explication gestuelle alors que l'enseignante est déjà en cours d'explication, influençant activement le déroulé de la séquence explicative. L'explication gestuelle et silencieuse d'Ayana aurait potentiellement pu être réalisée sans que l'enseignante interrompe sa propre explication verbale. Cependant, ce n'est pas ce qui se passe dans cet extrait et l'enseignante tient au contraire pleinement compte de l'explication gestuelle d'Ayana : d'une part, elle dirige l'attention de Mimoun vers le geste de sa voisine et d'autre part, elle intègre la proposition d'Ayana à son explication verbale. Cela met en évidence le concept de réciprocité dans le discours de la classe : « behaviour between participants is not unidirectional, it is reciprocal. Students not only are influenced by the teacher; they influence the teacher in turn » (Mehan, 1979, p. 77). Les explications spontanément fournies par les apprenant·es peuvent donc avoir un effet sur la façon dont l'enseignante donne elle-même des explication lexicales et la forme que celles-ci prennent. Les séquences explicatives sont ainsi collaborativement négociées par les apprenant·es et l'enseignante, tour par tour et action par action (Tai & Brandt, 2018).

L'analyse de cet extrait met également en lumière l'importance du cadre de participation mimo-gestuel partagé (*shared embodied framework* ; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004; voir aussi Mori & Hayashi, 2006) : les gestes ne peuvent être utilisés comme ressources explicatives que s'ils sont réalisés au moment adapté et si les co-participant·es les voient. Un effort supplémentaire est parfois nécessaire pour attirer l'attention des co-participant·es sur un geste produit (cf. Jokipohja & Lilja, 2022). Dans l'extrait 5.16, c'est l'enseignante qui attire l'attention de Mimoun sur le geste d'Ayana, que cette dernière répète une fois que le cadre de participation est partagé.

### 5.3.4 Les objets matériels

En plus des ressources gestuelles, il arrive que les apprenant·es mobilisent des objets en tant que ressources explicatives durant les séquences d'explication. Cependant, dans les données analysées

dans le cadre de cette thèse, les apprenant·es ont très peu recours à des objets et utilisent davantage leur propre corps que les ressources matérielles de la classe pour expliquer les items lexicaux problématiques. Cela peut s'expliquer par le fait que dans cette classe, contrairement à certaines classes EMILE ou à des classes pour un public d'enfants, il y a peu d'objets qui peuvent être utilisés en tant que ressources explicatives, au-delà du tableau noir et du matériel pédagogique, comme les manuels, sur lesquels des inscriptions sont réalisées.

Parmi les ressources matérielles de la classe, le manuel d'apprentissage, que chaque apprenant·e ainsi que l'enseignante possède, joue un rôle important dans les séquences explicatives. Il est souvent utilisé pour localiser matériellement la source de problème lors de l'initiation de la séquence d'explication. Cependant, celui-ci peut également servir de ressource explicative, comme c'est le cas dans l'extrait 5.17, qui suit la lecture à voix haute par plusieurs apprenant·es de textes du manuel sur la thématique des goûts et des loisirs. Après une évaluation positive de l'exercice de lecture par l'enseignante (l. 01), Mimoun initie une demande d'explication portant sur l'item lexical *escalade* (l. 03).

#### Extrait 5.17 : 22.05.19\_escalade

```

01  JEN    bien ben ça va pas trop mal la lecture,
02          (1.0)
03  MIM    >euh< l'escalade qu'est-ce que c'est?
04  OMO    (scalier)
05  MEB    (scalier)
06  JEN    c'est quand Δon ÷[grimpe la monta€#gne ]÷#
07  DAW          [(      ) deuxième photo]
    jen          Δmouv. dans l'air avec 2 mains-->
    daw          ÷regarde vers MIM-----÷reg. JEN-->
    mas          €mouv. dans l'air avec
                2 mains-->
    fig          #1      #2

```



Fig.1



Fig.2

08 MIM >ouais ouais ouais<Δ÷€  
 jen -->Δ  
 daw -->÷regarde manuel-->  
 mas -->€  
 09 JEN [mh mh]  
 10 DAW [dr- ]÷ à droite.  
 daw -->÷regarde JEN-->>  
 11 JEN climbing,  
 12 DAW °mh mh.°  
 13 deuxième photo à \$#g- à: \$\$‡ à droite\$  
 daw \$lève menton et sourcils\$  
 daw \$pointe avec crayon vers JEN\$  
 jen ‡regarde manuel-->>  
 fig #3




Fig.3

14 MIM Δouais ouais ouais=  
 jen Δprend stylo et pointe vers image *escalade* dans manuel-->>  
 15 JEN =exact.

Après une première proposition d'explication par Omowumi et Mebratu, qui associent *escalade* à *scalier*, un item non-lexical qui ressemble à *escalier* (l. 04-05), Jenny fournit une explication verbale sous forme de mise en situation, accompagnée d'un geste décriptif, représentant l'action de grimper (l. 06, Fig.1). Ce geste est également repris par Massawa (Fig.2). En chevauchement, Dawadi regarde en direction Mimoun et fait référence à une image dans le manuel, dans lequel sont illustrées diverses activités de loisirs, dont l'escalade. Il tourne ensuite son regard vers Jenny, signalant que son explication n'est pas adressée uniquement à Mimoun mais requiert une confirmation de la part de l'enseignante (l. 07). Mimoun déclare sa compréhension (l. 08), cependant, Dawadi, n'ayant pas reçu de confirmation de l'enseignante, poursuit son explication basée sur l'image du manuel et apporte une précision concernant l'image à laquelle il fait référence (*dr- à droite*, l. 10). Son intervention n'est à nouveau pas prise en compte par Jenny, qui propose une traduction en anglais

de l'item *escalade* (l. 11). Dawadi répète son explication qui signale que l'activité *escalade* est illustrée dans le manuel (*deuxième photo à g- à : à droite*, l. 13). Cette fois, il complète son tour de parole avec un ensemble de gestes destinés à attirer l'attention de l'enseignante sur le manuel de cette dernière : il fait un mouvement du menton, accompagné d'un lever de sourcil (Fig. 3), puis pointe avec son crayon en direction de Jenny. Jenny regarde alors son manuel puis pointe elle aussi en direction de l'image avec son stylo, avant de finalement ratifier l'explication de Dawadi (l. 15).

Il s'agit du seul cas observé dans mes données où le manuel d'apprentissage sert de ressource explicative à un apprenant. Cet objet a la caractéristique d'être à la fois individuel et collectif : chaque participant·e en possède un exemplaire identique. Cet aspect collectif le transforme en support potentiellement utile pour réaliser une explication, puisqu'il est possible d'y faire référence et d'attirer l'attention d'autrui sur son contenu. Il s'agit généralement d'une action réalisée par l'enseignante, mais qui peut également être accomplie par les apprenant·es, comme le fait Dawadi à l'aide de son comportement mimo-gestuel. Cependant, la singularité de l'utilisation du manuel par un apprenant pour expliquer un item lexical semble justifier en partie la difficulté de Dawadi d'obtenir une validation de son explication, qui prend une forme non-conventionnelle et n'est peut-être pas immédiatement reconnue ou acceptée par l'enseignante.

### **5.3.5 Synthèse : les ressources gestuelles et matérielles**

Dans la section 5.3, les ressources gestuelles et matérielles mobilisées par les apprenant·es dans les séquences explicatives ont été discutées. Les analyses réalisées ont mis en lumière la façon dont les apprenant·es utilisent des geste décriptifs de type *drawing*, *handling* et *mimesis* en tant que ressources pour fournir des explications lexicales.

Employer des gestes offre l'opportunité aux apprenant·es d'utiliser leurs spécificités lors des séquences explicatives, notamment le fait que plusieurs gestes peuvent être produits simultanément sans forcément entrer en interférence, comme ça peut être le cas avec la parole (Robinson, 2022). Cela facilite notamment la participation périphérique de certain·es apprenant·es aux interactions, sans avoir à prendre le *floor* de manière centrale, ainsi que la participation simultanée de plusieurs apprenant·es aux séquences d'explication lexicales. Les gestes décriptifs permettent également de combiner différents éléments de manière synthétique et sont un moyen efficace d'expliquer la signification des objets du vocabulaire quotidien (ex. *tube de colle*, *briquet*), mais également de rendre concrets et visibles des concepts plus abstraits (ex. *partout*). Par ailleurs, comme avec la parole, les gestes peuvent être utilisés par les apprenant·es pour contextualiser un item lexical, par exemple en associant des gestes représentant deux objets du quotidien fréquemment employés en combinaison.

L'item lexical est ainsi placé en contexte familier, ce qui permet également de favoriser sa compréhension par les co-participant·es.

Cependant, afin que les gestes soient une ressource efficace dans le cadre de séquences d'explication lexicale, il est essentiel pour les participant·es de s'assurer que l'intersubjectivité est établie et en particulier que les co-participant·es orientent leur regard en direction de la personne qui produit le geste. Il est donc nécessaire d'établir un cadre de participation mimo-gestuel partagé, ce que font notamment les participant·es en alternant leur regard entre la ou le destinataire de leur explication et leur propre geste, ce qui signale la pertinence du geste accompli.

Dans la section suivante, la mobilisation par les participant·es d'un assemblage de différentes ressources langagières, gestuelles et matérielles durant une séquence d'explication étendue est discuté et l'aspect collaboratif du déroulement de cette séquence est mis en lumière.

#### 5.4 Assemblage collaboratif de ressources langagières, gestuelles et matérielles.

Cette dernière section est consacrée à l'analyse d'une séquence d'explication étendue, dans laquelle des apprenant·es mobilisent un ensemble de ressources langagières, gestuelles et matérielles pour expliquer et démontrer leur compréhension de la signification d'un item lexical. En particulier, l'extrait discuté montre comment la majorité des apprenant·es de la classe et l'enseignante co-élaborent une séquence d'explication pour parvenir à une compréhension partagée. Cette séquence explicative, présentée dans sa globalité, permet également d'illustrer le déploiement d'une explication de l'ouverture à la clôture et met en lumière la porosité entre ces différentes phases, ainsi que leur accomplissement collaboratif.

L'extrait 5.18 intervient durant l'exercice de révision des déterminants possessifs et du vocabulaire quotidien. Avant le début de l'extrait, l'enseignante écrit au tableau la prochaine phrase à compléter, qui contient l'item lexical *agrafeuse*. Alors qu'elle est encore en train d'écrire, plusieurs apprenant·es chuchotent *agrafeuse*, sans qu'il soit possible de distinguer qui le fait à quel moment.

##### Extrait 5.18a : 16.05.19\_agrafeuse

01	DAW	°agraf:euse°
02		((plusieurs apprenant·es chuchotent 'agrafeuse'))
03	MEB	°agra+feuse°
	daw	+regarde vers KAL-->
04	DAW	°a\$grafeuse >th. tchk# tchk<°
		\$lève MD poing fermé, mouv. haut-bas avec pouce-->

fig #1



Fig.1

05 JEN une ÷\$Ω[AgraΩfeuse,]  
 06 MEB [°agrafeuse°]  
 07 MIM [°agrafeuse°]  
 daw -->÷regarde vers JEN-->>  
 daw -->\$  
 kal Ωhoche têteΩ  
 08 JEN vous \$sa[vez ce que ] c'est#?=\$=  
 09 DAW [°agrafeuse°]  
 \$lève MD poing fermé, mouv. haut-bas avec pouce\$

fig #2



Fig.2

10 DAW =oui  
 11 MEB €Ω[stapler ]Ω#  
 12 KAL [tchk tchk]  
 meb €lève MD poing fermé, mouv. haut-bas avec pouce-->>  
 kal Ωlève MD poing fermé, contracte et relâcheΩ  
 fig #3,4

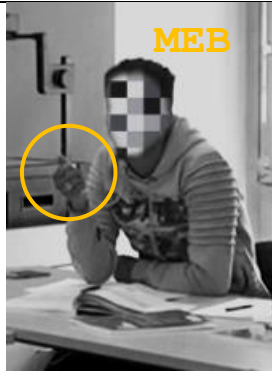


Fig.3



Fig.4

13

\$ (0.7) \$#

daw \$pose MG à plat sur la table, appuie MD sur MG\$

fig #5

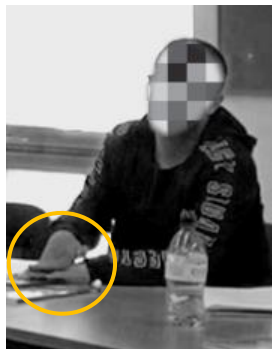


Fig.5

14 JEN [oui c'est pour] eu:h=

15 AYA [°agrafeuse° ]

16 OMO [°agrafeuse° ]

17 DAW =pourΔ Ωattacher les feuΩilles.

Ωlève MD poing fermé, mouv. haut-bas avec pouceΩ

jen Δprend feuilles sur bureau-->

18 JEN me[ttre les] feuilles ensemble.=

19 OMO [°oui° ]

20 KAL =ouais

21 JEN #ΔkschΔ kschΔ

jen Δpince coin sup. gauche feuillesΔ relâcheΔ

fig #6



Fig.6

Au début de l'extrait, Dawadi chuchote en premier le mot *agrafeuse*, puis le mot est répété par plusieurs apprenant·es pendant que l'enseignante termine d'écrire au tableau. Dawadi se tourne ensuite vers Kaleb et lui adresse une explication candidate concernant la signification de l'item lexical *agrafeuse*. Cette explication candidate est conçue comme une *Gestalt multimodale complexe* (Mondada, 2014), composée d'une ressource langagière, d'un geste décriptif de type *handling* et d'une vocalisation non-lexicale : Dawadi répète l'item lexical *agrafeuse* puis produit une vocalisation non-lexicale, proche du bruit d'une agrafeuse lorsqu'on l'emploie. Simultanément, il lève sa main droite, poing fermé, et fait des petits mouvements de bas en haut avec le pouce, en pressant contre le reste des doigts, représentant de manière décriptive l'action d'agrafer (Fig.1). Kaleb confirme l'explication candidate de Dawadi en hochant la tête (l. 07).

Alors que Jenny vérifie la compréhension des apprenant·es de l'item lexical *agrafeuse* (l. 05 et 08), Dawadi anticipe la fin du deuxième tour de parole de l'enseignante et répète son explication en chevauchement, en produisant à nouveau le même geste décriptif et en regardant en direction de l'enseignante (l. 09, Fig.2). Mebratu et Kaleb signalent ensuite simultanément leur compréhension à l'enseignante : Mebratu propose une traduction en anglais de l'item lexical, *stapler*, et produit un geste décriptif comparable à celui de Dawadi, poing fermé avec le pouce qui fait des petits mouvements de haut en bas (l. 11, Fig.3). Kaleb produit une vocalisation non-lexicale similaire à celle de Dawadi, tout en contractant et relâchant son poing (l. 12, Fig.4). Même si le mouvement de sa main est légèrement différent, le geste décriptif de type *handling* de Kaleb représente également le maniement d'une agrafeuse.

Durant le silence à la ligne 13, Dawadi propose un geste décriptif différent, en appuyant sa main droite sur sa main gauche, à plat sur la table (Fig.5). Jenny confirme ensuite les explications proposées et commence à formuler une explication concernant la fonction d'une agrafeuse mais interrompt son tour avec un marqueur d'hésitation (*oui c'est pour euh*, l. 14) et se penche pour prendre une pile de feuilles sur son bureau. Pendant ce temps, Dawadi complète le tour de l'enseignante, en indiquant le lien entre son tour et celui de cette dernière par la reprise du *pour* (*pour attacher les feuilles*, l. 17). Jenny propose ensuite un complément alternatif à son tour (*pour mettre les feuilles ensemble*, l. 18), formulé de manière simplifiée par rapport à l'explication de Dawadi (elle utilise la formulation *mettre ensemble* à la place du verbe spécifique *attacher*). Tout en recyclant partiellement le tour de Dawadi, ce qui démontre qu'elle le ratifie, elle s'oriente également vers son rôle d'enseignante responsable de rendre les explications fournies compréhensibles pour l'ensemble de la classe. Jenny complète également son tour avec un geste décriptif qui représente l'action d'agrafer : elle pince avec ses doigts le coin supérieur gauche de la pile de feuilles qu'elle tient dans la main

puis le relâche (Fig.6). Son geste est accompagné d'une vocalisation non-lexicale (*ksch ksch*, l. 21), similaire à celles proposées auparavant par Dawadi et Kaleb. L'utilisation d'un artefact matériel, la pile de feuille, permet à l'enseignante de préciser son geste décriptif et de le rendre plus compréhensible pour les apprenant·es.

On observe donc dans la première partie de cet extrait la façon dont l'item lexical *agrafeuse* émerge en tant qu'*explainable* (Merke 2016), en étant répété à voix basse par plusieurs apprenant·es, ce qui signale un possible manque de compréhension. L'explication est ensuite gérée collaborativement par plusieurs participant·es, qui proposent une juxtaposition de différents éléments qui ensemble constituent le noyau de l'explication : des gestes décriptifs de type *handling* qui représentent l'action d'agrafer, des vocalisations non-lexicales, une traduction en anglais et l'explicitation de la fonction de l'objet. La répétition des gestes décriptifs, qui se poursuit dans la suite de l'extrait, signale la co-construction de sens par les apprenant·es, qui cherchent à atteindre une compréhension commune.

Dans la suite de l'extrait, on observe comment émerge une négociation autour de la signification de l'item lexical *agrafeuse*, à partir d'un désaccord exprimé par une apprenante.

#### Extrait 5.18b : 16.05.19\_agrafeuse

```

22  MEB  stapler?
23      (0.4)
24  OMO  >eu< @non agraf- [(agra-)]
          @regarde vers MEB-->>
25  JEN      [hun hun]
26  MEB  >ouais ouais ouais< stapler.
27  AYA  °°agrafeuse°°
28  MEB  €stapler€. =
          €contracte poing€
29  OMO  =non pas stapler.
30      (0.3)€(0.2)
      meb  €se tourne vers OMO-->>
31  MEB  hein?
32  OMO  ( )((tigrigna))
33  MEB  •Δstapl#er. •
      mas  •MD poing fermé, mouvement en dir. table•
      jen  Δse dirige vers l'armoire à matériel-->
      fig  #7
    
```



Fig.7

34 OMO no:n,  
 35 MAS puncher [puncher ]  
 36 MEB [puncher ]  
 37 MIM \* [°°tchk# tchk°°]\*  
 \*contracte poing 2x\*  
 fig #8



Fig.8

38 DAW Δc'est pour attacher les feuilles=  
 jen Δouvre armoire, regarde à l'intérieur-->>  
 39 MAS \*=puncher  
 mim \*.....-->  
 40 KAL [pa::s]  
 41 MAS [( )][( )]  
 42 OMO [a:h pour ] attacher?  
 43 DAW att\*acher pas faire.  
 mim ...\*prend son sac-->  
 44 OMO ah ok.@@  
 omo -->@  
 meb -->€  
 45 FER °agrafeuse°

Durant la première partie de l'extrait, malgré la légère variation entre les gestes décriptifs proposés, la séquence d'explication semblait avoir permis une compréhension partagée de l'item lexical au

sein de la classe. Cependant, la répétition de la traduction en anglais par Mebratu, avec une intonation montante signalant qu'il cherche à obtenir une confirmation (l. 22), provoque la formulation d'un désaccord par Omowumi. Cette dernière se tourne en direction de Mebratu et manifeste son désaccord de manière directe en utilisant le marqueur de polarité *non*, en début de tour (l. 24 ; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). Malgré la confirmation de la traduction de Mebratu par Jenny (l. 25) et la répétition par celui-ci de sa traduction et de son geste dépicatif (l. 26 et 28), Omowumi réitère son désaccord, en précisant cette fois sur quoi porte son désaccord : la traduction proposée par Mebratu (*non pas stapler*, l. 29). Mebratu se tourne alors en direction d'Omowumi et initie une réparation (l. 31), à laquelle Omowumi répond en tigrigna (l. 32). Son tour n'est donc potentiellement compris que par Mebratu, Massawa et Ayana, mais semble signaler une confusion entre une agrafeuse et une perforatrice de la part d'Omowumi, puisqu'on observe dans les tours suivants une orientation commune de plusieurs apprenants vers la clarification de la signification de ces deux termes, en les opposant.

À la ligne 33, alors que Mebratu répète *stapler*, Massawa effectue un geste dépicatif différent de ceux proposés jusque-là : il fait un petit mouvement sec en direction de la table, avec sa main en forme de poing orienté horizontalement, semblant représenter l'action de perforer (Fig.7). Son geste est précisé par son tour de parole durant lequel il propose une traduction en anglais de *perforatrice* (*puncher, puncher*, l. 35). Cette traduction est validée par Mebratu, qui la répète (l. 36). Aux lignes suivantes, Mimoun répète le geste représentant l'action d'agrafer avec une vocalisation non-lexicale (l. 37, Fig.8) et Dawadi répète son explication portant sur l'usage de l'objet (l. 38). Le tour de Kaleb, *pas* (l. 40), projette une opposition entre la fonction des deux objets (par ex. une agrafeuse sert à attacher des feuilles et *pas* à faire des trous). Cette construction par opposition est reprise par Dawadi *attacher pas faire* (l. 43) qui répond à la demande de confirmation d'Omowumi suivant un *change-of-stake token* signalant sa compréhension (*ah pour attacher?* l. 42). Omowumi déclare ensuite sa compréhension (l. 44).

L'analyse de cette deuxième partie d'extrait met en lumière comment la signification d'un item lexical, qui semblait être largement comprise au sein de la classe, est remise en question par une apprenante et comment plusieurs apprenants s'orientent vers la clarification de la signification de l'item lexical, en l'opposant avec un autre objet proche. Cette partie de la séquence d'explication est elle aussi accomplie de manière multimodale et collaborative : (a) les apprenants utilisent des gestes dépicatifs de type *handling* représentant les actions d'agrafer et de perforer pour différencier les deux objets et désambiguïser le sens de l'item lexical *agrafeuse* ; (b) l'explication par opposition, initiée par Massawa qui prononce en premier *puncher* est reprise par Mebratu ; (c) Dawadi recycle

le tour de Kaleb pour produire un tour qui oppose les deux actions réalisées par une agrafeuse et une perforatrice. Le résultat est donc un processus créatif de co-construction d'énoncés, qui permet d'assembler de manière collaborative un discours connecté (Hellermann & Thorne, 2022). Il est également à noter que l'enseignante intervient de manière minimale durant cet extrait, en confirmant la traduction proposée par Mebratu. Par la suite, elle ne s'immisce pas dans la négociation de sens entre les apprenant·es, leur laissant ainsi la place d'interagir librement et s'orienter vers un autre cours d'action : elle se dirige vers l'armoire à matériel de la classe et regarde à l'intérieur, à la recherche d'une agrafeuse (l. 33-38).

Dans l'extrait suivant, la séquence d'explication de l'item lexical *agrafeuse* se poursuit et un participant mobilise un objet matériel comme ressource explicative supplémentaire.

#### Extrait 5.18c : 16.05.19\_agrafeuse

46 JEN \*je n'en ai pas mais\* hh.  
 mim \*ouvre son sac-----\*fouille dans son sac-->  
 47 AYA ah,  
 48 MEB ouais je comprends  
 49 MIM \*[\u025c\u025c\*\u025c\u025c\*\# ]  
 50 FER [>t'as pas compris?<]  
 mim \*sort agrafeuse\*montre-->>  
 fig #9



Fig.9

51 RES a::h,  
 52 JEN [e:xacte][ment. ]  
 53 MEB [voilà ]  
 54 MIM [\u025c\u025c hh hh\u025c\u025c]  
 55 JEN hh hh \u025c\u025c'est \u025c\u025c.\u025c

Après que Jenny a annoncé qu'elle n'a pas trouvé d'agrafeuse dans l'armoire (l. 46), Mimoun, qui cherchait dans son sac (l. 39-45, extrait 5.18b, et l. 46-50, extrait 5.18c), en sort une et la montre à l'ensemble de la classe en produisant le déictique *\u025c\u025c* (l. 49, Fig.9). L'explication n'est donc plus

uniquement réalisée à l'aide de ressources langagières et gestuelles, mais au moyen de l'actuel objet dont il est question. Jenny et Mebratu ratifient cette explication matérielle (l. 52, 53 et 55). Même si Omowumi avait exprimé sa compréhension avant la fin de la séquence, Jenny et Mimoun, chacun·e déjà engagé·e dans leur recherche d'une agrafeuse, ont complété le cours de leur action. Montrer l'objet réel permet à Mimoun de lever toute ambiguïté quant à la signification du terme *agrafeuse* et de démontrer sa compréhension de manière multimodale. Bien que cet objet intervienne seulement à la fin de la séquence d'explication, quand le problème de compréhension semble avoir déjà été résolu, il permet de clarifier de façon définitive la signification de l'item lexical discuté et de clore la séquence.

Cette séquence d'explication étendue a permis de mettre en lumière la façon dont les participant·es initient et co-élaborent une séquence d'explication pour parvenir à une compréhension partagée de l'item lexical *agrafeuse* en mobilisant un ensemble de ressources, en particulier une traduction en anglais, l'explication de la fonction de l'objet, l'opposition avec un autre objet, des vocalisations non-lexicales, des gestes décriptifs de type *handling* et la présentation d'un objet matériel. Tout au long de la séquence d'explication, des gestes décriptifs représentant l'action d'agrafer sont répétés et repris (*return gestures*, Eskildsen & Wagner, 2013, 2015) par plusieurs apprenant·es et par l'enseignante, en tant que ressource pour atteindre et manifester leur compréhension commune. Gullberg (2011) note que ce type de répétitions est une propriété importante des séquences dans lesquelles les participant·es rencontrent des difficultés lexicales et que, généralement, les gestes sont répétés jusqu'à ce que l'intersubjectivité soit rétablie. Par ailleurs, la répétition de ces gestes décriptifs permet également une large participation – 6 apprenant·es sur 8 en produisent un – même périphérique (cf. Lave & Wenger, 1991). Les différentes ressources ne sont pas mobilisées séparément mais assemblées pour former des *Gestalts multimodales complexes* (Mondada, 2014), adaptées aux contingences de l'interaction. Ces ressources ne peuvent pas être hiérarchisées entre elles, puisque c'est leur assemblage qui crée la séquence d'explication et mène à la compréhension de l'ensemble du groupe.

Dans la première partie de l'extrait, l'explication est co-construite de manière collaborative par les participant·es qui juxtaposent un ensemble d'éléments. La signification n'est donc pas négociée, mais élaborée petit à petit par ces différentes propositions qui ensemble forment le noyau explicatif. Cela ne signifie toutefois pas que ces éléments sont indépendants les uns des autres. Les analyses ont montré comment certains gestes et vocalisations sont repris, ainsi que la façon dont des éléments de construction de tours de parole apparaissant dans les tours précédents sont recyclés. Dans la deuxième partie de l'extrait, le noyau de l'explication est davantage construit de manière

négociée, puisqu'un désaccord concernant la signification de l'item lexical émerge. Les apprenant·es s'orientent vers l'opposition entre deux objets, dont le sens est explicité au moyen de traductions en anglais, de la clarification de leur fonction et de gestes décriptifs différenciés. Il est à noter que l'enseignante n'intervient pas durant cette partie de la séquence d'explication, ce qui offre l'opportunité aux apprenant·es de gérer l'interaction de manière autonome et de co-construire la signification de l'item lexical discuté.

## 5.5 Discussion

Dans ce chapitre, j'ai cherché à identifier les ressources explicatives mobilisées par les apprenant·es de français L2 de niveau débutant pour fournir des explications lexicales dans le cadre de la classe de langue. Les analyses effectuées montrent que les apprenant·es fournissent des explications spontanées, sans sollicitation de l'enseignante, au moyen de ressources langagières, gestuelles et matérielles, ce qui leur permet de construire, transmettre et démontrer des connaissances. Malgré des ressources langagières en L2 limitées et l'absence d'une L1 commune au sein de la classe, ce qui limite l'usage de la traduction, les apprenant·es participent de manière active aux séquences d'explication. Cela témoigne de leur persévérance à atteindre une compréhension commune ainsi que de leur motivation et de leur investissement dans les activités en classe et leur propre apprentissage de la langue.

Au niveau langagier, les résultats mettent en lumière que les explications fournies par les apprenant·es sont généralement brèves, ce qui ne permet pas d'appréhender l'ampleur de leur répertoire en L2 (cf. Fasel Lauzon, 2009). Cependant, ces explications sont finement adaptées à l'item lexical expliqué, au contexte séquentiel et aux destinataires de l'explication et témoignent donc d'une compétence interactionnelle en développement. Lorsque l'explication ouvre une séquence latérale qui interrompt une activité en cours, on observe que les apprenant·es ont généralement recours à une ressource explicative sous la forme d'un seul mot ou d'une courte reformulation, ce qui minimise l'interruption. En revanche, dans les cas où l'explication intervient lors d'un moment de transition, les apprenant·es s'orientent plutôt vers l'exhaustivité et la précision de l'explication et la possibilité de démontrer leurs connaissances. La séquence d'explication peut alors devenir une activité à part entière et jouer un rôle davantage central dans le déroulement de la leçon.

Les pratiques explicatives choisies par les participant·es dépendent également des destinataires de l'explication (*recipient-design*, Sacks et al., 1974). Lorsqu'une explication n'est pas destinée uniquement à une personne avec qui l'explicateur/explicatrice partage une L1 mais prend une

forme « publique », la traduction n'est pas considérée comme suffisante et est combinée avec d'autres pratiques explicatives. Les apprenant·es peuvent également s'adapter au ou à la destinataire de leur explication en ancrant celle-ci dans une situation concrète, soit une expérience commune partagée dans le passé ou une situation quotidienne. De plus, la situation d'immersion linguistique (Adami, 2012) dans laquelle se trouvent les apprenant·es leur permet d'expérimenter l'utilisation de la langue en dehors de la classe et d'utiliser cette expérience concrète comme ressource au sein de la classe quand elles et ils fournissent des explications. De façon générale, le savoir expérientiel, plutôt qu'encyclopédique, est fréquemment mobilisé, notamment lorsque les explications reposent sur la contextualisation.

Les apprenant·es recourent également aux ressources gestuelles, et parfois matérielles, pour fournir des explications, ce qui se révèle être une méthode appropriée dans un contexte dans lequel les apprenant·es ont un répertoire en L2 relativement limité. En effet, les gestes, et notamment les gestes dépicatifs, ont la particularité d'être synthétiques et de pouvoir combiner différents éléments en une seule représentation (Streeck, 2009a). Lorsqu'ils sont utilisés par les apprenant·es, ils participent à rendre les explications lexicales plus compréhensibles et concrètes, même lorsque l'élément expliqué est un concept abstrait. Alors que la parole répond au principe du *no gap no overlap* (Sacks et al., 1974), les gestes peuvent être organisés en flux d'actions simultanées. On observe que cela permet notamment à plusieurs apprenant·es de pouvoir donner une explication au moyen d'un geste dépicatif en même temps, sans que les chevauchement de leurs interventions ne soient limités comme avec la parole, ou de donner une explication sous la forme d'une séquence parallèle sans interférer avec l'activité principale de la classe. Mobiliser des gestes comme ressources explicatives offre ainsi davantage d'opportunités de participation aux apprenant·es par rapport à une explication verbale donnée par une seule personne désignée par l'enseignante. De plus, cela facilite potentiellement la participation périphérique des apprenant·es plus timides ou qui n'ont pas confiance en leur ressources linguistiques en L2 limitées (cf. Jacknick, 2021), qui n'ont pas à prendre le *floor* de manière centrale, tout en étant reconnu·es comme des participant·es légitimes (Lave & Wenger, 1991). Ces observations rejoignent celles d'Evnitskaya et Pochon-Berger (2012) qui remettent en question la distinction binaire entre la participation 'verbale active' et la non-participation 'silencieuse passive' et soulignent qu'il existe des formes et des manières différenciées de participer aux activités de la classe. Les analyses présentées dans le cadre de ce chapitre éclairent la façon dont les apprenant·es utilisent différents types de ressources, notamment des gestes dépicatifs, en fonction de besoins communicatifs émergeant localement et démontrent ainsi leur alignement avec l'activité en cours. Ces résultats révèlent que pour étudier la participation, et plus généralement le développement de la compétence d'interaction en classe de L2 de niveau débutant,

il est essentiel de ne pas se focaliser uniquement sur les productions verbales, qui n'offrent qu'une image incomplète de l'éventail d'actions accomplies par les apprenant·es.

La participation active des apprenant·es aux séquences d'explication influence la façon dont celles-ci se déroulent et la forme qu'elles prennent, ce qui met en évidence le concept de réciprocité dans le discours de la classe (Mehan, 1979) : les apprenant·es ne sont pas passifs ou passives face au discours de l'enseignante, mais jouent au contraire un rôle crucial dans la gestion des interactions au sein de la classe. En retour, l'enseignante contribue également à créer un environnement propice à la participation des apprenant·es en leur laissant la place et le temps de fournir des explications et en valorisant les explications proposées, ce qui leur offre des opportunités d'apprentissage. Dans cette classe en tant que communauté de pratique (Wenger, 1998), l'expertise des apprenant·es est ainsi reconnue et valorisée. De plus, l'enseignement n'est pas uniquement dévolu à l'enseignante, mais distribué, à différents niveaux, entre l'ensemble des participant·es. Les analyses montrent que les apprenant·es s'engagent activement à aider leurs pairs en adaptant les explications offertes en fonction de leur destinataire (cf. la notion de zone proximale de développement de Vygotsky, 1962), à résoudre collaborativement des problèmes de compréhension et à construire de nouveaux savoirs linguistiques. En participant aux séquences d'explication de la classe, les apprenant·es se familiarisent petit à petit avec les différentes ressources nécessaires à ce type d'activité et développent leur capacité à les utiliser de manière appropriée au contexte.

## 6. Les clôtures de séquences d'explication

*Try not to think of understanding as a 'mental process' at all. – For that is the expression which confuses you. But ask yourself: in what sort of case, in what kind of circumstances, do we say, 'Now I know how to go on' (Wittgenstein, 1953, p. 154)*

### 6.1 Introduction

Ce chapitre concerne la partie de clôture des séquences d'explication, qui intervient après que le noyau de l'explication a été délivré par un·e ou plusieurs participant·es. Selon Fasel Lauzon (2014, p. 97) deux types d'actions distinctes peuvent être effectuées lors du mouvement de clôture : la première action consiste à 'accuser réception' du noyau de l'explication. Lorsque celui-ci est considéré comme satisfaisant, en ayant par exemple permis de résoudre un problème de compréhension, la réception signale également la possibilité de clore la séquence d'explication. La seconde action projette un mouvement de transition vers la suite de l'interaction, c'est-à-dire un retour à une activité précédemment interrompue ou l'ouverture d'une nouvelle activité. Dans certains cas, seule la transition, signalant indirectement la réception, est observable. Ce chapitre se base sur une collection de séquences d'explication dont le déroulement séquentiel peut être décrit comme suit :

- a. Un·e apprenant·e A initie une demande d'explication.
- b. L'enseignante et/ou un·e ou plusieurs apprenant·es fournissent une explication.
- c. L'apprenant·e A produit une *post-expansion* (Schegloff, 2007; voir aussi Jacknick, 2011b) dans laquelle elle ou il 'accuse réception' du noyau de l'explication, c'est-à-dire, de manière cruciale, signale ce qui a été compris ou non de l'explication.

L'objectif de ce chapitre est d'explorer et de décrire un ensemble de ressources interactionnelles, linguistiques et mimo-gestuelles mobilisées par les apprenant·es débutant·es de français L2 pour participer à la clôture d'une séquence d'explication et manifester leur (in)compréhension à la suite d'une explication. Il est à noter que, contrairement aux deux chapitres analytiques précédents (chap. 4 et 5), les sections de ce chapitre-ci sont organisées par pratiques interactionnelles et non par ressources directement. Cette présentation me semblait faciliter la compréhension de la façon dont les ressources sont mobilisées par les apprenant·es.

Lorsque les apprenant·es manifestent leur (in)compréhension à la suite d'une explication, elles et ils affichent une position épistémique (Heritage, 2012a, 2012b) et se positionnent comme ayant plus ou moins de connaissances. Cela permet de comprendre comment les apprenant·es

parviennent à se créer des opportunités de participation et démontrer ce qu’elles ou ils savent, en dehors des séquences IRE initiées par l’enseignant·e.

En contexte éducatif, la compréhension est profondément liée aux caractéristiques normatives, disciplinaires et institutionnelles du contexte (Mondada, 2011). Il s’agit d’une notion-clé, à la fois pour les participant·es et pour les recherches en éducation, dont les objectifs reflètent l’intérêt du domaine éducatif pour la compréhension en termes de résultats, d’évaluation normative et de compréhension correcte (Lindwall & Lymer, 2011; Macbeth, 2011; Mondada, 2011). L’enseignement pouvant être considéré comme une activité consacrée à la production de nouvelles compréhensions, ces recherches ont pour but d’étudier si les apprenant·es ont *vraiment* compris, en quoi consiste leur compréhension, s’il existe des modes d’organisation de l’enseignement plus ou moins propices à la compréhension et la manière d’évaluer cette compréhension.

Afin de mieux appréhender la compréhension dans le contexte spécifique de la classe de langue, ce chapitre commence par un bref aperçu théorique sur la compréhension en interaction dans les conversations ordinaires et en contexte institutionnel, avant d’analyser de manière détaillée les ressources mobilisées par les apprenant·es pour déclarer, vérifier et démontrer leur compréhension dans le cadre de clôtures de séquences d’explication.

### 6.1.1 La compréhension en interaction

La compréhension est un élément-clé des interactions sociales. Elle est constamment reflétée dans les actions suivantes séquentiellement pertinentes, chaque tour révélant publiquement comment le locuteur ou la locutrice a compris le tour précédent (Koschmann, 2011; Macbeth, 2011; Mondada, 2011; Sacks et al., 1974). Cet aspect public de la compréhension constitue une *next-turn proof procedure* (Sacks et al., 1974) : il s’agit à la fois d’une ressource pour les participant·es pour s’assurer de maintenir l’intersubjectivité dans l’interaction et d’un objet d’étude pour l’analyste, lui permettant de voir dans le tour suivant comment le tour précédent a été interprété.

La recherche distingue différents types de manifestation de la compréhension. Sacks (1992, p. 141) a établi une distinction fondamentale entre *claiming* et *demonstrating understanding*, qu’il illustre à l’aide de l’exemple fictif suivant (Mondada, 2011, p. 543) :

- 1     A:     where are you staying  
 2     B:     Pacific Palisades  
 3a    A:     oh at the west side of town [demonstrates understanding]  
       vs  
 3b    A:     oh Pacific Palisades [claims understanding]

Selon Sacks, en répondant 'oh at the west side of town' (ligne 3a), A. démontre sa compréhension en offrant une description du lieu indiqué par B., alors qu'en répétant simplement 'oh Pacific Palisades' (ligne 3b), A. se contente de déclarer sa compréhension. Une différence essentielle entre la démonstration et la déclaration de la compréhension réside donc dans le fait que, lors de la démonstration de la compréhension, une sorte d'analyse du tour précédent est effectuée, dont le résultat est utilisé pour produire l'énoncé suivant, par exemple une formulation alternative (Sacks, 1992, p. 141).

Les participant·es manifestent constamment leur compréhension de manière multimodale, à l'aide de ressources mimo-gestuelles et linguistiques, ce qui la rend 'transparente' (LeBaron & Koschmann, 2003) pour les co-participant·es. Verbalement, un·e participant·e a la possibilité de signaler sa compréhension à l'aide d'un *change-of-state token* de type *ah* (Horlacher & Pekarek Doehler, 2015; voir Heritage, 1984, sur son équivalent *oh* en anglais) qui signale un changement de son état de connaissances, avec un continuateur *mbm* (Schegloff, 1982), une évaluation (Goodwin & Goodwin, 1987) ou encore à l'aide d'une traduction dans une autre langue (Eskildsen & Wagner, 2015).

Une autre manière pour un locuteur ou une locutrice de manifester sa compréhension consiste à (re)formuler le tour précédent, en le re-présentant dans ses propres mots, c'est-à-dire en le transformant ou en le paraphasant (Heritage & Watson, 1979; Lam, 2021) comme dans l'exemple de Sacks (1992) cité ci-dessus. Lam (2021) décrit également la pratique de l'extension (*extending*, voir aussi Dings, 2014; Waring, 2002), « whereby a recipient provides additional information or examples relevant to the prior speaker's talk » (Lam, 2021, p. 743), qui permet également de démontrer sa compréhension du tour précédent. De même, la complétion collaborative (Lerner, 2004), c'est-à-dire la complétion de l'énoncé en cours du locuteur ou de la locutrice par un·e destinataire, fournit également une preuve de compréhension de la part de ce·tte destinataire (Lam, 2021; Sert, 2019).

Des travaux ont également décrit les manifestations de compréhension mimo-gestuelles : les hochements de tête (Goodwin, 1980; Stivers, 2008) ou la *change-of-state face*, décrite par Gudmundsen et Svennevig (2020) comme une *Gestalt multimodale* impliquant un haussement de sourcils, avec les yeux écartés, accompagné d'un mouvement de la tête vers le haut. Dans leur étude de séquences orientées vers le vocabulaire en norvégien L2, cette ressource est mobilisée par les participant·es pour montrer leur compréhension partagée après la résolution d'un problème de compréhension (voir aussi Mondada, 2011, pour des observations similaires concernant le haussement de sourcils). Gudmundsen et Svennevig (2020) ont également observé que la *change-of-state face* est souvent suivie

d'une 'célébration conjointe' (Park, 2007), c'est-à-dire de sourires réciproques, de répétitions gestuelles et de l'élévation du volume de la voix.

Eskildsen et Wagner (2013, 2015) ont analysé les *return gestures* – des gestes produits par un·e ou plusieurs participant·es qui répètent un geste du locuteur ou de la locutrice – en tant que ressources pour montrer la compréhension en classe d'anglais L2. Les participant·es mobilisent ces *return gestures* comme des ressources communicatives communes pour atteindre et maintenir la compréhension et les emploient parfois en 'package' avec certains items lexicaux spécifiques. Les auteurs mettent en lumière la façon dont l'ensemble du corps est utilisé par les apprenant·es pour participer à des processus de compréhension socialement organisés et soutiennent que les gestes « work both as social actions to display an accountable behavior (e.g., I understand what you're saying) and as ingrained in the cognitive processes of individual understanding » (Eskildsen & Wagner, 2015, p. 291).

La compréhension peut également être intégrée de manière mimo-gestuelle dans la progression de l'action, par exemple par un déplacement du regard ou de la position du corps (Hindmarsh et al., 2011; Kääntä & Kasper, 2018; Mondada, 2011; Mori & Hasegawa, 2009) ou par une action manuelle après une instruction, comme la manipulation d'un objet (Fukuda & Burdelski, 2019; Goodwin, 2007). En effet, la compréhension n'est pas toujours réalisée de manière aussi explicite que dans l'exemple de la ligne 3a proposé par Sacks (1992). De fait, dans les conversations quotidiennes, les démonstrations de compréhension manifestes sont particulièrement rares (Heritage, 2007; Mondada, 2011) et la compréhension est le plus souvent intégrée dans l'action suivante, sans être l'objet d'une pratique spécifique pour la signaler : « The understandings are displayed en passant for the most part [...], as by-products of bits of talk designed in the first instance to do some action such as agreeing, answering, assessing, responding, requesting, and so on » (Schegloff, 1992, p. 1300). La compréhension est ainsi gérée activement par les participant·es en parallèle avec l'organisation émergente, incrémentale et séquentielle des tours (Mondada, 2011).

Outre la distinction entre *déclarer* et *démontrer sa compréhension* établie par Sacks (1992), d'autres travaux ont cherché à différencier *vérifier* et *démontrer sa compréhension* (*checking* et *demonstrating understanding*, Heritage, 1984; Jokipohja, 2023; Koole, 2010; Kurhila, 2006), deux actions proches qui « font remonter la compréhension à la surface de l'interaction » (Jokipohja, 2023) en exprimant une compréhension explicite. Un·e participant·e qui formule une vérification de compréhension cherche à déterminer si sa compréhension est correcte et invite son interlocuteur/interlocutrice à en confirmer ou infirmer la pertinence (Heritage, 1984). Les vérifications de compréhension, de manière similaire aux démonstrations de compréhension, exposent quelque chose qui prouve la

compréhension du tour précédent (Sacks, 1992), mais elles sont formulées comme provisoires et soumises à confirmation, alors que les démonstrations de compréhension sont formulées de manière davantage décidée et confiante.

Ces deux actions ne sont toutefois pas séparées de manière nette mais se situent le long d'un continuum : les vérifications de compréhension démontrent au moins une compréhension partielle, puisqu'elles soulignent ou résument l'idée centrale précédemment exprimée et les démonstrations de compréhension vérifient également la compréhension dans une certaine mesure, leur formulation permettant à l'interlocuteur/interlocutrice de confirmer la compréhension exposée. Des études antérieures ont mis en évidence que ces deux actions se distinguent par le niveau de confiance ou de certitude (Heritage, 2013; Schegloff et al., 1977) avec lequel elles sont produites sur le plan linguistique et mimo-gestuel (Jokipohja, 2023; Kurhila, 2006). En analysant des interactions entre des immigrant·es et des locutrices L1 lors d'ateliers de jardinage et de cuisine en Finlande, Jokipohja (2023) montre par exemple comment les vérifications de compréhension se caractérisent par une interruption de l'action en cours (immobilité des gestes, de la posture et de l'activité manuelle) qui rend visible l'absence d'intersubjectivité et invite à une confirmation. À l'inverse, l'autrice décrit les démonstrations de compréhension comme un flux continu d'actions mimo-gestuelles, qui reflète la nature fluide et non-problématique de l'interaction.

### 6.1.2 La compréhension en classe

La salle de classe, en tant que contexte institutionnel, implique des modes de compréhension spécifiques, en lien avec les tâches et les pratiques accomplies par les participant·es, leurs statuts épistémiques asymétriques ainsi que les droits et les obligations qui en découlent (Mondada, 2011, p. 545). L'étude de Lindwall et Lymer (2011), menée dans le cadre d'un cours de mécanique en laboratoire pour de futur·es enseignant·es, révèle la pertinence des différents droits et obligations entre les apprenant·es et les enseignant·es ainsi que leurs implications interactionnelles, rendues visibles notamment par la distribution des types de questions (par ex. la question 'Do you understand?' est toujours adressée à un·e apprenant·e).

Koole (2010) étudie les manifestations de la compréhension et de la connaissance (*displays of understanding and of knowing*) des apprenant·es à la suite d'explications de problèmes mathématiques par l'enseignant·e, ainsi que les différences dans l'organisation de la préférence pour la déclaration ou la démonstration de connaissance par les apprenant·es. Ses résultats montrent que lorsque l'enseignant·e pose une question demandant la manifestation de la connaissance, de type 'do you know', la réponse préférentielle est un 'oui' suivi d'une démonstration de la connaissance. À l'inverse, lorsque l'enseignant·e vérifie la compréhension des élèves avec une question comme 'do

you understand’, il est séquentiellement attendu qu’elles et ils répondent uniquement avec une déclaration de compréhension, comme ‘oui’ ou ‘okay’. L’auteur observe que les démonstrations de compréhension qui suivent une vérification de la compréhension sont généralement non-préférées et peuvent intervenir dans des positions non-invitées, par exemple en chevauchement avec le tour de l’enseignant·e.

De manière similaire, l’étude d’Ingram et Andrews (2020), également menée dans des classes de mathématiques de niveau secondaire, montre que les déclarations de compréhension favorisent la progression de l’interaction et sont donc affiliatives. Elles permettent à la leçon de continuer, sans toutefois indiquer ce qui a été compris ou non. Lorsqu’elles sont sollicitées par l’enseignant·e avec un ‘do you understand’, celui-ci ou celle-ci n’attend généralement pas d’avoir obtenu une réponse de la part des élèves avant de poursuivre, marquant par là une préférence pour la progressivité plutôt que pour l’intersubjectivité. À l’inverse, les démonstrations de compréhension mènent à des séquences étendues qui mettent en lumière ce que comprennent ou non les élèves, sans faire progresser l’interaction.

## **6.2 Déclarer sa compréhension**

En phase de clôture d’une séquence d’explication, l’action la plus fréquemment accomplie par les apprenant·es est de déclarer leur compréhension, en mettant en scène un changement d’état cognitif (sect. 6.2.1), en produisant une ratification (sect. 6.2.2) ou en détournant le regard et en modifiant leur posture (sect. 6.2.3). Les déclarations de compréhension permettent la reprise immédiate de l’activité interrompue par la demande d’explication et favorisent la progression de l’interaction. Cependant, elles peuvent aussi être utilisées pour masquer une incompréhension (Lam, 2021) et n’informent pas sur ce qui a réellement été compris, ni comment cela a été compris.

Dans les extraits analysés, les déclarations de compréhension sont produites spontanément par les apprenant·es et je n’ai pas observé de vérification de la compréhension de la part de l’enseignante, de type ‘Vous comprenez ?’, contrairement à ce qui est observé par Koole (2010) et Ingram et Andrews (2020). Malgré cela, même si le noyau de l’explication est parfois suivi uniquement par un changement de posture ou un détournement de regard (voir extraits 6.4 et 6.5), dans la majorité des cas, les apprenant·es déclarent verbalement, même de manière minimale, leur compréhension.

### **6.2.1 Mise en scène d’un changement d’état cognitif**

#### ***Change-of-state token***

La mise en scène d’un changement d’état cognitif consiste à montrer que le noyau de l’explication a permis à l’apprenant·e de modifier d’une manière ou d’une autre son état actuel de connaissance,

d'information, d'orientation ou de prise de conscience au niveau local (Heritage, 1984). Dans les données étudiées, le *change-of-state token* 'ah' est employé dans la majorité des cas pour signaler un changement d'état cognitif, parfois simultanément avec un hochement de tête, qui renforce la mise en scène du changement d'état cognitif.

### Extrait 6.1 : 16.05.19\_panne

01	MIM	qu'est-ce que c'est panne?
02	JEN	la <u>panne</u> c'est quand ça ne fonctionne plus.
03		(0.7) mais on dit ça pour une voiture.
04		(1.0) par exemple vous êtes sur l'autoroute la voiture
05		s'arrête vous vous mettez sur le côté si vous y arrivez
06		.hh et vous téléphonez vous dites euh venez m'aider
07		je suis en panne sur l'autoroute.
08	MIM	<b>ah panne.</b>
09	JEN	eu:h être au chômage,

Dans cet extrait, les participant·es dressent une liste d'expressions qui contiennent le verbe 'être' (par ex. *être en retard*, *être en panne*), que l'enseignante, Jenny, note au tableau. À la suite d'une demande d'explication de l'item lexical *panne* par Mimoun (l. 01), Jenny fournit une explication (l. 02-07), à laquelle Mimoun répond par le *change-of-state token* 'ah' suivi de la répétition du mot problématique (l. 08). Cette brève déclaration de compréhension de l'apprenant n'indique pas si l'item problématique est réellement compris, mais favorise la progression de l'interaction, et est directement suivie par la reprise de l'activité en cours par l'enseignante (l. 09).

### *Change-of-state face*

Les apprenant·es signalent également un changement d'état cognitif à la suite d'une explication à l'aide d'une *change-of-state face* (Gudmundsen & Svennevig, 2020). Avant le début de l'extrait suivant, Jenny propose différentes manières de refuser une invitation et elle écrit au tableau *Non désolé j'ai déjà quelque chose (de prévu)*, puis elle explique le sens de l'expression (l. 01-03 et 05).

### Extrait 6.2 : 21.06.19\_quelque chose de prévu

01	JEN	c'est aussi une façon de dire euh je ne (.) peux pas,
02		je ne suis pas libre j'ai déjà quelque chose,
03		soit vous le laissez comme ça ou vous pouvez rajouter,
04	DAW	à faire (à)
05	JEN	de prévu.
06		(1.0)

```

07 DAW (à)
08 OMO @⊗prévu c'est quoi# ça?⊗⊗
      @plisse les yeux-----@
      ⊗fronce les sourcils---⊗
      fig #1
09 (j'ai quelque)=
10 MIM =[prév ]
11 JEN =[j'ai déjà] quelque chose de prévu,
12 c'est que j'ai déjà,
13 (0.3) eu:h un rendez-vous=
14 DAW =projet.
15 OMO @⊗a::h #('ok°)⊗⊗
      @hoche la tête pos.@
      ⊗hausse sourcils⊗
      fig #2

```



Fig.1

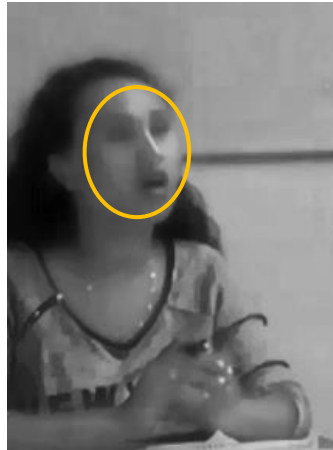


Fig.2

((l'extrait continue, voir extrait 6.8 infra))

À la ligne 08, Omowumi signale son incompréhension en formulant une demande d'explication couplée à un changement marqué de son expression faciale : elle plisse les yeux et fronce les sourcils (Fig.1). À la suite de l'explication fournie par Jenny et Dawadi (l. 11-14), Omowumi déclare avoir compris en produisant un *ah* prolongé suivi d'un *ok* à voix basse. On observe également une nouvelle modification de son expression faciale, qui cette fois signale la compréhension par un hochement de tête positive et un haussement de sourcils (Fig.2).

La déclaration de compréhension d'Omowumi prend la forme d'une *Gestalt multimodale* (Mondada, 2014) qui combine un *change-of-state token* accentué, un changement d'expression faciale et un mouvement de la tête. A ce moment-là de la séquence, Omowumi a donc clairement signalé sa

compréhension, sans toutefois apporter de démonstration de compréhension. La suite de cette séquence, dans laquelle Omowumi vérifie sa compréhension, sera discutée ci-dessous (extrait 6.8).

### 6.2.2 Ratification

Une autre manière pour les apprenant·es de déclarer leur compréhension consiste à produire une ratification du noyau de l'explication. Celle-ci peut être accomplie à l'aide d'un hochement de tête, d'un *acknowledgment token* (*mb mb, oui, ouais, okay, d'accord*; Jefferson, 1984; Schegloff, 1982) ou d'une répétition d'une partie du noyau de l'explication. L'extrait suivant illustre une ratification produite par Mimoun. L'extrait est issu d'une activité dans laquelle les apprenant·es doivent compléter des phrases que Jenny écrit au tableau. C'est au tour d'Ayana, qui complète une phrase dans laquelle apparaît l'item lexical *saucisse*.

#### Extrait 6.3 : 04.07.19\_saucisse

01	MIM	saucisse qu'est-ce que c'est °saucisse°?
02	DAW	comme hot-dog?
03	JEN	comme les hot-dogs,
04		à l' [intérieur] ouais.
05	MIM	[ah ouais ]
06	MIM	*>ouais ou+ais<.*
		*hoche la tête--*
	jen	‡tourne tête vers AYA-->>
07		(4.0)

À la suite de l'explication de Dawadi et Jenny (l. 02-04), Mimoun produit un *change-of-state token*, suivi de trois *ouais* accompagnés d'un hochement de tête, qui signalent sa compréhension et la clôture de la séquence d'explication (l. 05-06). Simultanément à la production du dernier *ouais*, l'enseignante se réoriente en direction d'Ayana, pour poursuivre l'activité en cours. Comme dans l'extrait 6.1, la brève déclaration de compréhension favorise la progressivité de la leçon, sans que la compréhension ne soit réellement démontrée.

### 6.2.3 Détournement du regard et changement de posture

La compréhension n'est parfois pas signalée de manière verbale, mais par une réorientation, au moyen du regard, d'un geste ou d'un déplacement, vers l'activité interrompue par la séquence d'explication. Dans son étude sur les explications en classe de mathématiques, Koole (2010) observe que les élèves déclarent quelques fois leur compréhension en retournant s'asseoir à leur place après avoir reçu une explication de la part de leur enseignant·e assis·e à son bureau, sans forcément produire de manifestation verbale de leur compréhension. Dans mes données, les

apprenant·es ne se déplacent pas vers le bureau de l'enseignante pour adresser leurs problèmes de compréhension, mais formulent généralement leurs demandes d'explication assis·es à leur place. Une pratique similaire à celle observée par Koole (2010) peut toutefois être relevée : il arrive que les apprenant·es signalent leur compréhension en détournant le regard de la personne qui a fourni l'explication et en se réorientant vers le matériel de la classe pour poursuivre l'activité interrompue. Cette pratique s'observe dans l'extrait suivant, dans lequel les apprenant·es sont engagé·es dans une activité qui consiste à répondre à une série de questions en observant l'image d'une ville, imprimée sur une feuille et distribuée à chaque étudiant·e. Une des questions est : « Combien voyez-vous de candélabres ? ».

#### Extrait 6.4 : 27.06.19\_candélabre\_DAW

01	DAW	euh Madame,	
02		ça veut dire quoi,	
03		(1.0)	
04	DAW	(candélé- ÷(.) lèbre)	
		÷regarde JEN-->	
05	JEN	des candélabres,	
06		(.) c'est les lumières qu'il y a dans la÷ rue.	
	daw		-->÷regarde image-->>
07		(2.0)\$ (4.0)\$	
	daw	\$se penche vers image\$	

A la fin de sa demande d'explication, Dawadi lève le regard en direction de Jenny (l. 04) et le maintient dans sa direction durant la première partie de l'explication. Une fois l'information qui lui permet de compléter l'exercice obtenue, c'est-à-dire qu'un candélabre est un équivalent de lumière (l. 06), il se réoriente en direction de l'image de l'exercice, légèrement avant la fin de l'explication de l'enseignante. Son comportement multimodal, regard fixé sur l'image et buste penché en avant, semble signaler qu'il a compris la signification de l'item lexical problématique, ce qui lui permet de reprendre et poursuivre l'activité en cours. Cet extrait illustre également la notion de compréhension de Wittgenstein (1953, p. 154) mise en exergue dans la citation en début de ce chapitre : 'Now I know how to go on'.

Une absence de réaction verbale et une réorientation vers le matériel pédagogique de la part d'un·e apprenant·e à la suite d'une explication n'implique toutefois pas toujours que l'explication fournie a été comprise. Cela peut au contraire signaler un manque de compréhension, comme dans l'extrait suivant. Les apprenant·es effectuent un exercice d'expression écrite individuel, qui consiste soit à

rédigier une réponse à une invitation, soit à formuler une invitation qui corresponde à la réponse proposée.

### Extrait 6.5 : 20.06.19\_consigne\_question\_réponse

```

01  MIM    la ×deuxième eu::*:h (.) phrase,
        ×regarde DAW-->
        *lève sa feuille-->
02      qu'est-ce que vou:s faites?
03      (1.5)
04  MIM    qu'est-ce que doit,
05  DAW    lire× après voir si réponse ou question,
        mim  -->×regarde sa feuille-->
06      si question faire une réponse.
07      (.) si réponse (.) faire un question.
08  JEN    je n'aurais pas pu mieux l'expliquer,
09      (0.3) merci.
10      (16.0)*(9.0)×
        mim  -->*
        mim  -->×regarde DAW-->
11  MIM    (      )((arabe))
12      ((rire))
13  DAW    (il ne faut pas).
14      ×(0.3)
        mim  ×regarde sa feuille-->
15  MIM    .hh euh Madame,
16      euh est× ce que qu'est-ce que nous (.) devons faire en,
        -->×regarde JEN-->>
17      (0.9) la deuxième (0.5) phrase.
        ((27 lignes omises))

```

Au début de l'extrait, Mimoun signale son manque de compréhension concernant la consigne de l'exercice (l. 01-04) et s'oriente vers Dawadi pour obtenir une explication (regard l. 01). Durant l'explication de Dawadi, qui reformule la consigne (l. 05-07), Mimoun tourne son regard en direction de la feuille d'exercice. Il reste orienté vers sa feuille à la fin de l'explication et ne répond pas à Dawadi. C'est Jenny qui intervient en clôturant la séquence par une évaluation positive de l'explication de Dawadi. Après cette clôture, Mimoun continue à regarder sa feuille et les autres participant·es travaillent en silence. Ce qui distingue cet extrait du précédent et met en lumière le manque de compréhension persistant de Mimoun, c'est le fait que, à la suite de la longue pause (l. 10) et un tour en arabe adressé à Dawadi (l. 11), Mimoun formule à nouveau une demande

d'explication très semblable à celle énoncée précédemment, en se tournant cette fois en direction de l'enseignante (l. 16-17). Dans cet extrait, le fait de ne pas comprendre la consigne empêche Mimoun de poursuivre l'activité en cours, ce qui explique probablement pourquoi il reformule sa demande, révélant ainsi publiquement que l'explication de Dawadi n'a pas suffi à combler son manque de compréhension. Cet extrait souligne également les statuts épistémiques asymétriques au sein de la classe et les droits et obligations qui en découlent : les apprenant·es peuvent s'entraider à atteindre une compréhension mutuelle, cependant, lorsque l'intersubjectivité ne parvient pas à être rétablie avec l'aide d'un·e pair, c'est à l'enseignant·e que revient la responsabilité de résoudre le problème de compréhension.

#### **6.2.4 Synthèse : déclarer sa compréhension**

Les déclarations de compréhension produites par les apprenant·es à la suite d'un noyau d'explication sont réalisées à l'aide d'un ensemble de ressources linguistiques et mimo-gestuelles spécifiques. Les apprenant·es produisent des *change-of-state tokens* ou *change-of-state faces* pour indiquer une modification de leur état de connaissance. Ceux-ci sont souvent associés à des marqueurs de ratifications tels que *mh mb*, *ouais* ou *okay*, des hochements de tête ou une répétition d'une partie du noyau de l'explication.

Les apprenant·es emploient ces ressources comme des *sequence closing thirds* (Schegloff, 2007), c'est-à-dire comme des moyens de signaler que la séquence d'explication peut être close, voire d'accomplir cette clôture. Les déclarations de compréhension marquent ainsi l'orientation des apprenant·es vers la progressivité de l'activité plutôt que l'intersubjectivité.

Dans certains cas, les apprenant·es ne déclarent pas verbalement leur compréhension, mais détournent le regard et changent de posture en direction du matériel de la classe, pour poursuivre l'activité interrompue par la séquence d'explication. Cette façon de montrer sa compréhension est relativement peu 'transparente' (LeBaron & Koschmann, 2003), puisqu'elle peut à la fois être associée à une compréhension non-problématique (extrait 6.4) ou servir à masquer une incompréhension, comme illustré par l'extrait 6.5.

### **6.3 Vérifier sa compréhension**

La phase de clôture d'une séquence d'explication peut également consister en une vérification de compréhension. Les vérifications servent aux apprenant·es à déterminer si leur compréhension est correcte. Ils et elles exposent donc une compréhension, présentée comme provisoire, des tours précédents, dont l'interlocuteur/interlocutrice est invité·e à confirmer la pertinence. En comparaison avec les déclarations de compréhension, les vérifications de compréhension font

davantage remonter la compréhension des apprenant·es à la surface de l'interaction, c'est-à-dire qu'elles sont plus explicites, même si cette compréhension est soumise à confirmation.

### 6.3.1 Production d'un candidat avec une intonation finale montante

L'extrait suivant fournit une première illustration d'une vérification de compréhension, qui se caractérise par une phase d'immobilité signalant un problème de compréhension, suivie par la production d'un candidat avec une intonation finale montante (*try-marking*, Sacks & Schegloff, 1979), regard fixé sur l'interlocutrice, avant une 'célébration' commune du rétablissement de l'intersubjectivité.

Cet extrait suit directement une autre séquence d'explication, dans laquelle Jenny a expliqué l'item lexical *candélabre* à Mebratu (voir extrait 6.10 ci-dessous). Pendant ce temps, Mimoun était penché sur sa feuille pour réaliser l'exercice en cours (répondre à des questions en regardant une image posée devant lui) et ne semblait pas prêter attention à l'explication de Jenny. A la fin de celle-ci, il signale son manque de compréhension par un hochement de tête de gauche à droite et une demande à Jenny de réexpliquer *candélabre* (l. 01-02).

#### Extrait 6.6 : 27.06.19\_candélabre MIM

```
01  MIM    qu'est-ce que c'est (qu-)?
02          *(1.0)*
      mim   *hoche tête gauche-droite*
03  JEN    xles candélabres c'est Δles lumières de la rue,#
              Δgeste vertical 2 bras-->
      mim   xregarde vers JEN, immobile-->
      fig                                     #1
```



Fig.1

```
04          (1.0)Δ×(1.0)×
      jen   -->Δ
      mim   -->xregarde vers image×
```

05	MIM	× <u>allumer</u> ?
		×regarde vers JEN-->
06	JEN	Δla lum*ière [qui estΔ*× installée dans] la rue.
07	MIM	[°ouais ouais ouais° ]
	jen	Δhoche tête, sourit--Δ
	mim	*hoche tête, sourit*
		-->×regarde vers feuille

Jenny fournit une explication multimodale de *candélabre*, en proposant une sorte de définition associée à un geste du bras décriptif pour représenter l'objet en question (l. 03, Fig.1). Durant l'explication, Mimoun regarde dans la direction de Jenny et reste immobile. L'absence de ratification ou de production d'un *change-of-state token* de Mimoun et son immobilité prolongée indiquent la persistance de son manque de compréhension. Ce n'est qu'après avoir brièvement tourné son regard en direction de la feuille avec l'image que Mimoun propose un candidat pour vérifier sa compréhension (*allumer*, l. 05). Son tour est marqué par une intonation montante (*try-marking*, Sacks & Schegloff, 1979) et une légère accentuation de la deuxième partie du mot, ce qui montre qu'il cherche à obtenir une confirmation. Le candidat de Mimoun, *allumer*, étymologiquement proche de *lumière* proposé par Jenny, démontre sa compréhension partielle, puisqu'il souligne l'élément central du noyau de l'explication.

Jenny sourit et hoche la tête positivement et Mimoun sourit immédiatement en retour, en hochant également la tête (l. 07) et en produisant une série d'*acknowledgment tokens* à voix basse. Jenny montre ainsi son acceptation de la compréhension de Mimoun, tout en proposant une reformulation de sa propre explication (l. 06). Les sourires et les hochements de tête positifs réciproques 'célèbrent' l'intersubjectivité rétablie (Gudmundsen & Svennevig, 2020; Park, 2007) et le regard de Mimoun qui se détourne en direction de sa feuille signale que la séquence est close (voir par exemple Rossano, 2012).

### 6.3.2 Geste paume ouverte vers le haut

L'extrait suivant illustre un autre cas de vérification de la compréhension, dans lequel la compréhension candidate est formulée avec une intonation montante et est associée à un geste spécifique de la main. La première partie de la séquence d'explication, composée d'une demande d'explication initiée par Dawadi et suivie de plusieurs tours de réparation, n'est pas montrée ici. L'extrait commence par la confirmation de Dawadi que sa demande porte sur l'item lexical *déclarer*, écrit sur la feuille de l'exercice que les apprenant·es doivent effectuer (l. 01).

## Extrait 6.7 : 26.07.19\_déclarer\_DAW

01 DAW déclarer oui.  
 02 FAB eu:h ok Dawadi (0.9) vous avez volé ce téléphone,  
 03 (0.6)  
 04 DAW ( )[( )]  
 05 FAB [euh ] est-ce que vous avez quelque chose à déclarer?  
 06 DAW no:n,  
 07 FAB avant que j'appelle la police?  
 08 DAW non [parce que je suis poli]ce.é  
 09 FAB [ça veut dire à- ]  
 daw +regarde vers FAB-->>  
 10 FAB ça veut dire hhu,  
 11 ça veut dire à dire.  
 12 DAW av-  
 13 FAB à annoncer.  
 14 DAW **\$avouer?#**

\$geste paume ouverte vers le haut-->

fig #1



Fig.1

15 FAB voilà c'est ça à déclarer.\$  
 daw -->\$  
 16 DAW **comme \$avouer?**  
 \$geste paume ouverte vers le haut-->  
 17 FAB avouer ouais avouer c'est un peu plus\$ fort,  
 daw -->\$  
 ((FAB continue son explication, 9 lignes omises))

L'explication de Fabienne se compose d'une mise en scène d'une situation imaginaire, co-construite avec Dawadi (l. 02-08) et de la proposition de deux synonymes du verbe *déclarer* (*ça veut dire à dire*, l. 11 ; *à annoncer*, l. 12). Dawadi vérifie sa compréhension à la suite de cette explication en formulant

à son tour un candidat synonyme de *déclarer*, avec une intonation montante (*avouer?*, l. 14). Il produit son tour en maintenant son regard en direction de Fabienne et en effectuant un geste de la main vers l'avant, paume ouverte vers le haut, qu'il maintient figé à la fin de son tour (Fig.1). Ce geste pragmatique, c'est-à-dire « about the process of communication » (Streeck, 2009b, p. 179; voir aussi Kendon, 2004; 2009a) indique qu'il « présente pour inspection » (Kendon, 2004, p. 265) son candidat et qu'une confirmation de son interlocutrice est attendue.

Dawadi maintient sa posture jusqu'à la fin du tour de Fabienne qui conclut son explication mais ne vient ni réellement confirmer ni infirmer le candidat de Dawadi (l. 15). Il le répète donc à nouveau, en ajoutant un marqueur de comparaison et en reproduisant le même geste avec la main, qu'il maintient statique, indiquant ainsi que l'intersubjectivité n'est pas rétablie (l. 16 ; Floyd et al., 2016; Sikveland & Ogden, 2012). Fabienne traite la compréhension de Dawadi comme partiellement incorrecte et élabore son explication (l. 17 et suivantes, omises).

Les ressources prosodiques et gestuelles mobilisées par Dawadi pendant la production de son tour de vérification de compréhension lui confèrent son caractère provisoire. En proposant le candidat *avouer* pour vérifier sa compréhension, Dawadi démontre tout de même une compréhension partielle de l'item lexical : d'une part, il a compris que *déclarer* est un verbe et d'autre part, il se calque sur le début de liste de propositions de synonymes de l'enseignante, rendant ainsi plus probable l'acceptation de son candidat.

L'extrait suivant fait partie de la séquence d'explication étendue commencée dans l'extrait 6.2, dans lequel Omowumi a initié une demande d'explication concernant l'item lexical *prévu*. Jenny lui a répondu qu'*avoir quelque chose de prévu* est un équivalent d'*avoir déjà un rendez-vous* et Dawadi a ajouté *avoir un projet*. Omowumi a ensuite déclaré sa compréhension. Dans l'extrait 6.8, elle la vérifie en proposant une autre formulation traitée comme équivalente.

#### Extrait 6.8 : 21.06.19\_quelque chose de prévu

01	OMO	[a::h (°ok°)]
02	JEN	[j'ai déjà ] un projet exactement.
03	OMO	ok.
04		(0.8)
05	DAW	ou on (pourrait [dire) ]
06	JEN	[ou simplement,
07		(vous [laissez) j'ai déjà] [quelque chose.]
08	OMO	<b>[je n'ai pas libre,]</b>
09	DAW	[à faire aussi ]

10 OMO **je n'ai pas libre,**  
 11 JEN ou à faire.  
 12 ‡(0.3) pardon?=  
 ‡regarde vers OMO-->  
 13 OMO **=@comme je n'ai pas libre# (     ),**  
 @pointe paume ouverte dir. tableau-->  
 fig #1



Fig.1

14 (1.0)@‡(2.0)  
 omo -->@  
 jen -->‡regarde tableau-->  
 15 JEN ‡vous pouvez répéter,  
 ‡regarde vers OMO-->  
 16 OMO .hhh [HH  
 17 JEN [°s'il vous plait°,  
 18 OMO **j'ai déjà quelque chose,**  
 19 **@je n'ai pas libre?#**  
 @geste paume ouverte vers le haut-->  
 fig #2



Fig.2

20 (0.8)‡  
 jen -->‡

21	JEN	je ne #suis pas libre. #hoche tête-->
22	OMO	ouais@ [°(je ne suis pas libre)°] -->@
23	JEN	[oui c'est la même ] chose‡ @exactement.@ -->‡ omo @hoche tête-@

Après la ratification de l'explication par Omowumi (l. 01 et 03), Dawadi et Jenny formulent d'autres propositions pour refuser une invitation, initiées par *ou*, qui signale qu'il s'agit d'alternatives à l'expression *j'ai déjà quelque chose de prévu* (l. 05-06). En chevauchement avec le tour de Jenny, Omowumi propose également un équivalent à l'expression, sous une forme non-standard, *je n'ai pas libre* (l. 08). Son tour ayant été produit en chevauchement avec le tour de Jenny et n'ayant pas reçu de ratification, elle le répète une deuxième fois en accentuant prosodiquement la fin de son tour (*je n'ai pas libre*, l. 10). Jenny ratifie la proposition de Dawadi (l. 11) puis initie une demande de réparation en s'orientant vers Omowumi (*pardon*, l. 12). Omowumi répète une troisième fois son tour en ajoutant un marqueur de comparaison au début et en produisant un geste de pointage, paume ouverte vers le haut, en direction du tableau, sur lequel est inscrit *Non désolé j'ai déjà quelque chose (de prévu)* (l. 13, Fig.1). Un silence de 2.0 secondes émerge durant lequel Omowumi maintient son geste, ce qui indique qu'une compréhension mutuelle n'a pas encore été atteinte et qu'elle attend une confirmation de Jenny (cf. Floyd et al., 2016; Sikveland & Ogden, 2012). Celle-ci ne répond pas, mais tourne son regard en direction du tableau, indiquant un problème persistant avec le candidat d'Omowumi (l. 14). Ce silence est suivi d'une nouvelle demande de réparation de Jenny (l. 15 et 17), à laquelle Omowumi répond par une reformulation de son candidat, produit avec une intonation montante (*try-marking*, Sacks & Schegloff, 1979), en associant les deux expressions qu'elle traite comme équivalentes *j'ai déjà quelque chose je n'ai pas libre* (l. 18-19). Son tour de parole est à nouveau accompagné d'un geste de la main vers l'avant, paume ouverte vers le haut (Fig.2), similaire à celui de Dawadi dans l'extrait 6.7 ci-dessus. Omowumi maintient son geste après la fin de son tour, jusqu'à la réponse de Jenny, qui corrige puis finalement ratifie le candidat d'Omowumi, en hochant la tête positivement (l. 21 et 23). Le hochement de tête d'Omowumi (l. 23) indique que l'intersubjectivité est rétablie et que la séquence est close (Gudmundsen & Svennevig, 2020; Park, 2007).

Cette séquence d'explication permet d'observer la variété des ressources mobilisées par Omowumi pour formuler sa compréhension candidate, se faire comprendre par l'enseignante et obtenir une confirmation. Parmi ces ressources, on peut noter l'accentuation prosodique d'une partie de son

tour, l'intonation finale montante, l'utilisation d'un marqueur de comparaison, des gestes de la main pour pointer en direction du tableau et pour signaler que son candidat est offert pour inspection (Kendon, 2004) et la répétition de l'expression à laquelle la formulation candidate est comparée.

L'activité dont est issue cette séquence d'explication diffère des autres activités desquelles émergent généralement les séquences d'explication dans les données observées. L'objectif pédagogique de l'activité en cours est d'aider les apprenant·es à se préparer aux examens finaux, en discutant en détail les corrections d'un devoir. L'enseignante revient sur différents exercices qui ont posé problème et donne des suggestions de 'bonnes' réponses attendues, en les inscrivant au tableau, comme par exemple *Non désolé j'ai déjà quelque chose (de prévu)*. Ce contexte, couplé à la mise en exergue de l'expression par son inscription sur le tableau (Kääntä et al., 2018; Mortensen, 2011), peut expliquer qu'Omowumi traite cette expression comme importante et ne se contente pas de signaler sa compréhension, mais cherche à la vérifier, même si celle-ci n'est pas nécessaire à la poursuite d'un exercice spécifique. Cette séquence d'explication étendue n'est par ailleurs pas traitée comme interruptive pas les participant·es, puisque l'activité en cours est, au moins en partie, orientée sur l'apprentissage du vocabulaire.

### 6.3.3 Une vérification de compréhension interruptive

L'extrait suivant illustre au contraire comment la vérification de la compréhension peut être produite de façon interruptive et non-préférée par les apprenant·es et qu'elle n'est pas toujours l'action attendue de la part de l'enseignante. Avant le début de cet extrait, les participant·es corrigent un exercice de compréhension écrite qui porte sur des villes suisses. L'adjectif *thermal* figure dans l'un des textes à lire et Mimoun déclare qu'il n'a pas compris sa signification mais qu'il l'a traité comme un synonyme de cinéma et de théâtre. Fabienne infirme la compréhension candidate de Mimoun, avant de proposer une explication en faisant référence à des bains qui viennent de sources naturelles.

#### Extrait 6.9 : 02.09.19\_bains thermaux

01	FAB	xthermal ça veut dire ça.
	mim	>>>regarde vers FAB-->1.16
02	MIM	<ouais ouais ouais,>
03	FAB	mais c'est pas très grave
04		si vous avez [pas com-
05	MIM	<b>*[le même *petit lac#,</b>
		*.....*cercle mains-->
	fig	#1



Fig.1

06 (0.8)  
 07 FAB eu:\*h des fois c'est des petits lacs aussi,  
 mim -->\*

08 des fois c'est dans des grottes,  
 09 en Valais y a des (.) y a des bains thermaux dans des grottes.  
 10 l'essentiel c'est [pas-]  
 11 MIM [ça, ]  
 12 MIM **ça normalement chaude (eau) de- (.) (d'eau)?**  
 13 FAB oui.  
 14 MIM **chaude eau?**  
 15 FAB chaud ouais.  
 16 MIM °mh°x  
 -->x

17 FAB mais c'est pas que vous compreniez thermaux ou thermal mais  
 18 [c'est que vous] fassiez le lien [entre]  
 19 MEB [(xxx) ]  
 20 FER [hein ]

21 (1.0)  
 22 FAB c'est que vous fassiez le lien entre yverdon les bains et pis  
 23 bains thermaux

Fabienne s'oriente vers la clôture de l'explication (*thermal ça veut dire ça*, l. 01) et Mimoun répond en produisant trois *acknowledgment tokens*, avec un rythme légèrement ralenti et sans *change-of-state token* (*ouais ouais ouais*, l. 02), ce qui semble indiquer qu'il signale sa réception de l'explication mais la considère comme n'étant pas encore terminée (Koole, 2010). À l'inverse, Fabienne traite l'explication comme achevée et poursuit en débutant une explication relativisant l'importance de comprendre l'entier des textes de l'exercice (l. 03-04). Elle est cependant interrompue par Mimoun qui produit, avec une intonation légèrement montante, un candidat de compréhension, *le même petit lac* accompagné d'un geste des deux mains qui représente quelque chose de rond et de petit (l. 05,

Fig.1). Comme dans les deux exemples précédents (extraits 6.7 et 6.8), le candidat de Mimoun contient un marqueur de comparaison, *le même* (forme non-standard).

Après avoir produit en début de tour un *eah* prolongé qui semble être provoqué par l'aspect interruptif du tour de Mimoun, Fabienne confirme partiellement le candidat de Mimoun, en apportant une précision sur la localisation des bains thermaux (l. 07-09). Elle réinitie ensuite son explication sur ce qui est important (l. 10), mais est à nouveau interrompue par Mimoun qui ajoute une information supplémentaire liée à *thermal*, à savoir la température de l'eau (l. 11-12 et 14). Fabienne confirme la compréhension de Mimoun de façon minimale et celui-ci produit un *acknowledgment token*, tout en détournant son regard de l'enseignante, indiquant ainsi la clôture de la séquence d'explication (l. 16 ; Rossano, 2012). Fabienne complète ensuite son explication concernant la façon de réaliser l'exercice de compréhension écrite (l. 17-18 et 22-23).

Les interventions de Mimoun tout au long de l'extrait pour vérifier sa compréhension sont produites de façon interruptive, en chevauchement avec les tours de l'enseignante. Les réactions de l'enseignante, notamment le *eah* prolongé en début de tour et les confirmations de plus en plus brèves, indiquent que celle-ci traite ces interventions comme non-préférées. Dans cet extrait, l'agenda pédagogique de l'enseignante est en opposition avec l'agenda d'apprentissage personnel de l'apprenant. L'enseignante s'oriente vers l'importance d'une compréhension globale des textes lus et le repérage de certains mots-clés pour répondre aux questions de l'exercice. À l'inverse, Mimoun semble chercher à comprendre avec précision le mot qu'il a fait émerger du texte, de façon à enrichir son vocabulaire de manière générale, sans lien direct avec l'exercice en cours. Il traite l'item lexical problématique comme un potentiel *learnable* (Eskildsen & Majlesi, 2018; Majlesi & Broth, 2012), c'est-à-dire pouvant faire l'objet d'un apprentissage. Cependant, ce *learnable* ne fait pas partie de l'agenda pédagogique de l'enseignante et celle-ci semble résister à ce que celui-ci soit placé au centre de l'interaction. Malgré cette résistance, Mimoun fait preuve d'agentivité en poursuivant la vérification de sa compréhension jusqu'à un point qui semble le satisfaire. La divergence d'agenda entre l'enseignante et l'apprenant s'observe également par l'absence de hochements de tête ou de sourires réciproques à la fin de la séquence, contrairement à ce qui s'observe dans les extraits 6 et 8.

### 6.3.4 Synthèse : vérifier sa compréhension

Lorsque les apprenant·es vérifient leur compréhension à la suite d'un noyau d'explication, elles et ils démontrent une compréhension partielle de l'explication, en soulignant l'élément central du noyau de l'explication, en ajoutant une information supplémentaire liée à l'explication ou en proposant des équivalents ou des reformulations (Heritage & Watson, 1979; Lam, 2021), à l'aide

notamment de marqueurs de comparaison. Cependant, leur compréhension est présentée comme provisoire et soumise à confirmation.

Les vérifications de compréhension produites par les apprenant·es sont caractérisées par l'immobilité des actions mimo-gestuelles : le maintien et la suspension de la posture, des gestes et du regard en direction de l'enseignante (extraits 6-9 ; Jokipohja, 2023) rendent visible la rupture de l'intersubjectivité et invitent à une réponse de la part de l'interlocutrice. La prosodie contribue également à présenter la compréhension comme provisoire et l'intonation montante en fin de tour est utilisée pour signaler qu'une confirmation est attendue (extraits 6.6-6.9).

Les analyses montrent que les vérifications de compréhension sont parfois accompagnées d'un geste de la main paume vers le haut, qui est maintenu, voire répété, jusqu'à la réponse de l'interlocutrice (extraits 6.7 et 6.8). Cette immobilité indique une orientation renforcée vers le problème interactionnel et vers la pertinence de la réponse.

Dans certains cas, à la suite d'une vérification de la compréhension, les participant·es célèbrent de manière commune le rétablissement de l'intersubjectivité, avec des sourires et des hochements de tête positifs répétés (extraits 6 et 8 ; Gudmundsen & Svennevig, 2020; Park, 2007).

## 6.4 Démontrer sa compréhension

Lorsque les apprenant·es démontrent leur compréhension à la suite d'une explication, elles et ils font remonter la compréhension à la surface de l'interaction et l'expriment de façon explicite. Celle-ci est formulée de manière assurée d'un point de vue épistémique. Les analyses montrent que les démonstrations de compréhension se caractérisent par la production de reformulations ou d'extensions de l'explication, accompagnées de regards et de gestes spécifiques associés à des actions confiantes et fluides sur le plan interactionnel.

### 6.4.1 Reprise de l'activité interrompue

Dans cet extrait, qui précède l'extrait 6.6 discuté ci-dessus, Mebratu demande à Jenny une explication de l'item lexical *candélabre*, issu de la phrase « Combien voyez-vous de candélabres ? ». Il s'agit de l'une des questions de l'exercice qui consiste pour les apprenant·es à observer l'image d'une ville posée sur leur table pour répondre à une liste de questions.

#### Extrait 6.10 : 27.06.19\_candélabre\_MEB

01	MEB	€(candilablère), €fronce sourcils+plisse yeux-->
02		c'#est quoi (candilablère)?€

fig #1



Fig.1

03 (0.9)

04 JEN candélab•re?

meb •regarde vers JEN-->

05 MEB ouais,

06 JEN Δc'est les lumières dans# la rue.Δ

Δgeste bras vertical-----Δ

fig

#2



Fig.2

07 MEB •Δ↑A: :HΔ

•regarde image-->>

jen Δgeste bras verticalΔ

08 €((click))€

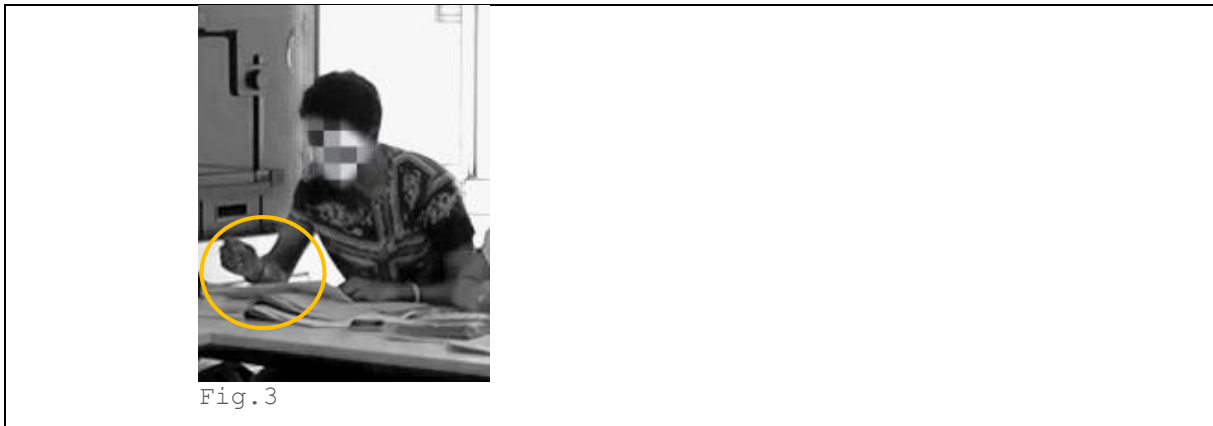
€lève le pouce€

09 €un deux trois,€#

€pointe 3x vers image€

fig

#3



Mebratu formule sa demande d'explication en adoptant une expression faciale similaire à celle d'Omowumi dans l'extrait 6.2, analysé plus haut : il fronce les sourcils et plisse les yeux (l. 01-02, Fig.1). Après une réparation hétéro-initiée par Jenny (l. 04-05), celle-ci fournit une explication multimodale associant une formulation équivalente et un geste du bras dépicatif pour représenter l'objet en question (l. 06, Fig.2). Mebratu réagit à cette explication par un  $\uparrow A :: H$  produit prosodiquement avec une voix aiguë et de façon accentuée. Simultanément, il détourne son regard de Jenny et se réoriente en direction de l'image de l'exercice (l. 07). Il produit ensuite un click tout en levant le pouce vers le haut. Avec ce *change-of-state token* prosodiquement marqué, ainsi que le click associé au pouce levé vers le haut, Mebratu signale sa compréhension de manière particulièrement visible. Il ne se contente toutefois pas de déclarer sa compréhension mais il la démontre. En effet, il commence à compter à voix haute en pointant en direction de l'image avec son crayon, ce qui signale qu'il a compris quels objets compter sur l'image pour répondre à la question de l'exercice (l. 09, Fig.3).

Comme dans l'extrait 6.4 discuté ci-dessus, la compréhension de l'item lexical problématique permet à l'apprenant de poursuivre l'activité en cours. Cependant, à la différence de l'extrait 6.4, la compréhension de Mebratu est rendue visible et *accountable* pour autrui, par le fait qu'il compte à voix haute tout en pointant en direction de l'image. Ce qui est en jeu ici n'est pas seulement que Mebratu comprenne l'item lexical, mais également qu'il endosse de manière marquée son rôle de « bon apprenant » (doing being a student, Pekarek Doehler & Ziegler, 2007, p. 82; voir aussi Gajo & Mondada, 2000; Mondada & Pekarek Doehler, 2004). Pour cela, il mobilise à la fois sa compétence linguistique, mais également sa connaissance de la manière appropriée de participer dans ce cadre institutionnel spécifique qu'est la salle de classe.

#### 6.4.2 Combinaison de ressources verbales, mimo-gestuelles et matérielles

Dans l'extrait suivant, la démonstration de compréhension est caractérisée verbalement par une reformulation de l'explication, accompagnée d'un *change-of-state token* prosodiquement marqué. Au

niveau gestuel, la démonstration est effectuée à l'aide d'un *return gesture* (Eskildsen & Wagner, 2013, 2015). Jenny lit à haute voix un texte du manuel, une lettre rédigée en réponse à un faire-part de naissance (l. 01-04). Mimoun initie une demande d'explication adressée à Jenny, portant sur l'item lexical *quatre* (l. 05-06), contenu dans la phrase de salutation de la fin de la lettre, *très grosse bise à vous quatre*.

### Extrait 6.11 : 06.06.19\_quatre

01 JEN +nous allons venir voir le bébé  
 02 la semaine prochaine.  
 03 (.) très grosse bise à vous quatre,  
 04 Catherine et Max.+ ((lisant lettre))  
 05 MIM **que- xquatre,**  
 mim xregarde vers JEN--> (1.16)  
 06 **qu'est-°ce que c'est quatre?°**  
 07 FER Δaie# ((FER s'est tiré les cheveux))  
 jen Δlève 4 doigts-->  
 fig #1



Fig.1

08 (0.4)Δ  
 jen -->Δ  
 09 JEN à vous Δquatre,  
 Δpointe paume ouverte verticale 4x-->  
 10 donc Pauline,#  
 fig #2



Fig.2

11 [Tom, ]  
 12 FER €[bisous] bisous bis•ous [bisous•€  
 13 MIM [\*A:H £#quatre pe(h) rsonnes,£•  
 14 JEN [Laure François.Δ  
 jen -->Δ  
 fer €pointe paume ouverte verticale 4x€  
 mim •.....•lève 4 doigts-----•  
 mim \*sourit-->  
 fig #3

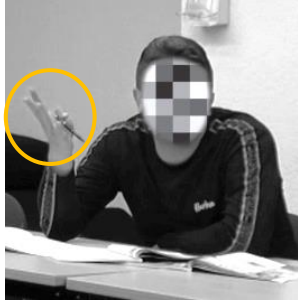


Fig.3

15 FER [quatre bisous ]  
 16 MIM [£quatre x°bi(h)sou(h)s°£]  
 mim -->\*regarde cahier-->>  
 17 JEN aux quatre pers•onnes,  
 mim •hoche la tête-->  
 18 KAL °°bisous à toute la famille°°  
 19 MIM (°°ouais\* ouais ouais°°)  
 -->\*  
 20 JEN de la famille. •  
 mim -->•  
 21 (1.0)  
 22 JEN exact.  
 23 MIM °à vous quatre°  
 24 (2.0)

En réponse à la question de Mimoun, Jenny lève tout d'abord quatre doigts (l. 07, Fig.1), puis s'oriente vers la non-compréhension de Mimoun comme étant davantage liée au contexte d'utilisation plutôt qu'à l'item *quatre* en lui-même. En effet, les chiffres faisant partie des connaissances de base qui sont enseignées en premier lors de l'apprentissage d'une langue, il semble raisonnable de considérer que, pour Jenny, *quatre* devrait être compris par Mimoun. Elle poursuit donc en explicitant que la salutation est adressée à quatre personnes, qu'elle nomme tout en produisant des gestes de la main vers l'avant pour ponctuer ses propos (l. 9-11 et 14, Fig.2). Ferhana fournit également une explication en produisant des gestes de la main similaires à ceux de

l'enseignante et en répétant *bisous* quatre fois (l. 12), avant de reformuler *quatre bisous* (l. 15). En chevauchement avec l'explication de Ferhana et Jenny, Mimoun émet un *change-of-state token* prosodiquement marqué et reformule dans ses propres mots l'explication (*A:H quatre personnes, quatre bisous*, l. 13 et 16). Il produit ces deux tours en souriant et avec une voix riieuse. Simultanément, il reproduit le geste iconique de Jenny pour indiquer le chiffre quatre (Fig.3), puis, avant même la fin de son deuxième tour, il détourne son regard de l'enseignante et se réoriente vers son cahier. Jenny explicite ensuite à nouveau à qui sont adressées les quatre bises (l. 17, puis l. 20) et Mimoun produit une série d'*acknowledgment tokens* à voix basse, en hochant la tête de manière répétée et en continuant de sourire (l. 19). La séquence se clôture par une ratification de Jenny, *exact* (l. 22), suivie d'une répétition à voix basse de l'expression *à vous quatre* par Mimoun (l. 23 ; cf. Brouwer, 2003).

La démonstration de la compréhension se caractérise donc dans cet extrait par une reformulation de l'explication avant même que celle-ci ne soit complétée par les interlocutrices et par la mobilisation d'un *return gesture* (Eskildsen & Wagner, 2013, 2015), ainsi que par un regard rapidement détourné en direction du matériel de la classe. Par ailleurs, le problème de compréhension de Mimoun ne semble pas directement porter sur la signification de l'item lexical *quatre*, mais plutôt sur son sens dans le contexte d'utilisation *à vous quatre*. C'est en tout cas vers cette interprétation que s'oriente l'enseignante qui, après avoir fait le geste iconique *quatre* avec ses doigts, fournit immédiatement une explication davantage contextualisée. Les particules de rire et le large sourire de Mimoun, ainsi que ses hochements de tête répétés et sa réorientation rapide vers son cahier semblent également indiquer qu'il s'oriente vers l'aspect un peu 'superflu' de sa demande d'explication, puisqu'il connaît *a priori* le sens de *quatre*.

L'extrait 6.12 illustre que la compréhension peut également être démontrée par la façon dont les apprenant·es manipulent les objets de la classe, de façon fluide, favorisant la progression de l'interaction. Avant le début de l'extrait, Jenny a annoncé que la prochaine activité consisterait à écouter puis écrire des numéros de téléphone sur une feuille ou dans le cahier de notes personnel. Mimoun, comprenant à tort qu'il s'agit d'une tâche à réaliser dans le cahier d'exercices, demande quelle est la page correspondante (l. 01).

#### Extrait 6.12 : 17.05.19\_quelle page

01	MIM	quelle page?
02	OMO	non non [écouter.           ]
03	FER	[y'a pas d'page] ici.=
04	JEN	=y'a pas •d'page.=

```

mim          •,,,,,,,,,,,,,-->
05  OMO      =pas d'page
06  MIM      ah,
07          *•(0.3)#•
mim          *sourit et hoche tête-->
mim          ->•met cahier d'exercices de côté•
fig          #1
08  JEN      •vous** écrivez euh,#
mim          ---->*
mim          •touche cahier perso-->
mim          xregarde cahier perso-->
fig          #2
09          c'est **[comme• ]# une [dictée×] de chiffres.
10  MIM      [dictée.] [dictée.]
mim          *sourit et hoche tête-->>
mim          -->•tourne page-->>
mim          -->xregarde JEN-----xcahier perso-->>
fig          #3

```




Fig.1




Fig.2




Fig.3

Omowumi et Ferhana corrigent la compréhension de Mimoun en expliquant qu'il s'agit d'un exercice d'écoute et qu'il n'y a donc *pas de page* (l. 02-04). Alors que Jenny, puis Omowumi, répètent qu'il n'y a pas de page, Mimoun prend son cahier d'exercices pour le mettre de côté, rendant visible sa compréhension que cet objet n'est pas nécessaire pour la prochaine tâche (l. 04-05, Fig.1), avant même de manifester sa compréhension verbalement. Son action signale également la clôture de son infructueuse recherche de page (voir Mondada, 2015, sur la mobilisation d'objets en tant que ressources pour clore une séquence) et projette la continuation de l'activité interrompue par l'explication.

Mimoun déclare ensuite sa compréhension en produisant un *change-of-state token*, accompagné d'un sourire et de hochements de tête (l. 06-07). Il reformule dans ses propres mots la consigne de l'exercice, *dictée*, qu'il répète deux fois avec une intonation prosodique descendante (l. 10). Cette démonstration de compréhension est initiée en chevauchement avec le tour de l'enseignante et le complète collaborativement.



Sa compréhension s'observe également par son comportement mimo-gestuel : il continue de hocher positivement la tête et de sourire, tout en touchant son cahier de notes personnel avant d'en tourner les pages (Fig.2 et 3). Son regard se tourne brièvement en direction de Jenny lorsqu'il propose sa reformulation, puis se détourne directement en direction de son cahier de notes (l. 10), signalant qu'il s'oriente vers la continuation de l'activité

Cet extrait illustre que la démonstration de la compréhension est caractérisée par un flux continu et simultané d'actions qui supportent la progressivité de l'interaction (Jokipohja, 2023). La manipulation des objets est effectuée avec fluidité, sans interruption dans les gestes, et est accompagnée de sourires et de hochements de tête, ce qui semble indiquer un haut degré de certitude de la part de l'apprenant.

L'extrait 6.13 illustre l'utilisation d'une reformulation et d'une extension pour démontrer la compréhension, ainsi que d'un *return gesture*. Les apprenant·es sont en train de compléter une fiche d'exercices individuellement. Dawadi demande à Fabienne ce que signifie l'item lexical *collection* et elle lui fournit une explication sous forme d'exemplification, en listant différents types de collections possibles et en attrapant une poignée de stylos sur son bureau pour concrétiser son exemple de collection (*crayons, timbres* ; l. 10-11, 13).

#### Extrait 6.13 : 31.07.19\_collection

01	DAW	madame ça veut dire quoi,
02		(0.2)
03	FAB	[pardon]
04	DAW	[colle ]ction?
05		(0.7)
06	FAB	correction?
07	DAW	non.
08		(1.5)
09	DAW	<coll+ection.>
		±regarde vers FAB-->1.22
10	FAB	une collection c'est euh Δpar exemple euh,
		Δprend stylos dans la main-->
11		j'ai beaucoup de crayons c'est ma collection de crayons.
12	DAW	°° (ah) °°
13	FAB	y'a des gens qui collectionnent des timbres.
14		(0.7)
15	DAW	<b>a:h comme,</b>
16	FAB	±quand on #rassemble plein de choses± qui s- qui sont

icercle avec les 2 mains-----±  
 fig #1  

 Fig.1  
 17 dans une même famille en somme.Δ  
 -->Δ  
 18 (0.5)  
 19 DAW °ah ok.°  
 20 FAB il y a des gens qui ont des collections de montres.  
 21 DAW oui comme,  
 22 (1.0)  
 23 DAW c-÷ c'est loisir,  
 ->÷regarde vers FAB-->  
 24 #\$(1.0)\$#  
 daw \$écarte mains et les rapproche\$  
 fig #2 #3  

 Fig.2 Fig.3  
 25 DAW des fois les- les gens aiment beaucoup,  
 26 (0.4)  
 27 DAW \$comme les\$ timbres,  
 \$pointe vers FAB\$  
 28 [les ( )]  
 29 FAB \$[voilà\$ c'est] \$ça.\$\$  
 daw \$écarte mains, les rapproche\$écarte mains, les rapproche\$  
 daw \$hoche tête\$  
 30 ou y'a des gens qui collectionnent des casquettes.  
 31 [comme] la vôtre.  
 32 DAW [oui ]

33	DAW	oui.÷ -->÷regarde cahier-->>
34	FAB	y'a toutes sortes,
35	DAW	°° (oui) °°
36	FAB	de collections.

Dawadi produit un premier *change-of-state token* à voix très basse durant le début de l'explication de Fabienne (l. 12), puis un deuxième accompagné d'un marqueur de comparaison, qui projette une suite (l. 15). Son tour est interrompu par Fabienne qui poursuit son explication en donnant une définition (l. 16-17). Simultanément, elle effectue un cercle avec ses deux mains qu'elle réunit en face d'elle, représentant par son geste décriptif l'action de rassembler quelque chose (l. 16-17, Fig.1<sup>9</sup>). Dawadi ratifie cette explication à voix basse et Fabienne donne un nouvel exemple (l. 19-20). Dawadi démontre ensuite sa compréhension de cette explication : il produit un *acknowledgment token* et répète le marqueur de comparaison *comme* (l. 15) avant de s'interrompre et de regarder dans le vide, indiquant ainsi une recherche lexicale en cours (*thinking face*, Goodwin & Goodwin, 1986). Il complète sa recherche lexicale en proposant *c'est loisir* (l. 23). Il produit ensuite un *return gesture* relativement similaire à celui de l'enseignante, en rapprochant ses deux mains devant lui, représentant l'action de rassembler quelque chose, ce qui lui permet d'indiquer sa compréhension du geste de Fabienne (l. 24, Fig.2 et 3).

Il poursuit ensuite sa démonstration de compréhension en ajoutant l'information supplémentaire que la notion de collection est liée à celle de passion (*extending*, Lam, 2021) et en reprenant l'exemple *timbres* de Fabienne et en l'intégrant dans sa reformulation (*des fois les gens aiment beaucoup, comme les timbres*, l. 25 et 27; Heritage & Watson, 1979). Simultanément, il pointe brièvement en direction de Fabienne, comme pour indiquer que l'exemple *timbres* vient d'elle. Fabienne ratifie la démonstration en chevauchement avec la fin du tour de Dawadi, qui est donc inaudible. Parallèlement, il répète à nouveau le geste décriptif représentant l'action de rassembler et hoche la tête positivement (l. 29). Fabienne ajoute un exemple de collection supplémentaire (l. 30) et Dawadi déclare à nouveau sa compréhension en répétant *oui* deux fois avant de détourner son regard en direction de son cahier, s'orientant ainsi vers la continuation de l'activité (l. 32-33). La démonstration de compréhension est donc caractérisée ici par une reformulation et une extension de l'explication, ainsi que par une reprise d'un exemple proposé par l'enseignante, accompagnées au niveau gestuel par un *return gesture*.

<sup>9</sup> Fabienne est hors du champ de la caméra, seule l'avant de ses bras est visible, ce qui permet tout de même de pouvoir décrire une partie de ses gestes.

### 6.4.3 Différentes manifestations de compréhension dans une séquence d'explication étendue

Le dernier extrait est une séquence explicative étendue et complexe, présentée dans son ensemble. Celui-ci est toutefois découpé en trois parties pour davantage de clarté (extraits 6.14a, b et c). Il illustre comment les apprenant·es déclarent, vérifient et démontrent leur compréhension collaborativement et comment la compréhension se déploie progressivement durant une longue séquence d'explication. L'extrait permet également de montrer les différences dans les rôles de participation et le fait que les explications ne sont pas toujours comprises par l'ensemble des apprenant·es.

La première partie de l'extrait met en lumière la façon dont un apprenant, Dawadi, démontre sa compréhension par le biais de l'humour. Fabienne fait un tour de table pour demander aux apprenant·es comment ils et elles se sentent et dresse une liste d'expressions pour répondre à cette question au tableau. Au début de l'extrait, Fabienne interroge Dawadi et lui suggère une expression qu'il pourrait utiliser, *j'ai la pêche* (l. 01-11).

#### Extrait 6.14a : 26.07.19\_j'ai la pêche

01	FAB	pis vous comment vous ça va Dawadi?
02		ça a l'air [d'aller,]
03	DAW	[pas mal,]
04	FAB	ouais.
05	DAW	pas mal ça va.
06		(0.4)
07	FAB	vous qui aimez bien les expressions,
08		(0.5) y'a une expression qu'on utilise mais,
09		ce serait pas à utiliser à l'examen,
10		(3.3)
11	FAB	mais c'est de dire j'ai la pêche.
12		(0.4)
13	DAW	la pêche?
14	FAB	ouais ça veut dire ch:uis en pleine forme.
15	DAW	°mh°
16	AYA	<u>pleine</u> forme.
17	DAW	<b>fça arrive jamais HHh hhf</b>
18	FAB	>co- vous av-< vous êtes jamais en pleine forme,
19		alors je vous l'écris pas,
20		j'ai la pêche ça veut [dire,]
21	DAW	[(oui)] écrit c'est,

22		<b>[(je vais) utiliser.]</b>
23	FAB	[hein voilà (ok). ]
24	RES	[((rire)) ]
((3 lignes omises, Fabienne écrit 'j'ai la pêche' au tableau))		

Ligne 13, Dawadi initie une réparation en répétant *la pêche* avec intonation montante, signalant une incompréhension, au moins partielle, de l'item lexical ou de l'expression complète. Fabienne donne une explication de l'expression sous forme d'équivalence (*ouais ça veut dire ch:uis en pleine forme*, l. 14), à laquelle Dawadi réagit par un *acknowledgment token* minimal (*mh*, l. 15). Ayana répète la fin du tour de Fabienne (l. 16), participant ainsi de manière périphérique à l'interaction (Lave & Wenger, 1991; voir aussi Berger, 2016; Eilola, 2020; Skogmyr Marian, 2022), sans que son tour de parole ne puisse être interprété comme manifestant ou non sa compréhension effective.

Utilisant une *extreme-case formulation* (Pomerantz, 1986), Dawadi affirme qu'il n'est *jamais* en pleine forme, avec une voix souriante et rieuse, qui signale le caractère non-sérieux de son intervention (l. 17). Par ce tour de parole humoristique, Dawadi ne démontre pas uniquement sa compréhension de l'expression de manière abstraite, mais l'utilise comme moteur initiateur d'une nouvelle séquence. L'enseignante s'oriente vers l'aspect humoristique du tour de Dawadi et semble répondre de façon ironique en concluant que s'il n'est jamais en pleine forme, ça ne sert à rien d'écrire l'expression au tableau (l. 18-19). Dawadi réagit en demandant à Fabienne de tout de même l'écrire et annonce qu'il l'utilisera (l. 21-22). En annonçant une utilisation future de *j'ai la pêche*, Dawadi déclare à nouveau qu'il a compris le sens de l'expression, mais également comment celle-ci s'utilise contextuellement. Dans les lignes suivantes, omises, Fabienne écrit *j'ai la pêche* au tableau et s'interroge sur l'orthographe de *pêche*.

Dans la suite de l'extrait, l'enseignante et Dawadi proposent des variantes de l'expression *j'ai la pêche* avec d'autres aliments (*j'ai la patate, j'ai la banane*) et Mimoun interroge le sens de l'item lexical *pêche*, avant de vérifier puis de démontrer sa compréhension à l'aide de gestes décriptifs.

#### Extrait 6.14b : 26.07.19\_j'ai la pêche

28	FAB	Δ×j'ai la pê\$che.#
		Δse tourne pour faire face à la classe
	<b>daw</b>	<b>\$secoue ses deux mains ensemble--&gt;</b>
	mim	×regarde vers FAB-->>
	fig	#1



Fig.1

29 AYA j'ai la pê[che.  
 30 DAW [°pêche°\$  
 31 FAB [j'ai la Δpatate. Δ  
 Δlève poingΔ  
 daw -->\$  
 32 (1.2)  
 33 DAW patate?  
 34 FAB j'ai Δla patate.Δ=  
 Δlève poingΔ  
 35 DAW =j'ai \$la banane.  
 \$sourit-->  
 36 MIM **la pêche \*euh,#\***  
 \*lève poings vers épaules\*

fig #2



Fig.2

((5 lignes omises))  
 42 MIM **•la pê#che• eu\*:h# la\* pêche?#**  
 •pointe en direction du tableau•  
 \*lève bras vers épaule droite\*étend bras-->  
 fig #3 #4 #5



Fig.3



Fig.4



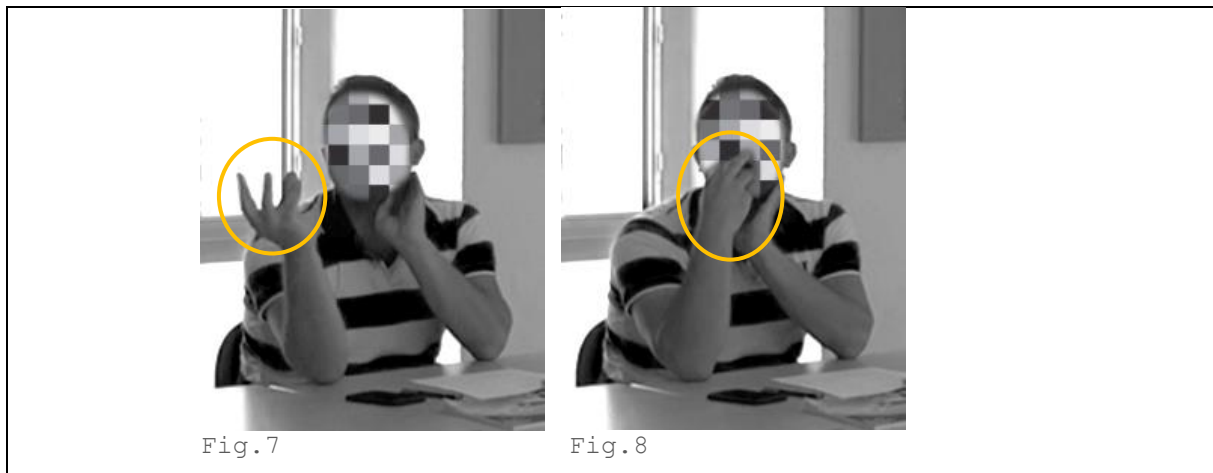
Fig.5

43 DAW **[le fruit le fruit? ]**  
 44 FAB [non alors non c'est] plutôt,\*  
 mim -->\*  
 45 FAB Δ#j'pense que c'est plutôtΔ la pêche euh,  
 Δdessine cercle dans l'airΔ  
 fig #6



Fig.6

46 (.) la pêche le fruit.  
 47 (0.8)  
 48 MIM **[a::h \*ah la pêche la pêche# ]**  
 49 FAB [mais je sais pas ( ) hein [ouais] (.) chais pas,]  
 50 RES [((rire)) ]  
 mim \*paume vers le haut, doigts tendus-->  
 fig #7  
 51 RES je pense [oui.]  
 52 MIM **[ah ] [la\* pê#che.]\***  
 53 AYA [(pêche) ]  
 mim -->\*approche doigts de sa bouche\*  
 fig #8



Alors que Fabienne se retourne face à la classe après avoir fini d'écrire au tableau, Dawadi énonce *pêche* et secoue ses deux mains jointes à la hauteur de son épaule droite, représentant le geste de lancer une canne à pêche (l. 28-31, Fig.1). Après avoir manifesté sa compréhension *holistique* de l'expression, Dawadi en démontre donc sa compréhension *analytique* (Wray, 2002), en représentant à l'aide d'un geste décriptif de type *mimesis* (Streeck, 2009a) un des sens possibles du lexème contenu dans l'expression. Simultanément, Ayana répète *j'ai la pêche*, signalant ainsi sa participation continue, même périphérique, à l'interaction en cours (l. 29). Fabienne, sans s'orienter vers le geste décriptif de Dawadi, propose une autre expression, construite avec un structure syntaxique équivalente, 'j'ai la + nom' (*j'ai la patate*, l. 30) accompagnée d'un geste iconique poing levé fermé. Dawadi initie une réparation du tour de Fabienne en répétant *patate* avec une intonation montante (l. 33). Fabienne répète *j'ai la patate* avec le geste du poing fermé et Dawadi, en souriant, propose une autre variante en recyclant la même structure syntaxique, *j'ai la banane* (l. 35). Le déploiement de ces deux ressources, recyclage syntaxique et sourire, indique à nouveau le caractère humoristique de la proposition de Dawadi (Cekaite & Aronsson, 2004; Skogmyr Marian et al., 2017). Son tour démontre également sa compétence à décomposer l'expression et à en réutiliser une partie pour produire un nouvel énoncé.

Réorientant l'interaction vers l'expression *j'ai la pêche*, Mimoun formule un début d'explication candidate en énonçant *la pêche* et en initiant un geste similaire à celui de Dawadi, représentant le lancer d'une canne à pêche (l. 36, Fig.2). Il s'interrompt cependant au milieu de son geste, celui-ci intervenant en chevauchement avec le tour de Fabienne. Dans les cinq lignes omises, Fabienne réagit à la proposition de Dawadi et explique ce que signifie *avoir la banane* puis donne un exemple d'utilisation de l'expression *avoir la patate*. Ligne 42, Mimoun reprend son tour initié à la ligne 36 et énonce *la pêche euh la pêche?*. Si ce tour de parole peut sembler équivoque, l'observation de la conduite gestuelle l'accompagnant permet de comprendre que Mimoun cherche à savoir si le lexème *pêche*

contenu dans l'expression *j'ai la pêche* est associé à l'action de *pêcher* (par ex. des poissons) : Mimoun pointe d'abord en direction du tableau (sur lequel l'expression est écrite) en énonçant une première fois *la pêche* (Fig.3), signalant ainsi qu'il fait référence au lexème contenu dans l'expression *j'ai la pêche*. En produisant une deuxième fois *la pêche*, il effectue ensuite un geste de type *mimesis*. Il lève ses deux bras pliés à la hauteur de son épaule droite (Fig.4), avant de les projeter vers l'avant (Fig.5), représentant l'action de lancer une canne à pêche. Il s'immobilise les deux bras tendus en avant, dans l'attente d'une confirmation de Fabienne, vers laquelle son regard est dirigé.

Dawadi et Fabienne réagissent de manière simultanée à la vérification de compréhension de Mimoun, en corrigeant sa compréhension candidate et en explicitant que le lexème *pêche* dans ce contexte désigne le fruit et non pas l'activité sportive (l. 43-46). Dawadi répète deux fois *le fruit*, en dirigeant son regard en direction de Fabienne. Il s'oriente ainsi vers le fait que, même s'il démontre un certain niveau d'expertise en répondant à la question de Mimoun alors qu'elle était adressée à l'enseignante, cette dernière garde le droit d'évaluer les contributions et la participation des apprenant·es en classe (Kääntä, 2014). Fabienne corrige le candidat de Mimoun en suggérant que *pêche* désigne le fruit et non pas l'activité sportive, en atténuant toutefois sa responsabilité épistémique, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'il n'est pas toujours possible de comprendre le sens des expressions idiomatiques en les décomposant (l. 44-49). Elle accompagne son tour de parole d'un geste décriptif de type *drawing* (Streeck, 2009a) : elle trace un cercle dans l'air avec ses deux mains, index tendus (Fig.6), comme si elle dessinait un fruit.

Mimoun démontre sa compréhension en produisant deux *change-of-state tokens* et en répétant *la pêche la pêche* (l. 48). Simultanément, il lève sa main paume vers le haut, doigts tendus, comme s'il tenait un fruit dans la main (Fig.7, *handling*, Streeck, 2009a). Il répète ensuite encore une fois *ah la pêche*, en approchant cette fois ses doigts de sa bouche, comme s'il mangeait ce fruit (l. 52, Fig.8). La manière de représenter le fruit *pêche* par Mimoun, à l'aide d'une dépicition de type *handling*, diffère du *drawing* de Fabienne et signale sa compréhension indépendante du référent. Cette compréhension est basée sur l'expérience pratique partagée du fruit *pêche* et de ce que la main fait généralement avec ce fruit – le tenir et l'approcher de la bouche pour le manger – comme décrit par Streeck (2009a, p. 150) :

[making gestures] often simply means: doing what the hands might do under certain circumstances, confronting certain objects or tools, but doing so schematically, virtually, “in the air”, and thus *evoking* a world. What do our hands usually do with a bucket? They lift it, hold it, put it down. By performing such basic actions schematically we evoke the world that we know.

Dans la troisième partie, le caractère humoristique de la séquence est prolongé par Dawadi et Fabienne. Ayana, qui a participé de manière périphérique à toute la séquence, réoriente l'interaction vers l'expression *j'ai la pêche* et vérifie sa compréhension.

#### Extrait 6.14c : 26.07.19\_j'ai la pêche


54	DAW	<b>la \$petite# necta\$h)ne hh.</b> \$paume vers le haut, doigts tendus\$ fig #1
		
		Fig.1
55	AYA	°la [(petite)°]
56	FAB	[non on ] dit pas £j'ai la petite [nectarine alors hu£]
57	RES	[((rit --> 1.63)) ]
58	DAW	£ah ah ah a[ha£
59	FAB	[£ça va j'ai la petite nectarine.£
60		(0.5)
61	FAB	[ah bon?]
62	AYA	[(ah) ]
63		+(2.7)+ ((RES, FAB et MIM rient, AYA et DAW sourient))
64	DAW	<b>non \$c'est la pêche,</b> \$paume vers le haut, doigts tendus, avec rotation-->
65	DAW	<b>[c'est le fruit# comme eu:h ]\$</b>
66	AYA	<b>[la pêche ça veut dire eu:h,]</b> daw -->\$ fig #2



Fig.2

67 DAW (petit) [(nectarine)].  
 68 AYA [ça [va?]]  
 69 FAB Δ[ça ] veut dire que ça va vraiΔment bien.  
 Δlève poing-----Δ  
 70 AYA a:h,  
 71 FAB Δj'ai la fo:rme,  
 Δgestes bras vers l'avant-->  
 72 j'ai de l'énerċ•gi:e,Δ  
 -->Δ  
 aya ċhoche tête et sourit-->>  
 aya •regarde vers son cahier-->>  
 ((15 lignes omises, Dawadi fait une blague et Fabienne précise le caractère familier de l'expression))

Dawadi propose un synonyme de *pêche* (*la petite nectari(h)ne hb*, l. 54), produit avec une voix souriante, ainsi que des particules de rire, qui signalent le caractère non-sérieux de son intervention, tout en produisant un nouveau geste dépicatif de type *handling*, proche de celui de Mimoun. Il oriente la paume de sa main vers le haut et tend les doigts, comme s'il tenait quelque chose dans sa main (Fig.1) Ayana répète *la petite* à voix basse (l. 55) et, en chevauchement, l'enseignante rejette la proposition de Dawadi en tant que candidat possible pour compléter la structure syntaxique 'j'ai la + nom', en s'orientant tout de même vers l'aspect humoristique du tour de l'apprenant (particules de rires, voix souriante, l. 56). Le cadre humoristique et léger de cet échange est renforcé par le rire prolongé de la chercheuse, qui est rejointe par Dawadi (l. 57-58). Fabienne 'surenchérit' ensuite à l'intervention de Dawadi par un *enactment* composé d'un discours rapporté imaginaire (Holt, 2007) produit avec une modulation de la voix ainsi qu'une posture et une expression du visage emphatiques (l. 59 et 61), poursuivant l'épisode humoristique initié par Dawadi. La nature humoristique de ce dialogue rapporté est reconnue par Mimoun, Dawadi, Ayana et la chercheuse qui rient et sourient (l. 63).

Dawadi revient ensuite sur l'interprétation de l'enseignante en expliquant qu'il a proposé *petite nectarine* comme équivalent de *pêche* et non pas comme candidat pour compléter la structure syntaxique 'j'ai la + nom' (l. 64-65 et 67). Cette réparation, accompagnée de la répétition de son geste décriptif (Fig.2), lui permet de démontrer à nouveau sa compréhension du sens de l'expression et de l'item lexical *pêche*.

En chevauchement avec les tours de Dawadi, Ayana vérifie sa compréhension de *pêche* en proposant un équivalent (*la pêche ça veut dire eu:h ça va?*, l. 66 et 68). L'hésitation et l'intonation montante en fin de tour signalent le caractère incertain de son candidat, soumis à confirmation. Fabienne confirme le candidat d'Ayana, en ajoutant une précision sur l'intensité, et en proposant deux autres équivalents, soulignés par un geste de bras énergique vers l'avant (l. 69-72). Ayana produit un bref *change-of-state token*, sourit et hoche la tête, avant de se retourner vers son cahier, déclarant ainsi sa compréhension (l. 72).

Pour conclure, cet extrait a servi d'une part à illustrer la façon dont les apprenant·es déclarent, vérifient et démontrent leur compréhension collaborativement et comment la compréhension se déploie progressivement au sein de la classe, de manière différenciée et graduelle. Dawadi démontre sa compréhension de l'expression *j'ai la pêche* au début de la séquence, puis il adopte un rôle d'expert pour co-construire l'explication avec l'enseignante, tout en alimentant le caractère humoristique des échanges. Dans un second temps, Mimoun s'intéresse à la signification de l'item lexical *pêche* et vérifie sa compréhension, avant de la démontrer, à l'aide de gestes décriptifs. A noter qu'il accomplit ces différentes actions en produisant verbalement uniquement, de manière répétée, le syntagme nominal *la pêche*. Finalement, Ayana vérifie sa compréhension de l'expression *j'ai la pêche* relativement tard dans la séquence, malgré le fait qu'elle participe de manière périphérique depuis le début, à l'aide de répétitions et de rires.

On peut s'interroger si ce type de séquences d'explication, basée en partie sur l'humour et sur la décomposition d'une expression idiomatique, est difficilement compréhensible pour certain·es apprenant·es. Les quatre autres apprenant·es co-présent·es n'interviennent d'ailleurs à aucun moment dans l'échange et ne prennent pas part aux épisodes de rires. Malgré leur participation très périphérique et l'adoption d'un rôle de *bystanders* (Goffmann, 1981), elles et ils n'accomplissent cependant pas d'autres activités en parallèle et semblent montrer un certain engagement dans l'interaction centrale, notamment avec leurs regards.

On observe également dans cet extrait la mise en évidence de la compétence d'interaction de Dawadi, par la façon dont il co-construit des épisodes humoristiques, une autre ressource pour

démontrer sa compréhension. En effet, l'humour repose sur la capacité des participant·es à synchroniser finement leurs actions au niveau syntaxique et séquentiel (Skogmyr Marian et al., 2017), des composantes essentielles de la compétence d'interaction en L2. Par ailleurs, l'humour joue également un rôle dans l'acquisition du vocabulaire et permet aux apprenant·es d'adopter des nouvelles formes de participation plus variées (Bell, 2012; Waring, 2013).

#### **6.4.4 Synthèse : démontrer sa compréhension**

Les démonstrations de compréhension produites par les apprenant·es à la suite d'une explication font remonter à la surface de l'interaction leur compréhension de manière explicite. Celles-ci sont formulées de manière épistémiquement assurée, contrairement aux vérifications de compréhension qui sont présentées comme provisoires et soumises à confirmation. Cependant, en démontrant leur compréhension, les apprenant·es la vérifient également dans une certaine mesure, puisque leur formulation peut permettre à l'enseignante de confirmer la compréhension exposée (extraits 6.11 et 6.13).

Les démonstrations de compréhension sont caractérisées par des reformulations de l'explication, qui peuvent intervenir avant la fin de la formulation de l'explication par les interlocuteurs/interlocutrices (extraits 6.11 et 6.12), par des extensions de l'explication (extrait 6.13) ou par la co-construction d'épisodes humoristiques (extrait 6.14).

Contrairement aux vérifications de compréhension, les démonstrations de compréhension se caractérisent par un flux continu et simultané d'actions qui supportent la progressivité de l'interaction (Jokipohja, 2023) : les gestes et la manipulation d'objets sont effectués fluidement et sans suspension et le regard est rapidement détourné de l'interlocuteur/interlocutrice, parfois avant même que l'explication ne soit complétée, signalant ainsi que l'intersubjectivité est rétablie et que l'explication n'a pas besoin d'être étendue. La compréhension est également démontrée par une intonation prosodique descendante en fin de tour, ainsi que des hochements de tête ou des sourires. L'ensemble de ces ressources mimo-gestuelles contribuent à donner leur aspect épistémiquement assuré aux démonstrations de compréhension.

### **6.5 Discussion**

Dans ce chapitre, j'ai cherché à mettre en évidence les ressources interactionnelles que les apprenant·es débutant·es du français L2 déploient en classe pour manifester leur compréhension à la suite d'une explication donnée par autrui, dans la phase de clôture de cette explication. Les analyses ont révélé que les apprenant·es recourent à trois actions différentes pour manifester leur compréhension : la déclaration de compréhension, la vérification de compréhension et la

démonstration de compréhension. Plusieurs ressources linguistiques et mimo-gestuelles sont systématiquement associées à chacune de ces trois actions et forment des *Gestalts multimodales complexes* (Mondada, 2014), c'est-à-dire un ensemble de ressources qui participent au formatage d'une action.

Les déclarations de compréhension, l'action la plus fréquente à la suite d'une explication, se caractérisent par (a) la mise en scène d'un changement d'état cognitif, à l'aide d'un *change-of-state token* ou d'une *change-of-state face* ; (b) la production de ratifications, comme *mh mh, ouais, okay*, des hochements de tête ou une répétition d'une partie du noyau de l'explication, ou (c) un détournement du regard associé à un changement de posture. Ces ressources sont employées par les apprenant·es comme des *sequence closing thirds* (Schegloff, 2007), afin de signaler que la séquence d'explication peut être close, voire d'accomplir cette clôture. Les déclarations de compréhension marquent ainsi l'orientation des apprenant·es vers la progressivité de l'activité plutôt que l'intersubjectivité. En effet, les déclarations de compréhension permettent de minimiser l'interruption causée par la demande d'explication et débouchent sur la reprise rapide de l'activité en cours ; cependant, elles n'informent pas les co-participant·es sur l'état réel de connaissances d'un·e apprenant·e. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus dans des études de classes L1 ou des classes de langue de niveaux plus élevés (Fasel Lauzon, 2014; Koole, 2010) et viennent approfondir le panorama existant au sujet des classes de niveau débutant, en particulier concernant les ressources mimo-gestuelles mobilisées par les apprenant·es.

Lorsque les apprenant·es vérifient leur compréhension à la suite d'une explication, elles et ils présentent celle-ci comme provisoire et soumise à confirmation. Les vérifications de compréhension sont caractérisées par la production de tours de parole qui démontrent une compréhension partielle de l'explication, par (a) la mise en avant de l'élément central du noyau de l'explication, (b) une reformulation, (c) l'ajout d'une information supplémentaire ou (d) la formulation d'un équivalent. Ces vérifications de compréhension sont systématiquement associées à une immobilité au niveau des actions mimo-gestuelles : la posture, les gestes et le regard sont maintenus ou suspendus et rendent visible la rupture de l'intersubjectivité, invitant ainsi une réponse de la part de l'interlocuteur/interlocutrice. La prosodie contribue également à présenter la compréhension comme provisoire et une intonation montante en fin de tour est utilisée pour signaler qu'une confirmation est attendue. À la suite d'une vérification de la compréhension, les participant·es célèbrent de manière commune le rétablissement de l'intersubjectivité, avec des sourires et des hochements de tête positifs réciproques (Gudmundsen & Svennevig, 2020; Park, 2007).

Les démonstrations de compréhension permettent de signaler la compréhension des apprenant·es de manière explicite. Contrairement aux vérifications de compréhension, les démonstrations sont formulées de manière épistémiquement assurée. Les démonstrations de compréhension se caractérisent par (a) des reformulations de l'explication, qui peuvent intervenir avant la fin de la formulation de l'explication par les interlocuteurs/interlocutrices, (b) des extensions de l'explication à l'aide d'ajout d'informations supplémentaires ou (c) la co-construction d'épisodes humoristiques. Ces démonstrations de compréhension sont systématiquement associées à un flux continu et simultané d'actions qui supportent la progressivité de l'interaction (Jokipohja, 2023) : les gestes et la manipulation d'objets sont effectués fluidement et sans suspension et le regard est rapidement détourné de l'interlocuteur/interlocutrice, parfois avant même que l'explication ne soit complétée, signalant ainsi que l'intersubjectivité est rétablie et que l'explication n'a pas besoin d'être étendue. La compréhension est également démontrée par une intonation prosodique descendante en fin de tour, ainsi que des hochements de tête ou des sourires.

Ces résultats permettent d'une part de mieux comprendre les possibilités qu'ont les apprenant·es de participer aux clôtures de séquences explicatives, grâce à l'éventail de ressources mises en œuvre afin de déclarer, vérifier et démontrer leur compréhension, et contribuent d'autre part à brosser un portrait plus subtil de la compétence d'interaction des apprenant·es de français L2 de niveau débutant.

Contrairement aux manifestations de compréhension étudiées dans d'autres travaux (Ingram & Andrews, 2020; Koole, 2010; Lindwall & Lymer, 2011), celles qui composent la collection analysée dans ce chapitre ne sont pas sollicitées par l'enseignante et sont toujours produites spontanément par les apprenant·es, sous forme de post-expansions (Schegloff, 2007). Ces post-expansions sont soit minimales (*minimal post-expansions* ou *sequence closing-thirds*, Schegloff, 2007), comme dans le cas des déclarations de compréhension, soit non-minimales et projettent un tour supplémentaire, comme dans le cas des vérifications et des démonstrations de compréhension. Les post-expansions permettent aux apprenant·es de diriger la trajectoire des séquences dans la classe et de se présenter comme des participant·es légitimes durant des activités en classe entière (Jacknick, 2011b). En effet, tout comme les demandes d'explication, les post-expansions, en tant qu'actions initiées par les apprenant·es (Garton, 2012) concourent à rompre la structure IRE classique.

La salle de classe, qui est un contexte institutionnel, implique des modes de participation spécifiques, en lien notamment avec les statuts épistémiques asymétriques des participant·es et les droits et obligations qui en découlent. Cependant, en manifestant leur compréhension de manière spontanée, les apprenant·es se créent une certaine marge de manœuvre (*wiggle room*, Erickson, 2004,

p. 15), « tactical moments of student agency to secure interactional space, within the traditional institutional turn-taking mechanism » (Jacknick, 2011b, p. 51). Cet espace interactionnel peut par exemple servir aux apprenant·es à suivre leur propre agenda d'apprentissage, qui n'est pas toujours en adéquation avec celui de l'enseignant·e. De plus, d'autres apprenant·es que celui ou celle qui a initié la séquence d'explication peuvent utiliser cet espace interactionnel pour participer activement en démontrant leur propre compréhension. Waring (2009, p. 811) considère que ces initiatives, qui interrompent des séquences principalement contrôlées par l'enseignant·e, rendent disponibles des opportunités de prise de parole auparavant indisponibles pour les autres apprenant·es.

Dans les séquences d'explication observées, la participation des apprenant·es varie et elle est plus ou moins périphérique, tout en restant légitime (Lave & Wenger, 1991) : certain·es apprenant·es participent en endossant par exemple le rôle d'expert·e qui démontre sa compréhension et co-construit l'explication, d'autres adoptent un rôle de « bon·ne apprenant·e » et signalent leur compréhension de manière marquée et d'autres encore participent de manière plus périphérique, en intervenant de manière minimale dans la séquence d'explication. On observe donc que les apprenant·es de L2 sont des acteurs et actrices dans l'interaction dès le début de leur parcours d'apprentissage, en mobilisant de manière créative les ressources à leur disposition.

Les résultats de ce chapitre démontrent donc l'habileté des apprenant·es débutant·es de français L2 à se créer des opportunités pour participer à l'interaction, en mobilisant des ressources linguistiques ainsi que, principalement, des ressources mimo-gestuelles, afin de formuler leur compréhension comme provisoire ou confiante. Les méthodes déployées par les apprenant·es pour manifester leur compréhension constituent des traces d'une compétence d'interaction en développement et témoignent de ce que les apprenant·es sont capables d'accomplir dans une situation d'interaction institutionnelle. Ces méthodes peuvent être considérées comme situées sur un continuum en termes de compréhension et d'engagement : les déclarations de compréhension signalent l'attention des apprenant·es au tour précédent et permettent de faire progresser l'interaction mais peuvent également servir à masquer une incompréhension (Ducasse, 2008; Lam, 2021). Les vérifications de compréhension, même si elles sont formulées comme provisoires, sont linguistiquement plus substantielles et nécessitent un travail d'analyse du tour précédent. Elles présentent donc des preuves de la (non-)compréhension qui sont observables et, potentiellement, évaluables. Les démonstrations de compréhension ne sont pas forcément plus complexes sur le plan linguistique que les vérifications de compréhension mais s'avèrent généralement plus riches sur le plan interactionnel. En effet, en particulier lorsqu'elles impliquent une complétion collaborative ou la co-construction d'épisodes humoristiques, qui reposent sur un monitoring extrêmement précis des

différents niveaux d'organisation de l'interaction, elles témoignent d'une compréhension plus précise et engagée (Waring, 2002). De plus, elles révèlent la capacité des apprenant·es à adapter leur conduite à autrui et aux contingences locales de l'interaction, ce qui indique (le développement de) leur compétence d'interaction dans la langue-cible.

D'un point de vue didactique, les observations réalisées dans ce chapitre permettent de mettre en avant deux éléments : d'une part, l'interaction en classe ne consiste pas en une seule activité, à laquelle participent de manière égale tous et toutes les participant·es. Les différences dans les rôles de participation indiquent que tout ce que dit l'enseignant·e ou un·e apprenant·e n'est pas forcément entendu ou compris par l'ensemble de la classe (Koole, 2007). Certains items lexicaux, par exemple *candélabre* (extraits 6.4, 6.6 et 6.10), sont expliqués plusieurs fois par l'enseignante, ce qui démontre qu'une explication peut revêtir un caractère plus ou moins public et être parfois destinée à la classe dans son ensemble ou à une seule personne au sein de ce groupe.

D'autre part, les observations effectuées peuvent permettre de contribuer à sensibiliser les enseignant·es à l'importance de vérifier la compréhension de l'ensemble de la classe et de ne pas se contenter de solliciter des déclarations de la compréhension, qui peuvent masquer des incompréhensions. L'extrait 6.14 *j'ai la pêche* est particulièrement parlant à cet égard, puisque durant cette séquence d'explication la compréhension se déploie progressivement et de manière différenciée dans l'ensemble du groupe. Cette explication, basée sur l'humour et la décomposition de l'expression idiomatique, semble permettre la compréhension de certain·es apprenant·es, mais ce n'est pas forcément le cas de tous et toutes.



## 7. Conclusion

Dans ce dernier chapitre, je discute des implications des résultats empiriques de cette thèse. Je présente d'abord une synthèse des résultats, en lien avec les questions de recherche qui ont guidé ce travail (sect. 7.1). Je souligne ensuite les implications des résultats pour la compréhension des explications (sect. 7.2) et des dynamiques participatives des classes L2 pour un public issu de la migration (sect. 7.3). Je mets finalement en lumière les implications pédagogiques avant de conclure en donnant quelques perspectives de recherches futures (sect. 7.4).

### 7.1 Synthèse des résultats

L'objectif principal de cette thèse était de contribuer à l'approfondissement de la compréhension des dynamiques de participation spécifiques des classes de niveau débutant pour apprenant·es adultes issues de la migration. Afin d'atteindre cet objectif, j'ai réalisé une étude des pratiques explicatives des apprenant·es dans une classe de français L2 pour organiser conjointement de longues séquences d'actions en collaboration avec leurs co-participant·es, pour construire et partager des connaissances, ainsi que pour gérer des identités épistémiques asymétriques. En particulier, j'ai examiné les ressources mobilisées dans les séquences d'explications (QR1, sect. 7.1.1), l'organisation séquentielle des explications (QR2, sect. 7.1.2) et les tâches interactionnelles que la participation à ces séquences implique (QR3, sect. 7.1.3).

#### 7.1.1 Les ressources mobilisées dans les séquences d'explication

**Question de recherche 1 :** *Quelles sont les ressources multimodales (linguistiques, prosodiques, mimogestuelles) mobilisées par les apprenant·es pour participer activement à l'ouverture, au noyau et à la clôture des explications ?*

Dans le chapitre sur les ouvertures de séquences d'explication (chap. 4), j'ai identifié les ressources multimodales que les apprenant·es mobilisent pour désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice et pour formater linguistiquement l'ouverture de la séquence. Le ou la potentiel·le explicateur/explicatrice est fréquemment sélectionné·e par l'orientation du regard dans sa direction ou, plus rarement, au moyen d'un terme d'adresse. Les termes d'adresse sont généralement employés pour attirer l'attention et assurer la disponibilité du ou de la destinataire de la demande.

Les ressources linguistiques les plus fréquemment utilisées par les apprenant·es pour ouvrir une séquence d'explication sont les questions ouvertes, formulées au moyen de structures très semblables, à la forme interrogative, comme *(X) qu'est-ce que c'est (X)* ou *qu'est-ce que ça veut dire (X)*,

les questions fermées, ainsi que la citation d'items isolés avec une intonation montante. Les apprenant·es formulent également des explications auto-initiées, sans qu'un problème de compréhension n'ait été thématiqué au préalable, sous forme de règle générale ou de 'découverte', couramment illustrée à l'aide d'un exemple. Selon le type de ressources utilisé pour ouvrir une séquence d'explication, les apprenant·es démontrent un degré de connaissances et de certitude plus ou moins élevé.

Pour participer à la réalisation du noyau de l'explication (voir chap. 5), les apprenant·es mobilisent des ressources langagières, gestuelles et matérielles. Au niveau langagier, les ressources relevées sont notamment l'équivalence, la contextualisation, la traduction et l'exemplification. Les apprenant·es recourent également à des gestes plus ou moins conventionnalisés pour fournir des explications, en particulier des gestes décriptifs de type *drawing*, *handling* et *mimesis* (Streeck, 2009a), ce qui se révèle être une méthode appropriée en raison de leur répertoire relativement limité en L2. Les gestes leur permettent de combiner différents éléments en une seule représentation et participent à rendre les explications plus compréhensibles et concrètes. Ces différentes ressources ne sont pas mobilisées séparément mais assemblées pour former des *Gestalts multimodales complexes* (Mondada, 2014), adaptées aux contingences de l'interaction. Leur assemblage crée le noyau de la séquence d'explication et participe à combler une lacune de compréhension et à rétablir l'intersubjectivité. Par ailleurs, les différents gestes explicatifs produits sont fréquemment repris et répétés par d'autres participant·es, en tant que ressource pour atteindre et manifester une compréhension commune.

Dans le chapitre sur les clôtures de séquences d'explication (chap. 6), j'ai mis en lumière les ressources mobilisées par les apprenant·es pour déclarer, vérifier et démontrer leur compréhension. Les déclarations de compréhension se caractérisent par (a) la mise en scène d'un changement d'état cognitif, à l'aide d'un *change-of-state token* ou d'une *change-of-state face* ; (b) la production de ratifications, comme *mh mh*, *ouais*, *okay*, des hochements de tête ou une répétition d'une partie du noyau de l'explication, ou (c) un détournement du regard associé à un changement de posture. Les vérifications de compréhension sont formulées à l'aide d'un candidat produit avec une intonation finale montante, qui présente la compréhension comme provisoire, et qui est parfois accompagné d'un geste de la main paume vers le haut, maintenu, indiquant qu'une confirmation est attendue de l'interlocuteur/interlocutrice. Au niveau mimo-gestuel, les vérifications de compréhension sont caractérisées par une immobilité des gestes, du regard et de la posture, qui rend visible la rupture de l'intersubjectivité. À la suite d'une vérification de la compréhension, les participant·es célèbrent de manière commune le rétablissement de l'intersubjectivité, avec des sourires et des hochements

de tête positifs réciproques (Gudmundsen & Svennevig, 2020; Park, 2007). Les démonstrations de compréhension se distinguent par la production de reformulations ou d’extensions de l’explication, ainsi que par la co-construction d’épisodes humoristiques. Celles-ci sont systématiquement associées à un flux continu et simultané d’actions qui supportent la progressivité de l’interaction (Jokipohja, 2023) : les gestes et la manipulation d’objets sont effectués avec fluidité et sans suspension et le regard est rapidement détourné de l’interlocuteur/interlocutrice, signalant ainsi que l’intersubjectivité est rétablie. La compréhension est également démontrée par une intonation prosodique descendante en fin de tour, ainsi que des hochements de tête ou des sourires.

### 7.1.2 L’organisation séquentielle des explications

**Question de recherche 2 :** *Quelle est l’organisation séquentielle des explications ?*

L’organisation structurelle globale des séquences d’explication analysées est similaire à ce qui a été décrit dans d’autres études antérieures qui ont examiné les explications dans des contextes différents (de Gaulmyn, 1986, 1991; Fasel Lauzon, 2009). Les séquences d’explication sont le plus souvent composées de trois phases : l’ouverture, le noyau et la clôture. Il est à noter que les séquences d’explication ne suivent pas systématiquement cette structure ‘canonique’ et la délimitation entre les différentes phases peut être ambiguë ou une des phases peut ne pas être produite.

Les chapitres 4 et 6 se sont focalisés spécifiquement sur les séquences d’explication initiées spontanément par un·e apprenant·e et qui constituent une première partie de paire adjacente. Les résultats mettent en lumière que les apprenant·es ouvrent des séquences d’explication, (a) le plus fréquemment, pour faire émerger une lacune de compréhension et chercher à la combler en demandant une explication à un·e co-participant·e ou (b) lorsqu’elles ou ils comprennent quelque chose et fournissent spontanément une explication aux autres participant·es à ce sujet, sans qu’un problème de compréhension n’ait été manifesté par autrui. Les séquences d’explication sont ouvertes lors de différents types d’activités – en plénum, individuelles ou en sous-groupes – souvent en tant que séquences latérales interrompant l’activité en cours. Toutefois, les analyses ont mis en lumière qu’une séquence d’explication peut également se transformer en activité à part entière, notamment lorsque les participant·es s’orientent vers l’exhaustivité de l’explication. Une séquence d’explication qui s’étend et devient centrale offre davantage de possibilités aux apprenant·es de démontrer leurs connaissances et leur expertise, et accroît leurs opportunités de participation. Quand une séquence d’explication est ouverte pendant une activité en plénum, elle prend généralement la forme d’une demande d’explication formulée à la première opportunité qui se présente après l’apparition de l’élément problématique, avant que l’interaction ne se poursuive, en

particulier quand le problème de compréhension concerne une action qui doit être réalisée dans l'immédiat. Au contraire, si le problème de compréhension n'est pas lié à la réalisation immédiate d'une activité, les apprenant·es n'ouvrent pas forcément une séquence d'explication directement à la suite de l'émergence du problème, mais s'orientent vers la minimisation de l'interruption de l'interaction en cours. Ces demandes d'explications 'non-urgentes' sont formulées lors de transitions au sein d'une activité ou entre deux activités, ainsi qu'à la suite d'un 'momentum' (Waring, 2009) créé par une précédente prise d'initiative d'un·e autre apprenant·e. Cette sensibilité au déroulement séquentiel de l'activité pour ouvrir la séquence d'explication à un point de transition pertinent (Sacks et al., 1974) implique un monitoring précis de la trajectoire syntaxique, actionnelle et prosodique du tour précédent.

Les deux autres types d'activités durant lesquelles des séquences d'explication sont ouvertes, les activités individuelles et en sous-groupes, impliquent généralement des périodes de silence, que les apprenant·es viennent rompre en ouvrant une séquence d'explication. Contrairement aux ouvertures de séquences d'explication qui surviennent lors d'une activité en plénum et qui concernent un élément problématique faisant l'objet d'une attention mutuelle de la part de l'ensemble de la classe, les tours de parole qui réengagent la discussion après un silence nécessitent un travail interactionnel plus sophistiqué pour identifier l'élément sur lequel porte la demande d'explication et à qui celle-ci est adressée.

Le chapitre 5 portait spécifiquement sur les séquences d'explications lexicales dans lesquelles au moins un·e apprenant·e intervenait spontanément dans la réalisation du noyau explicatif. Les résultats des analyses réalisées dans le cadre de ce chapitre ont montré que le noyau d'une explication peut être pris en charge par un·e ou plusieurs participant·es. La contribution par différent·es participant·es à l'élaboration du noyau de l'explication implique une fine coordination interactionnelle entre les participant·es et met en lumière des dynamiques de participation diversifiées. La co-élaboration du noyau de l'explication donne lieu à des configurations interactionnelles variées : une explication peut être co-construite de manière collaborative par les participant·es par la juxtaposition d'un ensemble d'éléments. Dans ce cas, la signification n'est pas négociée, mais élaborée petit à petit par différentes propositions qui ensemble forment le noyau explicatif. Dans d'autres cas, le noyau de l'explication est davantage construit de manière négociée et l'explication peut servir à régler un désaccord portant sur la signification de l'élément problématique.

Les analyses réalisées dans le chapitre 6 ont révélé que les clôtures de séquences d'explication prises en charge par les apprenant·es peuvent prendre la forme de post-expansions (Schegloff, 2007),

dans lesquelles un·e apprenant·e qui a demandé une explication ‘accuse réception’ du noyau de l’explication, c’est-à-dire déclare, vérifie ou démontre spontanément sa compréhension d’une explication donnée par autrui. Ces post-expansions sont soit minimales, comme dans le cas des déclarations de compréhension, soit non-minimales et projettent un tour supplémentaire, comme dans le cas des vérifications et des démonstrations de compréhension. Clôturer une séquence d’explication à l’aide d’une post-expansion permet aux apprenant·es de diriger la trajectoire séquentielle des interactions dans la classe et de se présenter en tant que participant·es légitimes durant des activités en classe entière (Jacknick, 2011b).

### 7.1.3 Les tâches interactionnelles

**Question de recherche 3 :** *Quels types de tâches interactionnelles la participation à ces séquences implique-t-elle ?*

Dans la phase d’ouverture d’une séquence d’explication, j’ai identifié trois tâches principales effectuées par les apprenant·es : (a) initier l’explication à un moment opportun de l’interaction, (b) désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice (c) identifier l’*explanandum*. J’ai discuté du point (a) à la section 7.1.2 *supra* et je n’aborde donc dans cette section que les points (b) et (c). Dans les extraits examinés, les apprenant·es qui initient une séquence d’explication en formulant une demande d’explication montrent que celle-ci est adressée à quelqu’un en particulier, généralement l’enseignante. Sélectionner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice rend cette personne responsable de l’action suivante et projette comme prochain tour de parole pertinent une réponse à la demande soulevée (*principe de pertinence conditionnelle*, voir Schegloff, 1968). Les apprenant·es sélectionnent généralement une personne à l’aide de l’orientation de leur regard ou, moins fréquemment, au moyen d’un terme d’adresse. En plus de désigner une personne pour leur fournir une explication, les apprenant·es s’assurent de son orientation et de sa disponibilité, notamment si cette dernière est engagée dans une autre activité au moment de l’ouverture de la séquence d’explication.

Pour identifier l’*explanandum*, les apprenant·es ont différentes méthodes, notamment la lecture à voix haute de la phrase dans laquelle se situe l’item problématique, le pointage et l’orientation du regard en direction du matériel pédagogique. De manière générale, lorsque les apprenant·es travaillent individuellement ou en sous-groupes et souhaitent ouvrir une séquence d’explication, elles et ils doivent accomplir un travail interactionnel plus visible pour identifier l’*explanandum* et spécifier à qui la demande d’explication est adressée que lorsque celle-ci émerge en plénum.

Participer au noyau de l'explication implique notamment pour les apprenant·es de (a) choisir des ressources explicatives adaptées, en fonction de l'élément expliqué, du contexte situationnel de l'explication et de la personne destinataire de l'explication. Lorsque les apprenant·es participent à la réalisation du noyau d'une explication, elles et ils ont également la tâche de (b) négocier leur rôle de sachant·e, en opposition asymétrique avec le rôle de non-sachant·e adopté par la personne qui a demandé une explication. Si plusieurs participant·es sont impliqués dans la réalisation de l'explication, les apprenant·es doivent (c) s'adapter à leurs co-participant·es pour construire l'explication de manière collaborative, notamment par la co-élaboration d'énoncés, le recyclage de certains tours de parole ou la reprise de gestes produits par autrui.

Les clôtures de séquences d'explication permettent aux apprenant·es de déclarer, vérifier ou démontrer leur compréhension. Lorsque les apprenant·es déclarent leur compréhension, par exemple avec des *change-of-state tokens* ou des hochements de têtes, elles et ils emploient ces ressources comme des *sequence closing thirds* (Schegloff, 2007), c'est-à-dire comme des moyens de signaler que la séquence d'explication peut être close, voire d'accomplir cette clôture. Les déclarations de compréhension marquent ainsi leur orientation vers la progressivité de l'activité plutôt que l'intersubjectivité. Les apprenant·es peuvent également vérifier leur compréhension dans la phase de clôture, en exposant une compréhension présentée comme provisoire et en invitant leur interlocuteur/interlocutrice à en confirmer la pertinence. Les vérifications de compréhension, même si elles sont formulées comme provisoires, sont linguistiquement plus substantielles que les déclarations de compréhension et nécessitent un travail d'analyse du tour précédent. En démontrant leur compréhension, les apprenant·es expriment celle-ci de façon explicite et assurée d'un point de vue épistémique. Les démonstrations de compréhension ne sont pas forcément plus complexes sur le plan linguistique que les vérifications de compréhension mais s'avèrent généralement plus riches sur le plan interactionnel. En effet, en particulier lorsqu'elles impliquent une complétion collaborative ou la co-construction d'épisodes humoristiques, les démonstrations de compréhension nécessitent un monitoring précis des différents niveaux d'organisation de l'interaction et une adaptation de la conduite des apprenant·es aux co-participant·es et aux contingences locales de l'interaction.

## 7.2 Implications pour la compréhension des explications

Ayant examiné les séquences explicatives en classe de français L2 pour un public adulte issu de la migration, un contexte qui n'a reçu qu'une attention limitée dans la littérature en CA-SLA, cette thèse a des implications pour la compréhension des explications dans l'interaction en général. Ces implications concernent (a) l'organisation structurelle des explications, (b) l'initiation des

explications par les apprenant·es, (c) l'absence de L1 partagée et (d) les ressources gestuelles et le regard.

Les recherches en analyse conversationnelles antérieures ont généralement décrit l'organisation structurelle des explications selon le modèle de la séquence tripartite, ouverture, noyau et clôture. Ces études se sont par exemple intéressées aux explications dans le contexte de la classe d'allemand L1 (Heller, 2016), de français langue étrangère (Fasel Lauzon, 2014), d'anglais langue seconde (Markee, 1994) ou hors de la classe en français (de Gaulmyn, 1986, 1991). Mes résultats concordent largement avec ces études antérieures et cette organisation en trois parties a même servi de fil rouge à la structuration des chapitres analytiques de la thèse. Les séquences d'explication semblent donc structurellement organisées de façon similaire à travers différentes langues et différents contextes. Cependant, la prédominance de cette structure canonique ne doit pas masquer l'existence de formes plus complexes, notamment dans les séquences d'explication en classe, dont les différentes phases peuvent présenter davantage de porosité entre elles et avec l'activité pédagogique en cours. Les explications auto-initiées, arbitrairement discutées dans le chapitre sur les ouvertures de séquences d'explication (chap. 4), sont un exemple dans lequel la phase d'ouverture et le noyau de l'explication coïncident. Ce type d'explications, qui permettent de rendre spontanément visibles des connaissances sans qu'un problème de compréhension n'ait été thématiqué au préalable, n'est pas très fréquent chez les apprenant·es. L'hypothèse peut être formulée qu'il s'agit davantage d'une manière d'expliquer employée par les enseignant·es, qui anticipent des lacunes de connaissances ou de compréhension chez les apprenant·es.

Les analyses des ouvertures de séquences d'explication ont mis en lumière le fait que les apprenant·es de français L2 de niveau débutant sont capables d'initier des explications spontanément, même lors d'interactions en plénum au sein de la classe. Ces séquences d'explication non-sollicitées par l'enseignante permettent aux apprenant·es de faire émerger leurs propres lacunes de compréhension, en fonction de leurs besoins d'apprentissage spécifiques (voir Allwright, 1984), sans que cela n'ait été planifié à l'avance par l'enseignante. Des items lexicaux, des éléments grammaticaux ou des consignes d'activité sont collectivement transformés en *learnables* (Majlesi, 2014), en particulier lorsqu'une lacune de compréhension empêche un·e apprenant·e de réaliser une tâche pédagogique, mais également de façon plus générale pour enrichir son répertoire langagier. En identifiant, signalant et cherchant à approfondir leurs propres objets d'apprentissage, les apprenant·es exercent leur agentivité sur leur processus d'apprentissage.

Demander et fournir des explications dans une classe dans laquelle les participant·es ne partagent pas de langue commune, sauf celle qui y est enseignée, implique que la traduction ne peut pas y

jouer le rôle de ressource économique et rapide pour combler des lacunes de compréhension, contrairement à ce qui a été observé dans des contextes où une L1 commune est partagée (Fasel Lauzon, 2014; Stoewer, 2018; Stoewer & Musk, 2019). Mes résultats démontrent que les apprenant·es recourent à la traduction uniquement pour s'adresser à un·e destinataire spécifique avec qui elles ou ils partagent une autre langue que le français ou en combinaison avec d'autres pratiques explicatives. Lorsque l'explication prend une forme « publique », la traduction ne constitue qu'une partie du noyau explicatif et n'est pas traitée comme suffisante.

Bien que la plupart des recherches sur le rôle des gestes et des autres ressources corporelles et matérielles dans les explications se focalisent sur les enseignant·es, il existe quelques études qui se sont intéressées à la façon dont les apprenant·es mobilisent des gestes (Eilola, 2020; Kupetz, 2011) ou des objets (Heller, 2016) pour expliquer. Ma thèse enrichit les résultats de ces études en analysant de manière détaillée et approfondie les types de gestes employés par les apprenant·es, la façon dont ceux-ci sont mobilisés, le rôle du regard dans les explications ainsi que la combinaison de ces différentes ressources en *Gestalt multimodales complexes* (Mondada, 2014) dans les séquences d'explication. Mes résultats montrent que les apprenant·es réalisent des explications lexicales en mobilisant des gestes décriptifs de type *drawing*, *handling* et *mimesis* (Streeck, 2009a) et tirent parti des spécificités des gestes dans leurs explications. Les gestes permettent aux apprenant·es de combiner plusieurs éléments de manière synthétique, afin d'expliquer la signification d'objets du vocabulaire quotidien, mais également de rendre concret des concepts plus abstraits. Par ailleurs, les gestes peuvent être organisés en flux d'actions simultanées (Mondada, 2019; Robinson, 2022), ce qui permet à plusieurs apprenant·es de pouvoir donner une explication en même temps ou de donner une explication sans interférer avec l'activité principale de la classe. Le recours aux gestes concourt donc à maintenir l'intersubjectivité entre les participant·es, en contribuant à la résolution de lacunes de compréhension, et favorise la progressivité des activités au sein de la classe, en permettant l'émergence de cours d'actions parallèles qui n'arrêtent pas l'activité principale. Cependant, afin que les gestes soient une ressource efficace dans le cadre d'une séquence d'explication, il est nécessaire pour les participant·es de s'assurer qu'un cadre de participation mimo-gestuel partagé est établi et que la ou le destinataire de l'explication regarde en direction du geste produit.

Il n'existe, à ma connaissance, aucune étude analysant systématiquement le rôle du regard dans les séquences d'explication, en particulier la façon dont celui-ci est coordonné avec les autres ressources employées pour expliquer. Les analyses multimodales des séquences explicatives réalisées dans le cadre de cette thèse mettent en lumière que les apprenant·es mobilisent leur regard notamment pour désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice, identifier l'*explanandum*,

indiquer le ou la destinataire d'une explication ou encore signaler leur compréhension, la clôture de la séquence d'explication et le retour à l'activité interrompue. En combinaison avec la production d'un geste, le regard peut également servir de pointeur pour attirer l'attention du ou de la destinataire de l'explication sur le geste produit.

Les résultats contribuent également à la littérature sur l'utilisation de *Gestalts multimodales complexes* par les locuteurs/locutrices L2 pour formater des actions spécifiques (Jokipohja, 2023; Mondada, 2014; Skogmyr Marian, 2022; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022; Tüma et al., 2023). Les analyses montrent que, pour vérifier leur compréhension à la suite d'une explication, les apprenant·es coordonnent régulièrement un assemblage de ressources linguistiques, prosodiques et mimo-gestuelles, telles que des reformulations, des marqueurs de comparaison, une intonation montante en fin de tour, qui sont systématiquement associés à une immobilité du regard, des gestes et de la posture. Lorsque les apprenant·es s'orientent vers une démonstration de leur compréhension, elles et ils emploient également des reformulations, en les associant à un flux continu et simultané d'actions. Les gestes et la manipulation d'objets sont effectués fluidement et le regard est rapidement détourné de l'interlocuteur/interlocutrice.

Ces observations sur les ressources mimo-gestuelles mobilisées par les apprenant·es révèlent l'importance de ne pas se focaliser uniquement sur les productions verbales lorsqu'on étudie les explications des apprenant·es, en particulier de niveau débutant, sous peine de n'offrir qu'une image incomplète de l'éventail d'actions accomplies, et d'éviter de considérer que ces gestes jouent un rôle uniquement compensatoire lorsque des lacunes linguistiques sont rencontrées.

### **7.3 Implications pour la compréhension des dynamiques participatives des classes L2 pour un public issu de la migration**

Les résultats empiriques de cette thèse ont d'importantes implications pour notre compréhension des dynamiques participatives des classes de L2 pour un public adulte issu de la migration. Ce type de classes spécifiques, qui jouent un rôle-clé dans le parcours migratoire de personnes tenues de « s'intégrer linguistiquement », présente une organisation interactionnelle spécifique, avec des structures et rôles de participation distincts de ceux observés dans les classes de langue traditionnellement étudiées. Les implications concernent (a) les structures de participation, (b) l'expertise et (c) les prises d'initiative des apprenant·es.

#### **7.3.1 Structures de participation flexibles**

Les analyses effectuées rejoignent l'ensemble d'études qui remettent en question une vision des interactions en classe comme incluant des rôles institutionnels fixes et un cadre de participation

prédéfini. Même lors d'activités en plénum, dirigées par l'enseignante, les interactions ne sont pas homogènes et les apprenant·es de L2 contribuent activement aux explications. Lorsque les apprenant·es initient spontanément une séquence d'explication, elles et ils contribuent à modifier le cadre de participation. Ces prises d'initiative leur offrent davantage d'espace de participation, mais rendent également disponibles des opportunités de prise de parole auparavant indisponibles pour les autres apprenant·es. En effet, les petits changements dans le cadre de participation peuvent être exploités par un·e autre apprenant·e, qui profite du « momentum » (Waring, 2009) établi par l'intervention précédente pour initier un tour de parole. Un certain nombre d'études récentes sur les interactions en classe de L2 se sont focalisées sur les travaux en petits groupes, considérant qu'il s'agit de contextes dans lesquels les apprenant·es ont davantage d'opportunités d'utiliser la langue en interaction. Les analyses réalisées dans le cadre de ma thèse montrent qu'il existe également des possibilités de participation pour les apprenant·es dans le cadre d'activités en plénum dirigées par l'enseignante, en tout cas lorsque le groupe-classe n'inclut pas un trop grand nombre d'apprenant·es. Rejoignant les observations d'Evnitskaya et [Pochon-]Berger (2012; 2017) qui remettent en question la distinction binaire entre la participation 'verbale active' et la non-participation 'silencieuse passive', les résultats de ma thèse montrent qu'il existe des formes et des manières différenciées de participer aux activités de la classe. Mimoun est par exemple un apprenant particulièrement curieux, qui initie un grand nombre de séquences d'explication, notamment au moyen de demandes d'explication. D'un point de vue quantitatif, on peut remarquer qu'il occupe verbalement le *floor* conversationnel de manière centrale, puisqu'il produit de nombreux tours de parole<sup>10</sup>. Au contraire, Massawa prend très rarement la parole. Cependant, les observations réalisées montrent qu'il participe de manière périphérique, en étant reconnu comme participant légitime (Lave & Wenger, 1991). Il recourt notamment à des gestes dépicatifs pour fournir des explications, ce qui lui permet de participer sans avoir à prendre le *floor* de manière centrale. D'autres apprenant·es participent en répétant les mots-cibles, ce qui est une autre forme de participation, en particulier pour les apprenant·es de niveau débutant (Berger, 2016; Eilola, 2020; Skogmyr Marian, 2022).

### **7.3.2 Expertises interactionnellement négociées**

Dans les données observées, l'enseignement n'est pas exclusivement dévolu à l'enseignante, mais distribué, à différents niveaux, entre l'ensemble des participant·es. Mes analyses montrent que la participation active des apprenant·es dans les séquences d'explication leur permet par moments de

---

<sup>10</sup> Il s'agit d'une constatation qui repose sur les multiples observations des données effectuées et non sur des analyses quantitatives strictes des données.

se positionner en tant qu'expert·es linguistiques, ce qui contribue à reconfigurer les rôles institutionnels traditionnels et permet une co-construction réciproque des connaissances. En effet, l'explication implique l'adoption d'identités asymétriques, celle de destinataire de l'explication et celle d'explicateur/explicatrice, qui acquiert momentanément le rôle d'expert·e, qui peut être adopté par quelqu'un d'autre à l'explication suivante (Blum-Kulka et al., 2010; Morek, 2015). Ces rôles sont négociés interactionnellement tour par tour par les participant·es.

Les apprenant·es s'engagent activement à aider leurs pairs à combler des lacunes de compréhension, en adaptant les explications offertes en fonction de leur destinataire (cf. la notion de zone proximale de développement de Vygotsky, 1962), s'assurent collectivement de maintenir l'intersubjectivité et construisent de nouveaux savoirs linguistiques. Cela démontre leurs compétences linguistiques, non seulement en matière de compréhension 'passive', mais également en matière d'usage, par exemple en associant un mot avec son contexte d'utilisation courant dans la vie quotidienne. Offrir leur aide en proposant une explication permet également aux apprenant·es de vérifier et/ou de démontrer leurs connaissances auprès de l'enseignante.

Par ailleurs, comme discuté au chapitre 4 sur les ouvertures de séquences d'explications, les apprenant·es formulent également des explications auto-initiées, sans sollicitation de la part d'autrui et sans demander de confirmation à l'enseignante de l'exactitude de ces explications. Cela démontre leur compétence de « représentation de soi » (*representing the self*, Snow & Uccelli, 2009, p. 122) en tant que membres d'une communauté de construction de connaissances, ainsi qu'en tant qu'expert·es compétent·es (Morek, 2015).

En participant aux séquences d'explication, les apprenant·es peuvent également adopter un rôle de « bon·ne apprenant·e » (Gajo & Mondada, 2000; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler & Ziegler, 2007), par exemple en signalant leur compréhension de manière marquée à la suite d'une explication ou en démontrant leurs connaissances en français. L'adoption de ce rôle implique de mobiliser leurs compétences linguistiques, ainsi que leurs connaissances de la manière appropriée de participer dans le cadre institutionnel spécifique qu'est la salle de classe. Bien que les apprenant·es s'orientent ainsi vers une expertise fluide et pouvant être exercée par différent·es participant·es (Koshik & Seo, 2012), leurs demandes d'explication sont fréquemment adressées spécifiquement à l'enseignante ou à la chercheuse, ce qui montre que celles-ci sont considérées comme des explicatrices privilégiées. Cependant, lorsqu'aucune réponse n'est obtenue à la suite de la demande, un·e autre apprenant·e peut être sélectionné·e.

### 7.3.3 Prises d'initiatives des apprenant·es

Mes analyses complètent les résultats des études sur les prises d'initiatives des apprenant·es qui montrent comment les apprenant·es « participate in creating the frames for their own learning opportunities » (Mortensen, 2011, p. 157; voir aussi Merke, 2016; Solem, 2016a, 2016b; Tai & Brandt, 2018). Lorsque les apprenant·es ouvrent une séquence d'explication ou produisent une post-expansion à la suite d'un noyau d'explication, elles et ils se créent une certaine marge de manœuvre, « tactical moments of student agency to secure interactional space, within the traditional institutional turn-taking mechanism » (Jacknick, 2011b, p. 51). Cet espace interactionnel peut leur servir à s'appropriier leur processus d'apprentissage et à se créer des opportunités d'apprentissage adaptées à leurs besoins spécifiques (Allwright, 1984; Jakonen & Morton, 2015; Manoïlov & Divoux-Ringuette, 2021).

La situation d'immersion linguistique dans laquelle se trouvent les apprenant·es, qui implique un contact quotidien avec le français, leur permet d'enrichir leur répertoire linguistique en dehors de la classe et de soulever en classe des questions liées à des besoins communicatifs réels (voir par exemple l'extrait 4.15, *Ça fait un bail*, section 4.4.2). Identifier de manière autonome des lacunes de compréhension en classe, qui empêchent par exemple la réalisation d'une tâche pédagogique, et demander une explication à leur sujet est un autre moyen à disposition des apprenant·es pour participer à la personnalisation de l'enseignement reçu.

Les observations réalisées montrent que, dans la grande majorité des cas, les prises d'initiative des apprenant·es sont acceptées par l'enseignante et considérées comme des opportunités d'apprentissage. Les éléments soulevés par les apprenant·es, traités comme des indicateurs de leur (non-)compréhension du contenu pédagogique (cf. Jacknick, 2009; Tai & Brandt, 2018), sont intégrés dans le déroulement du cours pour répondre aux besoins des apprenant·es. A un niveau plus détaillé, lorsque les apprenant·es fournissent une explication en collaboration avec l'enseignante, celle-ci peut également modifier sa propre trajectoire explicative pour intégrer la proposition de l'apprenant·e (voir par exemple l'extrait 5.16, *Triche*, section 5.3.3).

L'enseignante contribue donc pleinement à créer un environnement propice à la participation des apprenant·es, en leur laissant l'espace de demander et de fournir des explications, ainsi qu'en valorisant leurs contributions. Même lorsque les objets d'apprentissage que font émerger les apprenant·es divergent de l'agenda pédagogique de l'enseignante, ceux-ci sont pris en compte. L'enseignante et l'ensemble des apprenant·es forment ainsi une communauté de pratique (Wenger, 1998) dans laquelle les prises d'initiatives des apprenant·es ainsi que leur expertise sont reconnues et valorisées. Les membres de cette communauté de pratique partagent un objectif commun, celui

d'apprendre (ou enseigner) le français L2. La façon dont cet objectif se réalise est négociée localement et est le résultat d'ajustements mutuels tour par tour entre les participant·es.

Ces résultats enrichissent les recherches antérieures sur les explications, fréquemment centrées sur le rôle de l'enseignant·e. Dans cette thèse, le choix a été fait de mettre l'accent sur les pratiques explicatives des apprenant·es, pour compléter le panorama théorique existant. Cependant, comme souligné ci-dessus et dans les analyses, les apprenant·es et l'enseignant·e ne forment pas deux groupes distincts et opposés, qui agissent de manière individuelle. Au contraire, les analyses réalisées mettent en lumière la façon dont l'activité d'explication est fondamentalement co-construite et résulte de l'élaboration collective de l'ensemble des participant·es de la classe.

## 7.4 Opportunités d'apprentissage et pistes didactiques

S'inscrivant dans une perspective praxéologique de l'apprentissage des L2, cette thèse avait pour objectif de décrire les méthodes des apprenant·es du français L2 pour participer à des séquences d'explication et s'est donc focalisée sur ce que les apprenant·es *font* lorsqu'elles et ils interagissent en L2. La présente recherche, en documentant les pratiques explicatives des apprenant·es et leur participation aux activités interactives d'une communauté de pratique, nous informe sur la façon dont l'apprentissage est mis en œuvre localement et se manifeste dans les micro-moments de l'interaction (Firth & Wagner, 2007; Koschmann, 2013; Pekarek Doehler, 2010; Sahlström, 2011).

### 7.4.1 Explications et apprentissage

L'explication, qui implique la mobilisation de ressources complexes sur les plans linguistique, discursif et interactionnel, est un lieu de co-construction de connaissances et de déploiement d'une compétence explicative qui se développe par la participation même aux activités d'explication au sein de la classe. Observer la participation des apprenant·es à des séquences d'explication nous éclaire donc sur les opportunités de ces séquences pour la mise en œuvre de la compétence d'explication, et ainsi, plus largement, de la compétence d'interaction, définie à la section 2.1.3 comme un ensemble de procédures interactionnelles systématiques (ou *méthodes*, Garfinkel, 1967) pour gérer la dynamique interactive. Dans ce qui suit, je récapitule brièvement les méthodes des apprenant·es pour participer à l'organisation des séquences d'explication, pour souligner la compétence explicative qu'elles et ils déploient, avant de discuter des explications en tant que lieu de transmission collaborative de connaissances.

Les analyses de la phase d'ouverture de séquences d'explication ont montré que les apprenant·es parviennent à initier l'explication à un moment opportun de l'interaction, à désigner un·e potentiel·le explicateur/explicatrice et à identifier l'objet à expliquer. Concernant la participation

des apprenant·es aux noyaux des séquences d'explication, les analyses ont démontré que celle-ci implique de choisir des ressources explicatives adaptées en fonction de l'*explanandum*, du contexte situationnel et du ou de la destinataire de l'explication, ainsi que de négocier des identités épistémiques asymétriques et de s'adapter aux autres participant·es pour co-construire l'explication. Les analyses de la phase de clôture de séquences d'explication ont permis de mettre en lumière que les apprenant·es sont capables de déclarer, vérifier et démontrer leur compréhension d'une explication. La participation aux séquences d'explication suppose donc la maîtrise de ressources interactionnelles relatives à la compétence d'interaction, c'est-à-dire notamment la capacité de formater ses actions de manière adaptée à la situation et aux autres participant·es (*context-sensitive* et *recipient-designed*, Sacks et al., 1974), de les rendre identifiables par autrui, d'utiliser efficacement les mécanismes de prise de parole dans une activité spécifique, tout en s'adaptant constamment aux actions des co-participant·es de l'interaction (Hellermann, 2008; Pekarek Doehler, 2010; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015).

Par ailleurs, l'explication est une activité qui offre des opportunités d'apprentissage par le fait qu'elle contribue à la transmission de connaissances et à la résolution d'asymétries de compréhension au sein de la classe (Jakonen, 2014; Merke, 2016). Durant les séquences d'explication, les apprenant·es cherchent à combler des lacunes de compréhension soulevées par un·e pair, notamment lorsque ces incompréhensions entravent la résolution d'une tâche. Quand l'explication reçue permet à l'apprenant·e d'accomplir la tâche, cela constitue une preuve d'un micro-apprentissage local sous la forme d'une procédure de construction de connaissances. En particulier, les séquences d'explication spontanément initiées par les apprenant·es permettent de combler des lacunes de compréhension pertinentes pour elles/eux et potentiellement pertinente pour d'autres, tout en confirmant leur compréhension intersubjective. L'explication est donc une pratique d'apprentissage intrinsèquement collaborative et qui profite à l'ensemble de la classe (Merke, 2016).

La présente recherche, en offrant une image instantanée d'un moment précis du processus d'apprentissage, qui s'étend sur une période temporelle bien plus longue, ne donne pas d'informations sur la façon dont ces connaissances produites localement pourraient être appliquées de la même manière ultérieurement. Malgré cette limite, les résultats de cette thèse suggèrent que l'enseignement et l'apprentissage des langues ne concernent pas uniquement la transmission et l'acquisition de ressources linguistiques, mais impliquent d'agir en L2, en mobilisant collaborativement un répertoire de ressources et de pratiques interactionnelles et en développant ainsi des manières durables d'organiser les connaissances (cf. Majlesi, 2014). Cette thèse a donc des implications potentiellement importantes pour les pratiques d'enseignement/apprentissage et ce à

plusieurs égards. Dans ce qui suit, trois pistes de réflexion didactiques sont discutées. Toutefois, la présente recherche n'a pas pour rôle de proposer des recommandations spécifiques en matière d'enseignement ou des activités didactiques précises. Elle s'inscrit comme un maillon d'une chaîne d'expert·es (Pekarek Doehler, 2021b; Skogmyr Marian, 2022) cherchant à créer un pont entre la recherche fondamentale en linguistique et la pratique en classe de langue. Ce pont est bâti à partir de la compilation de résultats de recherches empiriques, qui décrivent au niveau micro-analytique les pratiques des apprenant·es et des enseignant·es de L2 et mènent à une compréhension ethnométhodologique et socialement fondée de l'apprentissage et de l'enseignement des L2 (Pekarek Doehler, 2021c; Wagner, 2019).

### 7.4.2 Enseigner et apprendre à expliquer

Une première piste constitue à didactiser les explications. Dans la salle de classe, les apprenant·es peuvent apprendre à expliquer dans un cadre où les 'essais' et 'erreurs' sont admis. Cela implique la mise en place d'activités qui forment les apprenant·es aux explications, c'est-à-dire qui leur permettent de développer des ressources pour demander des explications, formuler des explications structurées, en collaboration avec autrui, et exprimer leur (in)compréhension à la suite d'une explication.

Le travail sur les séquences explicatives, qui implique une négociation du sens et une co-construction de l'intercompréhension, contribue à l'apprentissage à plusieurs égards (cf. Manoïlov & Oursel, 2019) : les apprenant·es peuvent s'approprier plusieurs formats linguistiques pour signaler un problème de compréhension et demander une explication ; être sensibilisé·es aux moments les plus appropriés pour formuler une demande d'explication ; apprendre à signaler précisément quel est l'élément problématique et à qui leur demande d'explication est adressée ou encore prendre conscience que la compréhension d'une explication peut être exprimée de différentes manières.

Cette didactisation des séquences d'explication peut passer par l'utilisation de corpus interactionnels authentiques dans la classe (cf. André, 2021; André & Etienne, 2022; Filiettaz et al., 2021). Ceux-ci peuvent être exploités de deux façons différentes : d'une part, les corpus oraux peuvent servir à observer concrètement des interactions authentiques qui incluent des explications. L'enseignant·e et les apprenant·es peuvent analyser ensemble des courtes interactions et chercher à mettre en lumière le déroulement séquentiel, les pratiques interactionnelles et les ressources linguistiques et mimo-gestuelles mobilisées. D'autre part, les corpus oraux peuvent être utilisés selon les principes méthodologique du *data driven learning* (Johns, 1991; voir aussi Boulton & Tyne, 2014). Dans ce cas, les apprenant·es sont directement confronté·es à l'utilisation d'un

concordancier pour observer et comparer différentes occurrences d'éléments linguistiques en contexte. L'analyse des résultats du concordancier implique une activité métalangagière et métacognitive qui peut mener à l'approfondissement de la compréhension de l'utilisation de ces éléments linguistiques dans l'interaction. Même si l'utilisation de corpus authentiques, en particulier au travers de l'apprentissage sur corpus, peut sembler ambitieuse avec des apprenant·es de niveau débutant, les recherches et expérimentations pratiques menées sur le sujet montrent que cette méthodologie didactique est adaptée à tous les publics, si les activités proposées correspondent au niveau des apprenant·es (voir par ex. André, 2021, 2023).

### **7.4.3 Expliquer *in the wild***

Une deuxième piste consiste à tisser des liens entre la salle de classe et les expériences des apprenant·es *in the wild*, c'est-à-dire lors de leurs interactions à l'extérieur de la classe. Les explications sont omniprésentes dans la vie sociale et jouent un rôle essentiel dans de nombreuses situations quotidiennes et professionnelles. Il semble donc prometteur de proposer aux apprenant·es des activités basées sur l'expérience, pour répondre à leurs besoins communicatifs réels en langue-cible. Les données que j'ai récoltées lors des 'sorties culturelles' effectuées par la classe (visite d'un musée et du marché) pourraient par exemple être exploitées de façon exploratoire pour étudier les différents types d'explication potentiellement réalisés hors de la classe.

Une autre possibilité consiste à mettre en place des dispositifs pédagogiques qui impliquent la participation des apprenant·es à des interactions en situations réelles dans lesquelles elles et ils sont amené·es à demander ou fournir des explications, sur le modèle de ce qui a notamment été mis en place en Finlande (Eilola & Lilja, 2021; Lilja & Piirainen-Marsh, 2018; Piirainen-Marsh & Lilja, 2019). Ces interactions sont préparées puis débriefées en classe et permettent aux apprenant·es de développer leur compétence d'interaction en L2 sur la base de besoins personnels. Ces activités, si elles sont enregistrées, peuvent ensuite être analysées et servir de futures ressources à l'enseignement. Par ailleurs, ce type de dispositif favorise la participation des apprenant·es à la vie sociale dans le pays d'accueil. Exploiter davantage les expériences interactives des apprenant·es en dehors de la classe permet également de répondre, du moins en partie, à la problématique du temps limité qui peut être consacré aux pratiques interactives durant les heures de cours (cf. Pekarek Doehler, 2021a).

### **7.4.4 Favoriser la participation diversifiée des apprenant·es**

Les résultats de cette thèse ont mis en avant le fait que la participation des apprenant·es ne peut pas être restreinte à leurs contributions verbales 'actives'. Favoriser la participation des

apprenant·es ne signifie donc pas uniquement les encourager à ‘parler plus’. En effet, mes analyses empiriques contribuent à montrer que les apprenant·es mobilisent une large variété de ressources interactionnelles, qui ne se limitent pas aux ressources linguistiques en L2, et décrivent la façon dont les apprenant·es s’appuient sur ces ressources pour contribuer activement à la construction de sens. En offrant l’opportunité aux apprenant·es d’utiliser un panorama de ressources multimodales, au-delà uniquement de ressources langagières en L2, les enseignant·es leur permettraient d’accroître leurs opportunités de participation, pour s’impliquer dans l’élaboration collective de connaissances.

Encourager une participation diversifiée des apprenant·es implique un changement des modalités de participation de l’ensemble des participant·es au sein de la classe (cf. Fasel Lauzon, 2009). Il s’agit d’un processus collectif qui résulte d’ajustements progressifs et d’allers-retours entre différents rôles, comme démontré dans les données étudiées. Ce changement des rôles de participation et des représentations qui s’y rattachent peut entraîner une certaine forme de résistance, du côté des enseignant·es, mais également des apprenant·es, qui peuvent interpréter les encouragements à la participation de la part de l’enseignant·e comme un manque de professionnalisme de sa part. Cependant, à partir du moment où l’apprentissage n’est plus considéré comme une transmission unilatérale de connaissances de l’expert·e aux personnes non-expertes, mais plutôt comme le développement de méthodes pour accomplir des actions et participer activement aux interactions, la pertinence de ces rôles différenciés disparaît.

La compétence d’interaction se développe par la participation répétée aux activités d’une communauté de pratique, qui permet de se familiariser aux ressources nécessaires à leur accomplissement et à la manière appropriée de les utiliser. L’adoption d’une diversité de rôles et d’expertises offre des opportunités de participation différenciées. Plus les interactions en classe prennent une forme ‘naturelle’, c’est-à-dire que les prises de parole des participant·es ne sont pas imposées par l’enseignant·e et que les tours de parole s’enchaînent spontanément, plus la richesse de ces interactions permet le développement de la compétence d’interaction des apprenant·es.

## 7.5 Futures recherches

Les séquences d’explication analysées dans cette thèse portaient principalement sur le vocabulaire, ainsi que, de façon plus marginale, sur des éléments grammaticaux et des consignes. Les explications de vocabulaire étaient les plus courantes dans les données, ce qui a motivé l’attention qui leur a été portée. Bien que moins fréquentes, les explications de grammaire, qui prenaient majoritairement une forme auto-initiée, me semblent mériter un examen plus approfondi. En effet,

L'explication spontanée d'un·e apprenant·e sur une « règle de grammaire » du français se révèle être une « fenêtre » sur l'état actuel de ses connaissances et de son processus de compréhension du fonctionnement de la langue. Si le fait de pouvoir tenir un méta-discours sur la langue n'est pas un prérequis à son utilisation, il s'agit toutefois d'un indice d'un investissement approfondi dans un processus d'apprentissage. Cette approche réflexive sur la langue, souvent adoptée par les apprenant·es adultes, représente un défi pour des apprenant·es au répertoire en L2 relativement limité. Elle nécessite en effet non seulement de comprendre le fonctionnement de la langue, mais aussi d'être capable de transmettre cette compréhension. Examiner plus en détail la compréhension des pratiques d'apprenant·es adultes débutant·es pour formuler des explications grammaticales me semble donc être un développement prometteur pour approfondir nos connaissances sur la compétence d'interaction de ce public spécifique.

Un deuxième prolongement de recherche possible pourrait consister à analyser les séquences d'explication dans une perspective longitudinale. Bien que le recueil de données de cette thèse se soit échelonné sur quatre mois, ce qui peut déjà être considéré comme une période relativement longue, notamment pour des cours de langue intensifs donnés 14 heures par semaine, je n'ai pas relevé de changement longitudinaux dans les pratiques explicatives des apprenant·es. Cette apparente stabilité des pratiques est difficilement explicable et pourrait dépendre du contexte institutionnel ou du type de public étudié. Une autre piste d'explication concerne l'objet d'analyse choisi, les séquences explicatives. Pour noter des changements dans les pratiques explicatives des apprenant·es, il est peut-être nécessaire de prendre en considération un empan temporel plus large. Analyser des données récoltées sur une durée plus étendue pourrait permettre d'éclairer les changements à travers le temps des méthodes explicatives des apprenant·es, ainsi que d'observer d'éventuelles différences dans les objets expliqués en fonction de leur niveau de langue. En effet, dans son étude dans une classe de français langue étrangère de niveau intermédiaire à l'école secondaire, Fasel Lauzon (2014) avait relevé que les apprenant·es donnaient des explications de vocabulaire, mais également des explications de discours et de situations, ce que je n'ai pas observé dans mes propres données. Une étude longitudinale des explications permettrait d'examiner si certains objets d'explication ne sont traités qu'à partir d'un certain niveau de langue ou, par comparaison avec des données issues d'autres types de classes, si cela dépend davantage du public ou du contexte institutionnel.

Finalement, une troisième piste de recherche future pourrait consister à examiner la façon dont des locuteurs/locutrices du français L2 donnent des explications en dehors de la classe. Dans une démarche comparative, une possibilité serait de suivre quelques apprenant·es à la fois en classe et

dans leur vie quotidienne, afin de pouvoir contraster des collections de séquences d'explication récoltées dans différents contextes. Cela permettrait de mettre en avant les similarités et les différences dans les pratiques et les ressources explicatives entre plusieurs contextes. Les données récoltées pourraient par ailleurs également servir de matériaux didactiques pour l'enseignement des explications en classe.

La présente recherche s'est focalisée sur l'étude d'un contexte d'apprentissage spécifique, une classe de français langue seconde de niveau débutant (A1) à destination d'un public d'adultes issues de la migration. Ces cours de français faisant partie d'un programme d'encouragement à l'intégration financé par l'État, la présence y est obligatoire et contrôlée. Un nombre trop élevé d'absences non-justifiées ou un double échec aux examens de module peut mener à l'exclusion de l'école de langue et avoir de potentielles conséquences sur l'octroi ou le renouvellement d'un permis de séjour. Les conditions strictes de participation à ce programme d'intégration, desquelles découlent des attentes élevées en termes « d'intégration linguistique », paraissent toutefois peu en phase avec les conditions de travail précaires et l'éventuel manque de formation des enseignant·es, ainsi qu'avec le risque de « décrochage formatif » (Quillot, 2019, p. 206) de son public-cible. En effet, la formation linguistique pour un public issu de la migration a ceci de particulier qu'elle s'adresse à des personnes pour qui l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et l'insertion dans la société coïncident. Ce public présente des besoins spécifiques, que Veret (2019, p. 290) qualifie de « didactique de l'urgence », c'est-à-dire « adaptée aux défis communicationnels d'une population particulièrement précarisée par sa situation ». Les observations réalisées concernant la participation des apprenant·es au sein de la classe et les éventuelles opportunités d'apprentissage qui en découlent sont donc à considérer à la lumière de ce cadre institutionnel précis.

Plus généralement, les résultats de cette thèse s'inscrivent dans le champ de recherche de la formation de base des adultes et des New Literacy Studies (Adami, 2012; Barton & Hamilton, 2005; Cope & Kalantzis, 2009; Leclercq, 2017). Selon ces perspectives, « la formation est envisagée au-delà de l'apprentissage de la langue, dont l'appropriation sous-tend des enjeux sociaux et identitaires générant des rapports spécifiques à l'apprentissage » (Tabbal-Amella, 2014, p. 88). L'objectif de la formation devient alors de (re)donner du pouvoir d'action à un public souvent marginalisé (Grotlüschen et al., 2021; Tabbal-Amella, 2023), en adoptant une approche pédagogique centrée sur l'apprenant·e et son agentivité, et se révélant ainsi plus pertinente, créative et *in fine*, émancipatrice (Cope & Kalantzis, 2009). Dans ce cadre, favoriser la participation des apprenant·es en classe, notamment par la contribution aux séquences explicatives, peut servir de tremplin à une participation plus étendue aux interactions en L2 et à la vie sociale au sein de la société d'accueil.



## 8. Bibliographie

- Abeillé, A., Crabbé, B., Marandin, D., & Jean-Marie, G. (2012). French questioning declaratives: a corpus study. Proceedings of SemDial 2012 (SeineDial): The 16th Workshop on the Semantics and Pragmatics of Dialogue, Paris Sorbonne-Cité.
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 9-44. <https://doi.org/10.3917/savo.029.0009>
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of refugee studies*, 21(2), 166-191.
- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Allwright, R. (1980). Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis in second language research* (pp. 165-187). Newbury House.
- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- André, V. (2021). Des corpus d'interactions dans la formation linguistique des migrants. *Savoirs*, 56(2), 77-96.
- André, V. (2023). De la constitution d'un corpus d'interactions à son exploitation en didactique de l'oral. Quels outils et quel accompagnement pour des pratiques innovantes? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 21(2).
- André, V., & Etienne, C. (2022). Décrire la syntaxe de l'oral dans les interactions du quotidien : objectifs et implications dans l'enseignement et apprentissage du français lanue étrangère. *Travaux de linguistique*, 1, 191-210.
- Antaki, C. (1988). Explanations, communication and social cognition. A casebook of methods. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation* (pp. 1-14). Sage.
- Baillat Scolari, S. (2016). *Engagement en formation, apprentissage de la langue du lieu d'accueil et processus d'intégration des immigrés*. [Poster]. Congrès Société suisse pour la recherche en éducation : Où s'arrête l'école ? Transformations et déplacements des frontières éducatives, Université de Lausanne.

- Baker, M. (2009). Intersubjective and intrasubjective rationalities in pedagogical debates: Realizing what one thinks. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of Knowledge Through Classroom Interaction* (pp. 145-158). Routledge.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton, & I. Roz (Eds.), *Situated literacies* (pp. 25-32). Routledge.
- Beals, D. E. (1993). Explanatory talk in low-income families' mealtime conversations. *Applied Psycholinguistics*, 14(4), 489-513.
- Bell, N. (2012). Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. *Language Learning*, 62(1), 236-265.
- Berger, E. (2016). *Prendre la parole en L2. Une étude sur la compétence d'interaction en classe*. Peter Lang.
- Biemann, C., Heyer, G., Quasthoff, U., & Richter, M. (2007). The Leipzig corpora collection-monolingual corpora of standard size. *Proceedings of Corpus Linguistic*.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460.  
<https://doi.org/10.1177/0142723710370528>
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). Corpus-based study of language and teacher education. In M. Bigelow & J. Ennsner-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 301-312). Routledge.
- Broth, M. (2006). Sur l'analyse quantitative des actions sociales: le cas de «prévenir». In G. Engwall (Ed.), *Construction, acquisition et communication. Etudes linguistiques de discours contemporains*. (pp. 273-292). Université de Stockholm.
- Brouwer, C. E. (2003). Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *The Modern Language Journal*, 87, 534-545.
- Brouwer, C. E. (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 93-113). Continuum.

- Brouwer, C. E. (2020). Conversation Analysis Methodology in Second Language Studies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-7). Wiley Blackwell. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0219.pub2>
- Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 29-47.
- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28(2), 203-223.
- Burch, A. R. (2016). *Motivation in interaction: A conversation-analytic perspective* [Doctoral thesis, University of Hawai'i at Manoa].
- Cardoso, S. (2022). L'intégration professionnelle pour réfugié-es: des politiques nationales aux pratiques d'accompagnement. *Revue pluridisciplinaire d'Education par et pour les Doctorant-es*, 1(1), 49-60.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45-62.
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6(3), 373-392.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Chollet, M. (2022). *D'images et d'eau fraîche*. Flammarion.
- Clark, H. H. (2016). Depicting as a method of communication. *Psychological Review*, 123(3), 324-347.
- Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaires avec de nouveaux descripteurs*. Repéré le 03.03.20 à: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Cuffari, E., & Streeck, J. (2017). Taking the world by hand. How (some) gestures mean. In C. Meyer, J. Streeck, & J. S. Jordan (Eds.), *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction*. Oxford University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning*. John Benjamins.

- de Fornel, M. (1992). The return gesture: Some remarks on context, inference, and iconic gesture. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *Contextualization of language* (pp. 159-176). John Benjamins.
- de Gaulmyn, M.-M. (1986). Apprendre à expliquer. *TRANEL*, 11, 119-139.
- de Gaulmyn, M.-M. (1991). Expliquer des explications. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp. 279-314). Max Niemeyer Verlag.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg.
- De Stefani, E. (2005). Les demandes de définition en français parlé. Aspects grammaticaux et interactionnels. *TRANEL*, 41, 147-163.
- Deppermann, A., & Streeck, J. (2018). *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (Vol. 293). John Benjamins Publishing Company.
- Dings, A. (2014). Interactional competence and the development of alignment activity. *The Modern Language Journal*, 98(3), 742-756.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 3-65). Cambridge University Press.
- Ducasse, A. M. (2008). *Interaction in paired oral proficiency assessment in Spanish*. University of Melbourne, Faculty of Arts, School of Languages and Linguistics.
- Dufour, M. (2017). Argument or explanation: Who is to decide? *Informal logic*, 37(1), 23-41.
- Duran, D., & Kääntä, L. (2023). Building word knowledge through integrated vocabulary explanations in ESL tutorials. *Linguistics and Education*.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.
- Ebel, M. (1980). L'explication comme fait de discours. *Travaux du Centre de recherches Sémiologiques*, 36, 56-82.
- Eilola, L. (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 124, 243-277.  
<https://doi.org/10.23982/vir.77994>
- Eilola, L., & Lilja, N. (2021). The smartphone as a personal cognitive artifact supporting participation in interaction. *The Modern Language Journal*, 105(1), 294-316.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Polity Press.

- Eskildsen, S. W. (2012). L2 Negation Constructions at Work. *Language Learning*, 62(2), 335-372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00698.x>
- Eskildsen, S. W. (2015). What Counts as a Developmental Sequence? Exemplar-Based L2 Learning of English Questions. *Language Learning*, 65(1), 33-62. <https://doi.org/10.1111/lang.12090>
- Eskildsen, S. W. (2020). From constructions to social action: The substance of English and its learning from an interactional usage-based perspective. In *Ontologies of English: Conceptualising the language for learning, teaching, and assessment* (pp. 59-79). Cambridge University Press.
- Eskildsen, S. W. (2022). Participant-driven L2 learning in the wild: An overview and its pedagogical implications. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom* (pp. 52-66). Routledge.
- Eskildsen, S. W., & Majlesi, A. R. (2018). Learnables and Teachables in Second Language Talk: Advancing a Social Reconceptualization of Central SLA Tenets. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 102, 3-10. <https://doi.org/10.1111/modl.12462>
- Eskildsen, S. W., & Markee, N. (2018). L2 talk as social accomplishment. In R. Alonso Alonso (Ed.), *Speaking in a second language* (Vol. AILA Applied Linguistic Series, pp. 69-103). John Benjamins.
- Eskildsen, S. W., & Wagner, J. (2013). Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>
- Eskildsen, S. W., & Wagner, J. (2015). Embodied L2 Construction Learning. *Language Learning*, 65(2), 268-297. <https://doi.org/10.1111/lang.12106>
- Eskildsen, S. W., & Wagner, J. (2018). From trouble in the talk to new resources: The interplay of bodily and linguistic resources in the talk of a speaker of English as a second language. In S. Pekarek Doehler, J. Wagner, & E. Gonzales-Martinez (Eds.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* (pp. 143-171). Palgrave Macmillan.
- Evnitskaya, N., & Berger, E. (2017). Learners' Multimodal Displays of Willingness to Participate in Classroom Interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse*, 8(1), 71-94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1272062>
- Evnitskaya, N., & Pochon-Berger, E. (2012). Embodied participation and interactional competence in the L2 classroom. TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education, Barcelona.

- Fasel Lauzon, V. (2008). Interaction et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL*, 48, 83-104.
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel].
- Fasel Lauzon, V. (2010). Modalités de participation et opportunités d'apprentissage dans des séquences d'explication en classe de langue seconde. Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Lyon, France.
- Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lang.
- Fasel Lauzon, V. (2015). The interactional architecture of explanations in the second language classroom. *Bulletin VALS-ASLA*, 101, 97-116.
- Fasel Lauzon, V., & Berger, E. (2015). The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14-29.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.001>
- Fasel Lauzon, V., & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL*, 51, 323-351. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-0014>
- Ferguson, C. A. (1975). Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological linguistics*, 1-14.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- Firth, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 47, 127-156.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.  
<https://www.jstor.org/stable/4626133>
- Flowerdew, J. (1992). Definitions in science lectures. *Applied Linguistics*, 13(2), 202-221.

- Floyd, S., Manrique, E., Rossi, G., & Torreira, F. (2016). Timing of visual bodily behavior in repair sequences: Evidence from three languages. *Discourse Processes*, 53(3), 175-204.
- Fritz, T., & Donat, D. (2017). What migrant learners need. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 163-168). De Gruyter.
- Fukuda, C., & Burdelski, M. (2019). Multimodal demonstrations of understanding of visible, imagined, and tactile objects in guided tours. *Research on Language and Social Interaction*, 52(1), 20-40.
- Gajo, L. (2000). Interaction en classe de langue: spécificités, contraintes, limitations. In L. Gajo & L. Mondada (Eds.), *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 11-26). Walter de Gruyter.
- Gardner, R. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 593-611). Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. (2019). Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212-226. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631037>
- Gardner, R., & Wagner, J. (2004). *Second language conversations*. Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022>
- Gascón, J. Á. (2023). Tras la diferencia entre argumentación y explicación. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 38(1), 87-105.
- Gass, S. (2004). Conversation analysis and input-interaction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 597-602.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public relation: notes on the social organization of gatherings*. Macmillan.
- Goffmann, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania.
- Goico, S. (2021). The participation role of the researcher as a co-operative achievement. *Social Interaction. Video-based studies of human sociality*, 4(2).

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. Duncan, J. Cassell, & E. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language* (pp. 195-212). John Benjamins.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA papers in pragmatics*, 1(1), 1-54.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Blackwell.
- Goodwin, M. H. (1980). Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological inquiry*, 50(3-4), 303-317.
- Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: Games of stance, status, and exclusion*. John Wiley & Sons.
- Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1/2), 51-75.
- Gregg, K. R. (1993). Taking explanation seriously; or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics*, 14(3), 276-294.
- Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. In L. Gajo (Ed.), *Langue en contexte et en contact* (pp. 117-124). Cahiers de l'ILSL.
- Grotlüschen, A., Chachashvili-Bolotin, S., Heilmann, L., & Dutz, G. (2021). Beyond literacy and language provision: Socio-political participation of migrants and large language minorities in five countries from PIAAC R1/R2. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(1), 42-62.
- Gudmundsen, J., & Svennevig, J. (2020). Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction. Video-based studies of human sociality*, 3(2). <https://doi.org/10.7146/si.v3i2.114992>
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV Revue de Linguistique*, 34, 161-182.
- Gülich, E. (1990). L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé. In M. Charolles, S. Fisher, & J. Jayez (Eds.), *Le discours. Représentations et interprétations* (pp. 71-110). Presses universitaires de Nancy.

- Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp. 325-364). Max Niemeyer Verlag.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse: A study of learners of French and Swedish* (Vol. 35). Lund University.
- Gullberg, M. (2011). Multilingual multimodality: Communicative difficulties and their solutions in second-language use. In J. Streeck, C. Goodwin, & C. D. LeBaron (Eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world* (pp. 137-151). Cambridge University Press.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14(2), 145-166.
- Hall, J. K. (1995). (Re) creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. *Applied Linguistics*, 16(2), 206-232.
- Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (2011). *L2 interactional competence and development* (Vol. 56). Multilingual Matters.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 Interaction competence and development* (pp. 1-15). Multilingual Matters.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Routledge.
- Hauser, E. (2011). On the danger of exogenous theory in CA-for-SLA: A response to Hellermann and Cole (2009). *Applied Linguistics*, 32(3), 348-352.
- Hauser, E. (2013). Stability and change in one adult's second language English negation. *Language Learning*, 63(3), 463-498.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(44), 568-582.
- Heller, V. (2016). Meanings at hand: Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse. *Classroom Discourse*, 7(3), 253-275.
- Heller, V., Lüginbühl, M., & Arendt, B. (2020). Becoming skilled at explaining and arguing. The role of co-construction and multimodality. *Research on Children & Social Interaction*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1558/rcsi.17831>

- Hellermann, J. (2007). The Development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *The Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning* (Vol. 6). Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2009). Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113-132. <https://doi.org/10.1080/00313830902757550>
- Hellermann, J. (2011). Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 147-172). Multilingual Matters.
- Hellermann, J., & Cole, E. (2008). Practices for Social Interaction in the Language-Learning Classroom: Disengagements from Dyadic Task Interaction. *Applied Linguistics*, 30(2), 186-215. <https://doi.org/10.1093/applin/amn032>
- Hellermann, J., Eskildsen, S. W., Pekarek Doehler, S., & Piirainen-Marsh, A. (2019). *Conversation-Analytic Research on Learning in Action*. Springer.
- Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1(1), 25-45. <https://doi.org/10.1080/19463011003750657>
- Hellermann, J., & Thorne, S. L. (2022). Collaborative mobilizations of interbodily communication for cooperative action. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 89-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12754>
- Hellermann, J., Thorne, S. L., & Haley, J. (2019). Building socio-environmental infrastructures for learning. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 193-218). Springer.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for Social Research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473920460>
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In T. Stivers & N. J. Enfield (Eds.), *Person reference in interaction: Linguistic, cultural and social perspectives* (pp. 255-280). Cambridge University Press.

- Heritage, J. (2012a). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 370-394). Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J. P. de Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (pp. 179-192). Cambridge University Press.
- Heritage, J. C., & Watson, R. (1979). Formulations as conversational objects. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp. 123-162).
- Hindmarsh, J., Reynolds, P., & Dunne, S. (2011). Exhibiting understanding: The body in apprenticeship. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 489-503.
- Holt, E. (2007). 'I'm eyeing your chop up mind': reporting and enacting. In E. Holt & R. Clift (Eds.), *Reporting Talk. Reported speech in interaction* (Vol. 24, pp. 47-80). Cambridge University Press.
- Horlacher, A.-S., & Pekarek Doehler, S. (2015). Grammaire émergente, grammaire pour l'interaction: variations sur les constructions disloquées. In X. Gradoux, J. Jacquin, & G. Merminod (Eds.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (pp. 139-151). De Boeck-Duculot.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Polity.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT press.
- Ingram, J., & Andrews, N. (2020). *Claims and demonstrations of understanding in whole class interaction*. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht Netherlands.
- Ishida, M. (2009). Development of interactional competence: Changes in the use of ne in L2 Japanese during study abroad. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 351-385). National Foreign Language Resource Center.
- Jacknick, C. M. (2009). *A conversation-analytic account of student-initiated participation in an ESL classroom* [Doctoral thesis, Columbia University].

- Jacknick, C. M. (2011a). Breaking in is hard to do: How students negotiate classroom activity shifts. *Classroom Discourse*, 2(1), 20-38.
- Jacknick, C. M. (2011b). "But this is writing": Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL*, 5(1), 39-54.
- Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal Participation and Engagement. Social Interaction in the Classroom*. Edinburgh University Press.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction* [Doctoral thesis, University of Jyväskylä].
- Jakonen, T., & Morton, T. (2015). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73-94. <https://doi.org/10.1093/applin/amt031>
- Janin, L. (2023). A multimodal perspective on adult learners' vocabulary explanations in the beginner-level L2 classroom. *Classroom Discourse*, 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2222857>
- Jeanneret, T., & Zeiter, A.-C. (2020). L'avènement de la didactique des langues étrangères : entre humanisme et néolibéralisme. *Études de lettres*, 312, 47-50. <https://doi.org/10.4000/edl.2339>
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294-338). The Free Press.
- Jefferson, G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. M. Atkinson & J. C. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 191-222). Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins. <https://doi.org/doi:10.1075/pbns.125.02jef>
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal* (Vol. 4, pp. 1-16).
- Jokipohja, A.-K. (2023). Demonstrating and checking understanding – Bodily-visual resources in action formation and ascription. *Journal of Pragmatics*, 210, 87-108.
- Jokipohja, A.-K., & Lilja, N. (2022). Depictive Hand Gestures as Candidate Understandings. *Research on Language & Social Interaction*, 55(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067425>

- Juillet, M. (à paraître/2024). Verbally incomplete ‘parce que’ (because) clauses: a longitudinal and multimodal study of second language French. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 117.
- Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students’ epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86-105. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.010>
- Kääntä, L., & Kasper, G. (2018). Clarification requests as a method of pursuing understanding in CLIL physics lectures. *Classroom Discourse*, 9(3), 205-226. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1477608>
- Kääntä, L., Kasper, G., & Piirainen-Marsh, A. (2018). Explaining Hooke’s Law: Definitional Practices in a CLIL Physics Classroom. *Applied Linguistics*, 39(5), 694-717. <https://doi.org/10.1093/applin/amw025>
- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1). <https://doi.org/10.1515/iral.2009.002>
- Kasper, G., & Burch, A. R. (2016). Focus on form in the wild. In R. van Compernelle & J. McGregor (Eds.), *Authenticity, language, and interaction in second language contexts* (pp. 198-232). Multilingual Matters.
- Kasper, G., & Monfaredi, E. (2021). Storytelling as instructional practice in Persian language classrooms. In J. Wong & H. Z. Waring (Eds.), *Storytelling in multilingual interaction: A conversation analysis perspective* (pp. 119-161). Routledge.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to second language acquisition* (pp. 114-142). Routledge.
- Katila, J., Gan, Y., Goico, S., & Goodwin, M. H. (2021). Researchers’ participation roles in video-based fieldwork: An introduction to a special issue. *Social Interaction: Video-Based Studies of Human Sociality*, 4(2).
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kern, F. (2020). Interactional and multi-modal resources in pre-school children's game explanations. *Research on Children & Social Interaction*, 7-27. <https://doi.org/10.1558/rcsi.12419>
- Khan, K. (2022). The Overrepresentation of Whiteness in Applied Linguistics – A response from Europe: A Commentary on “Undoing Competence: Coloniality, Homogeneity, and the Overrepresentation of Whiteness in Applied Linguistics”. *Language Learning*.

- Kim, Y. (2009). The Korean discourse markers–nuntey and kuntey in native-nonnative conversation: An acquisitional perspective. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 317-350). National Foreign Language Resource Center.
- Konstantinidou, L., & Lamas, E. L. (2017). *Contrôle de qualité en matière d'encouragement linguistiques des migrants en Suisse*. [Conference paper]. Participation des associations de professeurs de français à l'accueil et à la formation linguistique des publics migrants, Bruxelles.
- Konzett-Firth, C. (2023). On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions. *Linguistics and Education, 75*, 1-15.
- Koole, T. (2007). Parallel activities in the classroom. *Language and Education, 21*(6), 487-501.
- Koole, T. (2010). Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanations. *Research on Language & Social Interaction, 43*(2), 183-209.  
<https://doi.org/10.1080/08351811003737846>
- Koschmann, T. (2011). Understanding understanding in action. *Journal of Pragmatics, 2*(43), 435-437.
- Koschmann, T. (2013). Conversation Analysis and Learning in Interaction. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing.
- Koschmann, T., Glenn, P., & Conlee, M. (2000). When is a problem-based tutorial not tutorial? Analyzing the tutor's role in the emergence of a learning issue. In D. Evensen & C. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 53-74). Routledge.
- Koshik, I., & Seo, M.-S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk, 32*(2), 167-189. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0009>
- Kowalczyk, T., & Juillet, M. (2023). *Trajectoire acquisitionnelle de tu sais par des apprenants de français L2*. [Conference paper]. Knowledge in Talk-in-Interaction (KNOWINT 2023), Lausanne, Suisse.
- Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin Cila, 57*, 137-157.
- Kunitz, S. (2018). Collaborative Attention Work on Gender Agreement in Italian as a Foreign Language. *The Modern Language Journal, 102*, 64-81. <https://doi.org/10.1111/modl.12458>
- Kunitz, S., & Skogmyr Marian, K. (2017). Tracking immanent language learning behavior over time in task-based classroom work. *TESOL Quarterly, 51*(3), 507-535.
- Kunitz, S., & Yeh, M. (2019). Instructed L2 interactional competence in the first year. *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*, 228-259.
- Kupetz, M. (2011). Multimodal resources in students' explanations in CLIL interactions. *Novitas-ROYAL, 5*(1), 121-142.

- Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamins.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120.
- Lam, D. M. (2021). Don't turn a deaf ear: A case for assessing interactive listening. *Applied Linguistics*, 42(4), 740-764.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. V. Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: an introduction* (pp. 201-224). Lawrence Erlbaum.
- Laurier, E. (2014). The graphic transcript: Poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. *Geography Compass*, 8(4), 235-248.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- LeBaron, C. D., & Koschmann, T. (2003). Gesture and the transparency of understanding. In P. Glenn, C. D. LeBaron, & J. Mandelbaum (Eds.), *Studies in Language and Social Interaction. In Honor of Robert Hopper* (pp. 119-136). Routledge.
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes: rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24(2), 61-80.
- Lee, Y.-A. (2010). Learning in the contingency of talk-in-interaction. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 30(4), 403-422. <https://doi.org/10.1515/text.2010.020>
- Lee, Y., & Mlynář, J. (2023). "For Example" Formulations and the Interactional Work of Exemplification. *Human Studies*, 1-27.
- Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32(2), 177-201.

- Lerner, G. H. (2004). Collaborative turn sequences. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (pp. 225-256). John Benjamins.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98-116. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.011>
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2018). Connecting the Language Classroom and the Wild: Re-enactments of Language Use Experiences. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amx045>
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019a). How Hand Gestures Contribute to Action Ascription. *Research on Language and Social Interaction*, 52(4), 343-364. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1657275>
- Lilja, N., & Piirainen-Marsh, A. (2019b). Making sense of interactional trouble through mobile-supported sharing activities. In M. F. Salaberry & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging theory and practice*. (pp. 260-288). Routledge.
- Lindwall, O., & Lymer, G. (2011). Uses of “understand” in science education. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 452-474.
- Llinares, A., & Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65.
- Lo, C. H. Y. (2016). Embodied vocabulary explanation in ESL group interaction: a preliminary account. *TESOL & Applied Linguistics*, 16(2), 29-34.
- Lo, C. H. Y. (2022). *Understanding-in-Interaction: The case of the adult ESL classroom* [Doctoral thesis, Columbia University].
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. . In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). Annals of the New York Academy of Sciences.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Lüdi, G. (1991). Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. (Vol. 20, pp. 193-224). Max Niemeyer Verlag.

- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438-451.
- Majlesi, A. R. (2014). *Learnables in Action. The embodied achievement of opportunities for teaching and learning in Swedish as a second language classrooms* [Doctoral thesis, Linköping University].
- Majlesi, A. R. (2018). Instructed Vision: Navigating Grammatical Rules by Using Landmarks for Linguistic Structures in Corrective Feedback Sequences. *The Modern Language Journal*, 102, 11-29. <https://doi.org/10.1111/modl.12452>
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 193-207.
- Manoilov, P., & Divoux-Ringuette, N. (2021). Qualitative analyses of learners' discourse about their productive vocabulary in spoken interactions. *Lexis. Journal in English Lexicology*, 18, 1-26.
- Manoilov, P., & Oursel, E. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues: tour d'horizon des relations. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79, 1-26.
- Markee, N. (1994). Toward an Ethnomethodological Respecification of Second-Language Acquisition Studies. In E. E. Tarone, S. M. Gass, & A. D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (pp. 89-116). Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2008). Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Markee, N., & Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? . In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 425-439). John Wiley & Sons.
- Markee, N., & Seo, M.-S. (2009). Learning talk analysis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1). <https://doi.org/10.1515/iral.2009.003>
- Maurer, B., & Zeiter, A.-C. (2021). Que veut dire évaluer un “niveau de langue”? Analyse sociolinguistique et didactique d'une demande politique et sociale en Suisse romande. *Revue TDFLE*, 79. [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1735](https://doi.org/10.34745/numerev_1735)

- Mazeland, H., & Zaman-Zadeh, M. (2004). The Logic of Clarification: some observations about word-clarification repairs in Finnish-as-a-lingua-fanca interactions. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 132-156). Continuum.
- Mchoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Talk*. University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.
- Mercier, D. (2016). fide et la professionnalisation du métier de formateur en français langue seconde en Suisse. *Synergies France*, 10, 153-162.
- Merke, S. (2016). Establishing the explainable in Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction: Student-initiated explanation sequences. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.002>
- Merke, S. (2018). Challenging and objecting: Functions of third position turns in student-initiated question sequences. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 298-315.
- Mondada, L. (2005). L'analyse de corpus en linguistique interactionnelle : de l'étude de cas singuliers à l'étude de collections. In A. Condamine (Ed.), *Sémantique et corpus* (pp. 76-108). Hermès.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43, 542-552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mondada, L. (2012). The conversation analytic approach to data collection. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 32-56). Wiley-Blackwell.
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, 137-156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mondada, L. (2015). Multimodal completions. In A. Deppermann & S. Günthner (Eds.), *Temporality in interaction* (Vol. 27, pp. 267-307). John Benjamins.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>

- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Morek, M. (2014). Constructing social and communicative worlds—The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 121-133.
- Morek, M. (2015). Show that you know—Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. *Linguistics and Education*, 31, 238-259.
- Mori, J. (2004a). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.
- Mori, J. (2004b). Pursuit of understanding: Rethinking 'Negotiation of Meaning' in View of Projected Action. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 157-177). Continuum.
- Mori, J., & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1). <https://doi.org/10.1515/iral.2009.004>
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219. <https://doi.org/10.1093/applin/aml014>
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38(4), 573-603.
- Mortensen, K. (2008). Selecting next speaker in the second language classroom: how to find a willing next speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55-79. <https://doi.org/10.1558/japl.v5i1.55>
- Mortensen, K. (2009). Establishing Reciprocity in Pre-Beginning Position in the Second Language Classroom. *Discourse Processes*, 46(5), 491-515. <https://doi.org/10.1080/01638530902959463>
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. In G. Palloti & J. Wagner (Eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives* (pp. 135-162). National Foreign Language Resource Center.
- Morton, T. (2015). Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. *The language learning journal*, 43(3), 256-270.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (2001). Syntax in interaction: Form and function of yes/no interrogatives in spoken standard French. *Studies in Language*, 25(3), 463-520.

- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2), 121-151.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 159-171). Routledge.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S. A. (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum.
- Olsher, D. (2004). Talk and gesture: The embodied completion of sequential actions in spoken interaction. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 221-245). Continuum.
- Osborne, J. F., & Patterson, A. (2011). Scientific argument and explanation: A necessary distinction? *Science Education*, 95(4), 627-638.
- Park, I. (2007). Co-construction of word search activities in native and non-native speaker interaction. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 7(2), 1-23.
- Parson, C. (2014). *Enquête FSEA sur le profil des bénévoles engagés-e-s en tant que formatrices/formateurs de français auprès des publics migrants dans les institutions de formation pour adultes en Suisse romande* [Rapport]. Fédération suisse pour la formation continue.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 3-27.
- Pekarek Doehler, S. (2001). Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 2.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS-ASLA*, 84(84), 4-45.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising learning in applied linguistics* (pp. 105-126). Palgrave Mcmilan.
- Pekarek Doehler, S. (2013). Social-interactional approaches to SLA: A state of the art and some future perspectives. *Language, Interaction and Acquisition*, 4(2), 134-160.

- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3-24.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>
- Pekarek Doehler, S. (2020). Conversation Analysis and Second Language Acquisition: CA-SLA. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 287-295). Wiley-Blackwell.
- Pekarek Doehler, S. (2021a). De la compétence de communication à la compétence d'interaction : l'approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes/étrangères. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. S. German (Eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (pp. 225-243). De Boeck Supérieur.
- Pekarek Doehler, S. (2021b). L2 Interactional Competence and L2 Education. In S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert (Eds.), *Classroom-based Conversation Analytic Research* (pp. 417-424). Springer.
- Pekarek Doehler, S. (2021c). Toward a coherent understanding of L2 interactional competence: Epistemologies of language learning and teaching. In S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert (Eds.), *Classroom-based conversation analytic research: Theoretical and applied perspectives on pedagogy* (pp. 19-33). Springer.
- Pekarek Doehler, S., & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 183-202.
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 Interactional Competence as Increased Ability for Context-sensitive Conduct: A Longitudinal Study of Story-openings. *Applied Linguistics*, 39(5).  
<https://doi.org/10.1093/applin/amw021>
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2019). On the reflexive relation between developing L2 interactional competence and evolving social relationships: a longitudinal study of word-searches in the 'wild'. In J. Hellermann, S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action. The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*. Springer.
- Pekarek Doehler, S., & Eskildsen, S. W. (2022). Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 3-22.
- Pekarek Doehler, S., Keevallik, L., & Li, X. (2022). The grammar-body interface in social interaction. *Frontiers in Psychology*, 13, 875696.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: A cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S.

- Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (pp. 206-243). Multilingual Matters.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In S. W. Eskildsen & T. Cadierno (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233-268). Walter de Gruyter.
- Pekarek Doehler, S., & Skogmyr Marian, K. (2022). Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: A longitudinal L2 study. *The Modern Language Journal*, 106(S1), 23-45.
- Pekarek Doehler, S., & Ziegler, G. (2007). Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion classroom. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei, & V. Cook (Eds.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 72-86). Springer.
- Persson, R. (2020). Taking issue with a question while answering it: prefatory particles and multiple sayings of polar response tokens in French. *Research on Language and Social Interaction*, 53(3), 380-403.
- Piirainen-Marsh, A., & Lilja, N. (2019). How wild can it get? Managing language learning tasks in real life service encounters. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (pp. 161-192). Springer.
- Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Collaborative Game-play as a Site for Participation and Situated Learning of a Second Language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/00313830902757584>
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. Mouton.
- Pochon-Berger, E. (2010). *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel].
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In D. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Pradeau, C. (2017). Les évaluations « Français langue d'intégration » (France, FLI) et « Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer » (fide) : une alternative aux tests de langue certifiés pour

- la naturalisation française et suisse. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 249-256). De Gruyter.
- Programmes d'intégration cantonaux. (s.d.). *L'intégration, une tâche commune*. Repéré le 19.09 à <https://www.kip-pic.ch/fr/pic/>
- Psathas, G. (1994). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications.
- Quillot, L. (2019). Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques. *Synergies France*, 13, 195-215.
- Robinson, J. D. (2022). *The Importance of Collections and Strategies for Building Them* [Conference paper]. Advancing Multimodal Conversation Analysis. Summer school, Basel, Switzerland.
- Rossano, F. (2012). Gaze in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 308-329). Wiley-Blackwell.
- Sacks, H. (1973). *The preference for agreement in natural conversation*. [Conference paper]. Linguistic Institute, Ann Arbor, Michigan.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. Heritage & M. Atkinson (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (Vol. 21, pp. 2-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Blackwell.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, 15-21.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sahlström, F. (2011). Learning as social action. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Eds.), *L2 interactional competence and development* (Vol. 56, pp. 45-65). Multilingual Matters.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 71-93). Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American journal of sociology*, 97(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 99-128.

- Schegloff, E. A. (1997). Third turn repair. In G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, & J. Baugh (Eds.), *Towards a social science of language 2* (pp. 31-40). John Benjamins.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*(8), 289-327.
- Schleiss, M., & Hagenow-Caprez, M. (2017). fide - On the way to a coherent framework. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 169-174). De Gruyter.
- Secrétariat fide. (s.d.). *Qu'est-ce-que c'est fide ?* Repéré le 09.03 à <https://fide-info.ch/fr/fide/quest-ce-que-fide>
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation Analysis Perspective*. Blackwell Publishing.
- Seedhouse, P. (2007). Interaction and constructs. In Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei, & V. Cook (Eds.), *Language learning and teaching as social inter-action* (pp. 9-21). Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2010). A framework for conceptualising learning in applied linguistics. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics* (pp. 240-256). Palgrave Macmillan.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.008>
- Sert, O. (2019). The Interplay Between Collaborative Turn Sequences and Active Listenership: Implications for the development of L2 interactional competence. In R. Salaberry & S. Kunitz (Eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice* (pp. 142-166). Routledge.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis*. Blackwell Publishing.

- Sikveland, R. O., & Ogden, R. (2012). Holding gestures across turns: moments to generate shared understanding. *Gesture*, 12(2), 166-199.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skogmyr Marian, K. (2021). Initiating a complaint: Change over time in French L2 speakers' practices. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 163-182.
- Skogmyr Marian, K. (2022). *The Development of L2 Interactional Competence: A Multimodal Study of Complaining in French Interactions*. Routledge.
- Skogmyr Marian, K., & Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, 12(8). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>
- Skogmyr Marian, K., & Pekarek Doehler, S. (2022). Multimodal Word-Search Trajectories in L2 Interaction: The Use of Gesture and how it Changes over Time. *Social Interaction. Video-based studies of human sociality*, 5(1). <https://doi.org/10.7146/si.v5i2.130867>
- Skogmyr Marian, K., Petitjean, C., & Pekarek Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XXII(2), 127-145.
- Smotrova, T., & Lantolf, J. P. (2013). The Function of Gesture in Lexically Focused L2 Instructional Conversations. *The Modern Language Journal*, 97(2), 397-416. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12008.x>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Solem, M. S. (2016a). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7(1), 18-35. <https://doi.org/10.1080/19463014.2015.1095105>
- Solem, M. S. (2016b). Negotiating knowledge claims: Students' assertions in classroom interactions. *Discourse Studies*, 18(6), 737-757. <https://doi.org/10.1177/14614456166668072>
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(3), 367-392.

- Stivers, T., & Rossano, F. (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43(1), 3-31.
- Stoewer, K. (2018). What is it in Swedish? Translation requests as a resource for vocabulary explanation in English mother tongue instruction. In A. Filipi & N. markee (Eds.), *Conversation Analysis and Language Alternation* (pp. 83-106). John Benjamins.
- Stoewer, K., & Musk, N. (2019). Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*, 10(2), 123-150.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>
- Streeck, J. (2009a). Chapter 6: Depiction. In J. Streeck (Ed.), *Gesturecraft. The manu-facture of meaning* (pp. 119-150). John Benjamins.
- Streeck, J. (2009b). Forward-gesturing. *Discourse Processes*, 46(2-3), 161-179.
- Streeck, J. (2021). The emancipation of gestures. *Interactional Linguistics*, 1(1).  
<https://doi.org/10.1075/il.20013.str>
- Svennevig, J. (2018a). Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language and Social Interaction*, 51(4), 398-416. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1524575>
- Svennevig, J. (2018b). What's it called in Norwegian?" Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68-77.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Szymanski, M. H. (1999). Re-engaging and dis-engaging talk in activity. *Language in Society*, 28(1), 1-23.
- Tabbal-Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie: les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53(1), 87-97.
- Tabbal-Amella, S. (2023). Faire le deuil de la forme scolaire en situation de migration? Contribution pour un modèle d'entrée dans la culture de l'écrit à l'âge adulte. *Raisons éducatives*(1), 173-193.

- Tai, K. W. H., & Brandt, A. (2018). Creating an imaginary context: teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom. *Classroom Discourse*, 9(3), 244-266. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1496345>
- Tai, K. W. H., & Khabbazbashi, N. (2019a). The mediation and organization of gestures in vocabulary instructions: a microgenetic analysis of interactions in a beginning-level adult ESOL classroom. *Language and Education*, 33(5), 445-468.
- Tai, K. W. H., & Khabbazbashi, N. (2019b). Vocabulary explanations in beginning-level adult ESOL classroom interactions: A conversation analysis perspective. *Linguistics and Education*, 52, 61-77.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*(44), 40-50.
- Tellier, M., & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. In V. Rivière (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 357-374). Riveneuve éditions.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. Sage.
- Theodórsdóttir, G. (2018). L2 Teaching in the Wild: A Closer Look at Correction and Explanation Practices in Everyday L2 Interaction. *The Modern Language Journal*, 102, 30-45. <https://doi.org/10.1111/modl.12457>
- Thorne, S. L., & Hellermann, J. (2015). Sociocultural approaches to expert–novice relationships in second language interaction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 281-297). Wiley Blackwell.
- Thorne, S. L., & Hellermann, J. (2022). Interfacing Formal Education and Language Learning Beyond the Classroom. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom* (pp. 36-51). Routledge.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., & Jakonen, T. (2021). Rewilding language education: Emergent assemblages and entangled actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations, and classroom practice*. Multilingual Matters.
- Tracy, R. (2017). Language testing in the context of migration. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research* (pp. 45-56). De Gruyter.

- Tůma, F., Kääntä, L., & Jakonen, T. (2023). L2 grammar-for-interaction: Functions of “and”-prefaced turns in L2 students’ collaborative talk. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/modl.12885>
- van Compernelle, R., & Smotrova, T. (2017). Gesture, meaning, and thinking-for-teaching in unplanned vocabulary explanations. *Classroom Discourse*, 8(3), 194-213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1275028>
- van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 90-107). Routledge.
- Veret, T. (2019). "Un français d'urgence, un français pratique, un français de demain" : intégrer le français parlé dans les cours de langue dispensé au sein d'associations d'aider aux migrant·es. *Mélanges CRAPEL*, 43, 1.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT press.
- Wagner, J. (2004). The classroom and beyond. *The Modern Language Journal*, 88, 257-278.
- Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (Vol. Applications of Cognitive Linguistics, pp. 75-101). De Gruyter Mouton.
- Wagner, J. (2019). Towards an epistemology of second language learning in the wild. In J. Hellermann, S. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Eds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction ‘in the wild’* (pp. 251-271). Springer.
- Waring, H. Z. (2002). Displaying substantive reciprocity in seminar discussion. *Research on Language and Social Interaction*, 35(4), 453-479.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.
- Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. *Classroom Discourse*, 2(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>
- Waring, H. Z. (2013). Doing being playful in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 34(2), 191-210.
- Waring, H. Z., Creider, S. C., & Box, C. D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 249-264.

- Watanabe, A. (2017). Developing L2 interactional competence: increasing participation through self-selection in post-expansion sequences. *Classroom Discourse*, 8(3), 271-293. <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1354310>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Language, Learning, and Meaning*. Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Blackwell.
- Wong, J. (2004). Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversation* (pp. 114-131). Continuum.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

