

Modalités de participation et opportunités d'apprentissage dans des séquences d'explication en classe de langue seconde

FASEL Lauzon Virginie
Université de Neuchâtel

Le développement de la compétence d'interaction des élèves en classe de langue seconde (L2) est lié à leur participation dans des pratiques interactionnelles variées. Dégager les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction en classe implique donc d'analyser les *opportunités de participation* offertes dans le déploiement situé de ces pratiques interactionnelles. Cet article propose une analyse de la pratique interactionnelle de l'explication dans des classes de L2, discutant des opportunités de participation des élèves dans cette pratique.

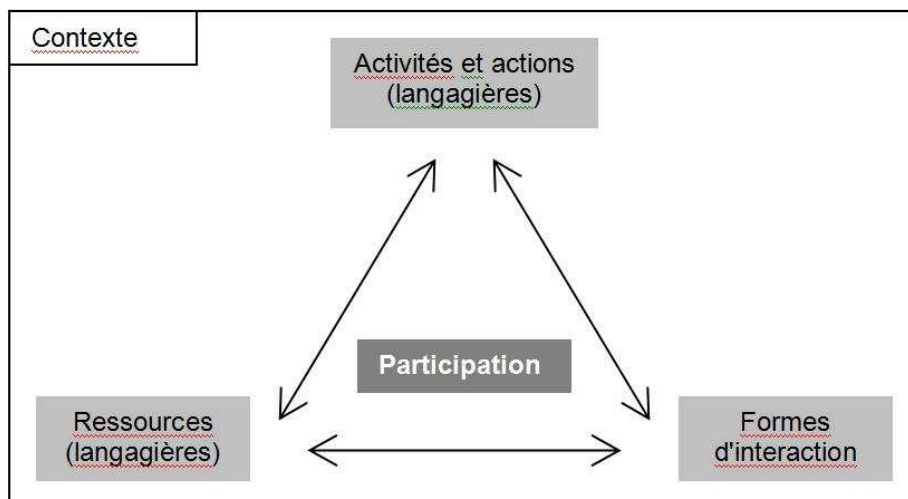
1. Introduction

L'étude s'inscrit dans le cadre de l'analyse conversationnelle (AC), dont l'objet d'investigation est l'organisation interactionnelle des actions sociales (pour des introductions à l'AC, cf. p.ex. Schegloff, 2007; ten Have, 1999). Dans le cadre de l'AC, le langage est conçu comme formaté en fonction des besoins interactionnels, les formes linguistiques constituant des ressources pour participer à des activités sociales. Dans cette perspective, apprendre une langue ne consiste pas à intégrer des formes linguistiques décontextualisées, mais à *développer des méthodes pour accomplir des actions* (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

1.1 *Opportunités de participation, opportunités d'apprentissage*

L'enjeu de la présente étude est de décrire les modalités de participation des élèves dans les séquences d'explication en classe de L2 et de dégager comment ces modalités peuvent être envisagées en tant qu'opportunités pour le développement de ressources liées à la *compétence d'interaction*. La notion de *compétence d'interaction* est utilisée en AC pour désigner l'ensemble des ressources mobilisées dans un certain contexte pour accomplir une certaine action.

L'analyse des opportunités d'apprentissage relatives au développement de la compétence d'interaction peut être abordée sous l'angle des *opportunités de participation* des élèves dans les pratiques interactionnelles en classe, laquelle s'inscrit dans l'implémentation locale des activités didactiques.



Ce schéma peut se lire ainsi:

- toute activité est réalisée au moyen de certaines ressources langagières et prend place dans une certaine forme d'interaction;
- le choix d'une ressource langagière dépend de l'action à réaliser et de la forme d'interaction dans laquelle elle prend place;
- la forme d'interaction détermine la manière dont une certaine ressource va permettre de réaliser une certaine action.

Les associations récurrentes qu'on peut observer entre actions, formes d'interaction et ressources constituent des *pratiques interactionnelles*. L'analyse de la manière dont une pratique interactionnelle se déploie dans les interactions en classe permet de dégager les opportunités de participation des élèves au sein de la pratique.

1.2 L'explication comme pratique interactionnelle

L'explication est abordée ici comme une pratique interactionnelle en classe, dans laquelle *les participants s'orientent vers la gestion d'objets présentés comme potentiellement problématiques pour la compréhension* (de Gaulmyn 1991; Gülich, 1991). Elle implique une démarche de construction située et collaborative de significations plutôt qu'une transmission unilatérale de savoirs: "l'explication n'apparaît pas comme l'acte d'un seul locuteur, mais comme un processus interactif, où les participants accomplissent une tâche conversationnelle par un effort commun" (Gülich 1991: 357). Une explication n'est pas identifiable par des critères formels, mais uniquement en observant les orientations que les participants se rendent mutuellement manifestes dans l'interaction: "est explication l'activité que les locuteurs, dans la situation d'énonciation, s'accordent à considérer comme telle" (de Gaulmyn, 1991: 290).

La plupart des études sur l'explication en situation d'apprentissage s'intéressent au développement de la L1 (cf. p.ex. Hudelot *et al.*, éd., 2008). Les études sur l'explication en classe de L2 sont rares et se focalisent sur les explications prises en charge par les enseignants plutôt que sur celles dans lesquelles les élèves prennent une part active (cf. Lazaraton, 2004; Spreckels, éd., 2009). La présente étude, qui se focalise au contraire sur la participation des élèves dans les explications en classe de L2, a pour objectif d'élargir le champ de la recherche sur l'explication en situation d'apprentissage.

2. Données

Les données étudiées se composent de 42 périodes scolaires enregistrées dans des classes de français L2 en dernière année de lycée¹. Les élèves, âgés de 18 ans, étudient le français depuis 6 ans. Les leçons enregistrées ont toutes pour objectif didactique, aux dires des enseignants, de pratiquer l'oral et de développer des ressources relatives à la compétence d'interaction.

Une collection de 241 séquences d'explication a été élaborée à partir des données. Les séquences peuvent être séparées en trois catégories: les *explications de vocabulaire*, les *explications de discours* (oral ou écrit) et les *explications de situation* (cf. Fasel Lauzon, 2009, pour une présentation des critères d'identification des explications ainsi que des trois catégories d'explication).

3. L'organisation des séquences d'explication

Les explications identifiées dans les données peuvent être décrites sous forme de séquences tripartites:

- 1) L'*ouverture* d'une séquence d'explication est accomplie par la *thématisation* (*explicite ou implicite*) d'un problème potentiel de compréhension qui projette l'explication comme action subséquente nécessaire. La thématization peut être effectuée au moyen d'une affirmation (p.ex. "je ne comprends pas", "je trouve ça bizarre", etc.) ou d'une question (p.ex. "que veut dire X", "est-ce que quelqu'un peut expliquer X", etc.). Dans certains cas, la thématization du problème et la demande d'explication constituent deux actions successives; dans d'autres, une seule de ces deux actions est observable.
- 2) Le *noyau* d'une séquence d'explication vise à résoudre le problème de compréhension thématized dans l'ouverture, que le problème soit présenté comme potentiel (à anticiper) ou effectif (à remédier). Dans certaines séquences 'didactisées' où l'ouverture est accomplie par une 'fausse' question² de l'enseignant, la tâche de l'élève qui prend en charge le noyau de l'explication est davantage de 'montrer qu'il a compris' que d'aider son interlocuteur à résoudre un problème.
- 3) Dans la *clôture* d'une séquence d'explication, les participants mettent en scène la résolution du problème de compréhension. La clôture est accomplie lorsque s'effectue une transition vers a) une activité momentanément interrompue par l'ouverture de la séquence d'explication, b) l'ouverture d'une nouvelle séquence d'explication, c) l'ouverture d'une nouvelle activité.

L'exemple suivant permet d'observer ces trois étapes:

¹ Les données ont été recueillies dans le cadre du projet de thèse de Simona Pekarek Doehler (Pekarek, 1999) et du projet CODI, mené à l'Université de Neuchâtel (subside FNS 405640-108663 / 1).

² Les 'fausses' questions, aussi appelées 'questions pédagogiques', 'questions didactiques', etc., sont des questions posées par l'enseignant alors qu'il en connaît la réponse. Le but de ces questions est d'évaluer les connaissances ou la compréhension des élèves.

Ex.1) CODI L2-secII-JM-1 / séquence 179

01 P: si vous avez trouvé une euh: une une bonne la bonne réponse il
02 faut marquer parce que vous devez reconstituer leur histoire.
03 (1.5) voilà. (0.9) vous pouvez commencer?
04 (4.9)
05 E1: also ähm (0.4) je peux commenc[er]
06 P: [oui] bien sûr [(commen-)]
07 → E2: [qu'est-ce] que
08 c'est un portefeuille.
09 P: qu'est-ce que c'est un portefeuille
10 → E3: une portemonnaie
11 → P: oui: (0.2) oui voilà en [france] on: on fait la différence&
12 → E2: [aha]
13 P: &donc (0.3) le portefeuille c'est pour les billets. (0.4)
14 [°hein°]&
15 → E2: [°oké°]
16 P: &et un portemonnaie c'est pour la monnaie. (1.1) °voilà.
17 (2.5)
18 E1: oké euh (0.6) où il a perdu son portefeuille.

Conventions de transcription: P = enseignant / E = élève / (1.0) = pause (mesurée) / . = intonation descendante / ? = intonation montante / commen- = auto-interruption / : = allongement de syllabe / = = enchaînement rapide / & = continuation du tour de parole / °oké° = volume faible / [] = chevauchement de tours de parole / (commen) = transcription incertaine / ((rit)) = commentaire

Cet extrait contient une séquence d'explication de vocabulaire ouverte par une élève ('qu'est-ce que c'est un portefeuille', l.7) alors qu'une activité est sur le point de commencer (cf. l.3-6). Le mot 'portefeuille', qui apparaît sur la feuille de consignes distribuée par l'enseignante, est nécessaire pour effectuer l'activité (cf. l.18), et la demande est donc directement liée à l'activité bien qu'elle en interrompe le cours. La demande de l'élève est suivie d'une contre-question de l'enseignante (l.9), ce qui est fréquent dans les données. Une autre élève prend alors la parole pour donner une explication ('une portemonnaie', l.10). L'explication se caractérise par sa brièveté, typique des explications de vocabulaire interrompant une activité. On observe ensuite plusieurs actions orientées vers la clôture de la séquence: l'évaluation positive de l'explication par l'enseignante ('oui voilà...', l.11-15) contribue à clore l'échange (*contre-question/réponse/évaluation*) entre l'enseignante et E3, en même temps qu'elle vient enrichir l'explication en la détaillant. Les deux marques de réception de E2 ('aha', l.12 et 'oké', l.15) contribuent à clore l'échange *demande d'explication/explication/réception* entre E2 et E3 (par la médiation de l'enseignante) ainsi qu'entre E2 et l'enseignante. Après une pause, E1, la première élève ayant pris la parole dans la séquence, revient à l'activité principale (cf. le marqueur de transition 'oké', l.18), ce qui ratifie la clôture de la séquence d'explication.

Les séquences d'explication apparaissant dans les données peuvent toutes être décrites sous forme de structures tripartites. Elles varient néanmoins sur le plan de leur complexité. Les 'séquences latérales' (*side sequences*, Jefferson, 1972), qui interrompent momentanément le cours d'une activité (comme dans l'exemple 1), sont généralement brèves et simple, le noyau étant pris en charge par un seul participant. Les séquences peuvent également constituer des activités à part entière: elles sont alors beaucoup plus longues, et plusieurs participants interviennent dans le noyau de la séquence (cf. Fasel Lauzon 2008 et 2009, pour des analyses de séquences d'explication de vocabulaire constituant des activités à part entière).

4. Modalités de participation et opportunités d'apprentissage

4.1 Des modalités de participation et des opportunités d'apprentissage diversifiées

Les séquences d'explication donnent lieu à des opportunités de participation diversifiées. Les élèves ont notamment la possibilité de demander des explications ainsi que de donner des explications pour répondre aux demandes de coparticipants. Ils ont la possibilité de participer à des explications portant sur des objets de langue, de discours et sur des objets de nature non-langagière en déployant des ressources linguistiques, discursives et interactionnelles variées. L'analyse des séquences d'explication révèle un niveau de compétence élevé de la part des élèves, qui ne manifestent pas de difficultés majeures à expliquer ou à demander des explications. L'explication n'étant l'objet d'aucun enseignement structuré en classe – comme les pratiques interactionnelles, contrairement à la grammaire et au vocabulaire – il apparaît que les opportunités de participation sont autant d'opportunités d'apprentissage pour les élèves, qui *apprennent à expliquer en expliquant*. La compétence des élèves s'observe notamment sur les plans suivants:

- *Ouverture*: Les élèves parviennent à rendre reconnaissables leurs demandes d'explication et à obtenir des explications qui les satisfont (ce qu'ils rendent manifeste par leur action de réception de l'explication), ce qui implique qu'ils parviennent à rendre reconnaissable non seulement la nature de l'action qu'ils accomplissent (leur demande d'une explication) mais également la nature précise de l'objet qui leur pose problème. Les élèves reconnaissent les demandes d'explication accomplies par un coparticipant, que ces demandes soient réalisées de manière directe ou indirecte.
- *Noyau*: Les élèves parviennent à construire des explications qui satisfont leurs interlocuteurs.
- *Clôture*: Les élèves parviennent à mettre en scène la résolution du problème de compréhension qui a suscité leur demande d'explication.

En somme, la diversité des réalisations possibles des séquences d'explication en classe constitue leur richesse sur le plan des opportunités de participation des élèves. Aucune séquence d'explication n'est en soi plus intéressante ou pertinente pour l'apprentissage que les autres: c'est dans la variété des situations, qui conduit les élèves à mobiliser des ressources diversifiées, que résident les opportunités d'apprentissage.

4.2 Discussion

La comparaison entre la manière dont les élèves et les enseignants participent aux séquences d'explication permet d'observer que certaines actions accomplies régulièrement par les enseignants ne le sont que rarement par les élèves. Pour prendre un exemple, alors que les enseignants effectuent de nombreuses demandes d'explication de vocabulaire, de discours et de situation (respectivement 46, 66 et 33 occurrences), les élèves demandent souvent des explications de vocabulaire (55 occurrences) mais rarement des explications de situation (12 occurrences) ou de discours (6 occurrences). Cette différence de proportion entre demandes d'explication des enseignants et demandes d'explication des élèves peut avoir deux origines, qui ne sont pas forcément mutuellement exclusives. Premièrement, il est possible que les élèves demandent peu d'explications de discours et de situation

parce qu'ils ont des difficultés à le faire. Contrairement aux demandes d'explication de vocabulaire dans lesquelles l'objet est un item lexical aisément isolable (il suffit de le répéter), les demandes d'explication de discours et de situation impliquent de reconstruire le discours ou la situation posant problème: pouvoir demander une explication implique alors une compréhension minimale (le fait de comprendre ce qu'on n'a pas compris), ce qui peut poser problème aux élèves (cf. Brouwer & Wagner, 2004, pour une hypothèse similaire à propos d'apprenants de L2 en contexte naturel). Il est possible que les élèves rencontrent des difficultés à délimiter et verbaliser leurs problèmes de compréhension lorsqu'ils sont relatifs à un objet de discours ou à une situation et qu'ils évitent alors de demander des explications de discours ou de situation. La mise en place d'activités axées sur les demandes d'explication pourrait aider les élèves à développer des ressources pour remédier à leurs difficultés.

Deuxièmement, la faible proportion de demandes d'explication de discours et de situation chez les élèves peut être liée à des enjeux relatifs aux cultures de communication en classe. Si les enseignants proposent régulièrement aux élèves de demander des explications de vocabulaire (p.ex. après la lecture d'un texte: "est-ce qu'il y a des mots à expliquer?") et ouvrent donc des 'espaces' spécifiquement destinés à ce type de demandes, il est beaucoup plus rare qu'ils proposent aux élèves de demander des explications de discours ou de situation. Si les élèves ont la possibilité de poser ce type de questions, ils n'y sont donc pas particulièrement encouragés. De plus, les demandes d'explication de discours et de situation des enseignants constituent parfois des activités didactisées dans lesquelles l'asymétrie des rôles est flagrante, les élèves n'adoptant que le rôle de 'répondants' aux questions des enseignants. Demander une explication peut en outre s'avérer une tâche délicate pour les élèves, comme le montre l'analyse contrastive des deux extraits suivants, permettant d'observer les enjeux associés aux demandes d'explication de discours:

Ex.2) CODI L2-secII-JM-4 / séquence 223

01 P: on va aussi en: (0.1) réhabilitation pour (0.2) retrouver
02 (0.3) son équilibre=
03 E1: =oui=
04 P: =psychique. (0.2) ouais? (0.5) oui peut-être oui (0.5) mhmm?
05 E2: la réhabilitation d'une société
06 → P: expliquez ce que vous entendez par là. (1.0) parce que je suis
07 → d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais
08 → que vous) expliquez=
09 E2: =ehm (0.2) par exemple (0.5) quand il y a la guerre dans un
10 pays
11 P: °mhmm°=
12 E2: =on détruit: t un village (0.3) (ou:) une société de: (0.3) de
13 de (créer de- de-) de: groupes ethniques

Ex.3) SPD L2-secII-18 / séquence 51

01 P: [...] pierre et ève ne réussissent pas (0.1) le couple (0.4) ne
02 peut rien perdre mais de toute façon ça va pas marcher non
03 plus (0.3) donc l'amour (1.4) tel (0.3) qu'il est demandé par
04 la: dame n'est pas possible
05 (12.7)
06 → P: vous avez un problème sabrina?
07 → E1: je ne comprends pas
08 → P: oui (0.4) qu'est-ce que vous ne comprenez pas.
09 → E1: ce que (0.6) vous (avez) dit
10 P: ce que je viens de dire (0.8) je répète (0.6) pierre et ève
11 n'arrivent pas. (0.1) mmm? ils sont morts [...]

Dans l'activité dont est tiré l'extrait 2, l'enseignante demande aux élèves de donner différentes significations et emplois possibles du terme *réhabilitation*. Alors qu'une élève propose un emploi possible ('la réhabilitation d'une société', l.5), l'enseignante enchaîne par une demande d'explication de discours (l.6-8). La première formulation de la demande est à l'impératif ('expliquez...', l.6), ce qui traduit un positionnement 'haut' de l'enseignante, qui somme l'élève de s'expliquer. La demande est ensuite reformulée et modalisée ('je voudrais que vous expliquiez', l.7-8) mais reste néanmoins très 'forte'. L'enseignante ratifie en outre la proposition de l'élève ('je suis d'accord', l.6 et 7), manifestant qu'elle comprend de quoi l'élève veut parler (on ne peut être d'accord avec quelque chose qu'on ne comprend pas). Le rire qui suit l'affirmation de l'accord (l.7) peut indiquer que l'enseignante traite sa propre justification comme incongrue: si elle est d'accord, c'est qu'elle a compris, si elle a compris, l'explication n'est pas nécessaire. L'enseignante ne retire cependant pas sa demande pour autant. Dans sa deuxième formulation, l'enseignante réarticule la manifestation de l'accord et la demande d'explication de façon plus cohérente, substituant une relation de contre-argument à la relation causale ('expliquez parce que je suis d'accord', l.6-7, devient 'je suis d'accord mais je voudrais que vous expliquiez', l.8-9). Ce faisant, elle rend sa demande d'explication plus légitime: son accord porte sur la proposition d'emploi du terme par l'élève, c'est-à-dire le syntagme 'la réhabilitation d'une société', et sa demande d'explication porte sur la signification du syntagme. Cet exemple montre que les demandes d'explication de discours des enseignants peuvent être effectuées en l'absence manifeste d'un problème de compréhension.

Dans l'extrait 3, l'enseignante procède à un résumé qui semble en même temps avoir pour fonction de susciter des commentaires d'élèves, bien que le tour de parole ne contienne pas de demande explicite (l.1-4). Après une longue pause (l.5), l'enseignante demande à une élève si elle a 'un problème' (l.7). L'élève affirme alors rencontrer un problème de compréhension ('je ne comprends pas', l.8), sans pour autant pointer précisément l'objet problématique ('ce que vous avez dit', l.9 est relativement vague étant donné la longueur du tour de l'enseignante). En disant 'je ne comprends pas', l'élève met en scène un problème de compréhension et projette l'attente d'une explication de l'enseignante, tout en se plaçant en position 'basse', endossant la responsabilité du 'problème': ce n'est pas l'enseignante qui s'est mal exprimée, c'est elle qui n'a pas compris. Il est révélateur à cet égard l'enseignante introduise ensuite son explication par 'je répète' (l.10), présentant ainsi son explication comme n'étant pas une réparation de son tour précédent (par opposition à une introduction comme 'je vais essayer de le dire autrement', qui aurait admis la possibilité que la première formulation n'ait pas été la plus claire possible).

Le contraste entre ces deux extraits est révélateur des difficultés qui peuvent apparaître lorsque les élèves souhaitent demander des explications de discours. Les enseignants n'hésitent pas à demander des explications aux élèves, qui peuvent laisser entendre que les propos de l'élève ne sont pas assez clairs, explicites, ou développés, et ce même en l'absence d'un problème de compréhension. Les élèves, en revanche, évitent de demander des explications lorsque leur demande risque de paraître remettre en question la clarté des propos de l'enseignant. Lorsqu'ils y sont contraints (dans l'extrait 3, la manifestation du problème n'est pas auto-initiée mais répond à la question de l'enseignante 'vous avez un problème'), ils mettent en scène un problème de compréhension plutôt que d'effectuer une demande directe d'explication (dans les données, sur 6 occurrences pouvant être identifiées comme des demandes d'explication, 5 prennent la forme 'je ne comprends pas', 1 seule prenant la forme d'une demande explicite, qui est adressée à un pair).

Outre la faible participation des élèves dans les demandes d'explication de discours et de situation, on remarque que les élèves participent peu à la structuration interdiscursive globale et à la clôture des séquences d'explication longues. Ils prennent également rarement en charge la transition entre la séquence d'explication et la suite de l'interaction. Ces constats, comme la faible quantité de demandes d'explication de discours et de situation, peuvent être attribués 1) à une maîtrise insuffisante de ressources de la part des élèves ou 2) à des formes d'interaction qui ne les encouragent pas à participer sur ces plans.

5. Quelques propositions pour élargir les opportunités de participation des élèves et les encourager à saisir ces opportunités

La faible quantité de demandes d'explication de discours et de situation chez les élèves ne peut être attribuée à une *restriction* des opportunités de participation dans les séquences d'explication, mais plutôt à un *manque de valorisation* de certaines formes de participation. Cette observation conduit à réfléchir à la manière dont les séquences d'explication pourraient être exploitées pour encourager les élèves à participer encore davantage aux séquences.

5.1 Des activités centrées sur les demandes d'explication

Une possibilité pour encourager les élèves à demander davantage d'explications de discours et de situation consiste à mettre en place des activités centrées sur l'élaboration de telles demandes. Dans nos données, deux activités paraissent particulièrement intéressantes à cet égard. Dans ces deux activités, les enseignants, après avoir donné un texte à lire aux élèves, leur demandent de discuter des problèmes de compréhension qu'ils ont rencontrés lors de la lecture et de formuler des demandes d'explication sur le texte. Les demandes d'explication des élèves, qui portent sur des objets de discours et des situations, sont reformulées et inscrites au tableau par les enseignants, de sorte que chaque demande s'intègre dans une liste élaborée de manière collective et rendue 'disponible' pour l'ensemble de la classe. Dans la seconde partie de ces activités, les enseignants reprennent les questions inscrites aux tableaux et invitent les élèves à proposer des explications pour répondre aux demandes.

Ces deux activités sont intéressantes du fait 1) qu'elles contraignent les élèves à formuler des demandes d'explication de discours et de situation, 2) qu'elles leur donnent à voir la manière dont ces demandes peuvent être formulées (à travers l'inscription au tableau) et 3) qu'elles débouchent sur des séquences d'explication répondant à des enjeux de compréhension réels (il s'agit de résoudre des problèmes de compréhension que les élèves ont eux-mêmes thématifiés). De telles activités paraissent donc extrêmement propices au développement par les élèves de ressources pour demander des explications, et gagneraient à être davantage implémentées en classe.

5.2 Des formes d'interaction qui permettent la reconfiguration des rôles et des expertises

La faible quantité de demandes d'explication de discours chez les élèves peut également être due à une orientation des participants envers une asymétrie des rôles et des expertises, les élèves n'osant pas demander des explications portant sur le discours de l'enseignant de crainte que leurs demandes n'apparaissent comme une mise en cause de leur expertise. La très faible participation des élèves à la structuration et à la clôture des séquences d'explication longues peut également résulter d'une orientation des participants envers des positionnements asymétriques et complémentaires dans l'interaction: les élèves donnent 'des réponses', l'enseignant s'occupant de les articuler. Valoriser des formes d'interaction qui permettent la reconfiguration des rôles et des expertises pourrait permettre d'encourager davantage les élèves à demander des explications de discours ainsi qu'à prendre en charge la structuration globale des explications.

La minimisation de l'asymétrie des rôles et des expertises entre élèves et enseignant peut être effectuée dans des activités qui mettent l'accent sur la négociation d'hypothèses interprétatives (p.ex. relatives à l'interprétation d'un texte littéraire) plutôt que sur la nécessité d'atteindre une réponse-cible (cf. Lepoivre, 1999, pour une remarque semblable relativement aux explications en L1). Une autre possibilité est de travailler à l'élaboration de significations de concepts ou d'idées complexes. Dans nos données, on trouve une séquence d'explication de ce type portant sur le concept de 'chiffrage', une autre sur la possibilité de 'mourir pour quelque chose'. Dans les deux cas, élèves et enseignant sont placés sur un pied d'égalité – ils partagent les mêmes rôles de 'contributeurs à la discussion' et aucun d'entre eux ne se positionne comme 'plus expert' que les autres. Ces séquences sont les seules dans lesquelles on observe des positionnements explicites des élèves par rapport aux interventions précédentes, témoignant de leur participation à l'accomplissement de la cohérence interdiscursive.

Une autre manière de redistribuer rôles et expertises consiste à mettre en place des activités se déroulant en petits groupes d'élèves, dans le but de favoriser les explications entre pairs. Une possibilité est d'attribuer une tâche différente à chaque groupe (p.ex. travail sur un texte littéraire ou sur un thème de société), avant d'effectuer une mise en commun du résultat des discussions / analyses, de sorte que chaque élève puisse se faire 'porte-parole' de son ancien groupe et adopter une position d'expert, dans le but de favoriser l'émergence de séquences d'explication entre pairs (lors du travail de groupe et lors de la mise en commun). Les activités en petits groupes sont rares dans nos données, peut-être parce que les élèves y interagissent fréquemment en L1, ce qui rend ces activités peu populaires auprès

des enseignants. Une possibilité pour encourager les explications entre pairs dans des activités en classe entière (où l'enseignant peut donc s'assurer que les échanges se déroulent en L2) consiste à mettre en place des 'exposés interactifs'. Dans ce type d'activité, observée à trois reprises dans nos données, un élève est chargé d'être le médiateur d'une discussion sur le thème de son choix. L'activité commence par une présentation brève du thème choisi, puis l'élève doit questionner ses pairs pour faire démarrer une discussion ou un débat. Ce type d'activité semble, d'après ce qu'on peut observer dans nos données, particulièrement propice à l'émergence de séquences d'explication de discours et de situation entre élèves.

Conclusion

Les explications en classe de L2 sont fréquentes et donnent lieu à une grande diversité de réalisations. Ce faisant, elles offrent des opportunités de participation multiples aux élèves. La participation des élèves dans les séquences d'explication témoigne d'un niveau de compétence d'interaction élevé.

Bien que les élèves aient la possibilité de participer à toutes les étapes des séquences d'explication, on remarque qu'ils prennent peu en charge certaines actions, comme les demandes d'explication de discours ou la cohérence interdiscursive. Il est possible que les élèves maîtrisent insuffisamment certaines ressources pour accomplir ces actions, mais également qu'ils ne soient pas particulièrement encouragés à les accomplir. Proposer des activités centrées sur les demandes d'explication et encourager la redistribution des rôles et des expertises pourrait permettre d'optimiser la participation des élèves dans les séquences d'explication.

La question qui subsiste à la fin de cette étude est la suivante: est-il suffisant d'encourager la participation des élèves dans les séquences d'explication pour qu'ils apprennent à expliquer? Si les élèves se montrent globalement compétents dans les explications, leur faible participation à certaines actions peut témoigner de difficultés de leur part, et il n'est pas certain qu'encourager leur participation soit suffisant pour qu'ils apprennent à remédier à ces difficultés (c'est un point qui reste à déterminer de manière empirique). Au cas où ce ne serait pas le cas, la mise en place d'un enseignement structuré ciblé sur l'explication, inspiré par exemple du modèle des 'séquences didactiques' (Dolz *et al.*, 2002), pourrait s'avérer bénéfique.

Références bibliographiques

- Brouwer, C. E. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 29-47.
- de Gaulmyn, M.-M. (1991). Expliquer des explications. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Ed.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp. 279-314). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Ed.) (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Fasel Lauzon, V. (2008). Interactions 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. (disponible en ligne: http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20090909095645-HR/Th_FaselV.pdf)
- Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de l'ILSL*, 23, 117-124.
- Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Ed.) (1991), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp.325-364). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hudelot, C., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (Ed.) (2008). *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*. Louvain: Peeters.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction* (pp.294-338). New York: The Free Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- Lepoire, S. (1999): Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif. *Pratiques*, 103-104, 173-192.
- 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.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis, vol.1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spreckels, J. (Ed.) (2009). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage.