Publié dans Bulletin VALS-ASLA 100, 193-196, 2014,
source qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Compte-rendu

Fasel Lauzon, V. (2014).
Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde.
Berne: Peter Lang.

C'est une version remaniée et actualisée de son travail de doctorat en linguistique appliquée que propose Virginie Fasel Lauzon dans son ouvrage *Comprendre et apprendre dans l'interaction*. *Les séquences d'explication en classe de français langue seconde.* On y trouve ainsi, après une brève introduction sur l'oral dans les interactions en classe et la notion d'explication (chap. 2 et 3), une étude détaillée et richement illustrée des séquences d'explication en classe de langue, qui s'attache à mettre en valeur leur caractère interactif et le rôle qu'y jouent les élèves. Le cadre théorique et méthodologique adopté, présenté dans le quatrième chapitre, est celui de l'analyse conversationnelle, privilégiant une perspective émique fondée sur l'analyse des données. Celles-ci proviennent de différents projets: d'une part, 20 leçons de français L2 ont été enregistrées par S. Pekarek dans des classes de Suisse alémanique, avec des élèves de 17 à 19 ans ayant 6 à 8 ans de français (Pekarek 1999), et d'autre part, 15 leçons de français ont été enregistrées par V. Fasel Lauzon et E. Berger pour le corpus CODI, en 2006-2007, avec des élèves sensiblement du même âge (18-19 ans) et du même niveau (7 à 8 ans d'allemand).

Le cinquième chapitre est consacré à la présentation de la collection des séquences d'explication (241 au total). Son élaboration est partie du repérage des logonymes *expliquer* et *explication* dans les données, qui témoignent de l'orientation des participants vers la résolution d'un déséquilibre dans les connaissances ou vers le traitement d'un objet présenté comme atypique; d'autres séquences ne présentant pas les logonymes mais témoignant d'une même orientation ont ensuite été sélectionnées, pour autant qu'un élève y contribue à l'explication. Cette démarche conduit à une typologie centrée sur l'objet des explications: explications de vocabulaire, de discours et de situation.

Le sixième chapitre décrit l'organisation interne des séquences d'explications en trois phases, impliquant une ouverture, un noyau et une clôture. L'ouverture, qui peut être initiée par l'enseignant ou les élèves, peut être associée soit à l'anticipation d'un potentiel problème de compréhension, soit à la résolution d'une difficulté effectivement constatée. Le noyau peut être monogéré ou polygéré, c'est-à-dire construit par plusieurs participants,

© 2014 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

impliquant plus ou moins l'enseignant, qui dans certains cas peut simplement 'superviser' l'élaboration de l'explication par l'élève (ou les élèves) officiellement responsable(s). Comme l'ouverture, la clôture peut être orientée rétrospectivement, lorsque les participants accusent réception de l'explication, et/ou prospectivement, lorsqu'ils amorcent un passage à une autre activité ou un retour à l'activité principale. Dans le premier cas, l'explication est une séquence didactisée tandis que dans le second cas il s'agit d'une séquence émergente.

Virginie Fasel Lauzon s'intéresse particulièrement aux séquences impliquant la participation des élèves: le septième chapitre traite ainsi des demandes d'explication, par les élèves, qui en accomplissent plus d'un tiers, et les enseignants, qui en réalisent deux tiers (explications didactisées). Les résultats font apparaître que les élèves demandent majoritairement des explications de vocabulaire, tandis que les enseignants privilégient les explications de discours. Les contextes interactionnels dans lesquels les élèves formulent leur demande sont récurrents et impliquent 1) l'ouverture par l'enseignant d'un espace pour les questions, 2) une première question de l'enseignant, 3) un moment de transition entre activités, 4) des interactions entre pairs. Les demandes d'explications de vocabulaire ont une forme similaire chez les élèves et les enseignants, tandis que ces derniers utilisent davantage les questions pour les demandes d'explication de discours.

Le huitième chapitre détaille, pour chaque type d'explication, les ressources mobilisées par les élèves pour proposer des explications. Les explications de vocabulaire passent ainsi par la traduction, les syntagmes équivalents, la généralisation et la spécification, la mise en situation, et parfois une co-élaboration; elles n'impliquent généralement pas tant une logique d'exhaustivité qu'une logique d'économie. Les explications de discours utilisent différents types de reformulations, exploitent le contexte et, donnant également lieu à des noyaux polygérés, sont généralement plus développées que les explications de vocabulaire. Les explications de situation peuvent être orientées soit vers une justification ("donner des raisons") soit vers une description ("décrire ce qui se passe"), avec un noyau mono- ou polygéré.

Enfin, le neuvième chapitre concerne les implications didactiques de la recherche. La première partie, intitulée *Comprendre pour apprendre*, évalue dans quelle mesure les séquences d'explications présentent des indices du potentiel d'apprentissage, observant les marques témoignant du déploiement de la compréhension des élèves (observables surtout pour les explications de vocabulaire). La deuxième partie, *Apprendre à faire comprendre*, s'intéresse de plus près au rôle que peuvent jouer les séquences d'explication dans le développement de la compétence d'interaction. Les élèves peuvent prendre part à l'ouverture, au noyau ou à la clôture des explications, chacune de ces phases se caractérisant par des contraintes spécifiques. Les modalités de la

réalisation des séquences d'explications sont très variées, mais l'analyse de plusieurs séquences fait apparaître l'importance de la participation des élèves pour favoriser l'apprentissage. V. Fasel en vient donc à proposer différentes pistes pour l'enseignement telles que, premièrement, favoriser l'émergence de demandes d'explication, ce qui entraîne non seulement une participation accrue des élèves, mais aussi l'émergence d'explications visant vraiment à combler une lacune (contrairement à celles qui répondent aux questions fictives de l'enseignant). Deuxièmement, malgré l'asymétrie caractéristique des interactions en classe, il est intéressant de valoriser une reconfiguration des rôles et des expertises, par exemple par des activités comme les exposés interactifs, pour encourager la participation des élèves et les faire sortir du rôle de "répondant". Troisièmement, il est positif d'encourager la co-élaboration des explications, par exemple lors de travaux en groupes, ce qui aide les élèves à développer leur compétence d'explication. Enfin, l'auteur envisage la possibilité de l'élaboration d'une séquence didactique structurant l'enseignement de l'explication.

Cet ouvrage, qui a donc pour vocation de s'adresser non seulement aux chercheurs en linguistique appliquée, mais aussi aux didacticiens et aux enseignants, se caractérise par un style d'écriture clair et précis, facilitant la lecture par la traduction des citations en anglais et un allégement des références théoriques, parfois sous-entendues. Même si l'approche est résolument linguistique plutôt que didactique, les propositions du dernier chapitre sont rendues légitimes par les résultats des analyses précédentes. La richesse des données apparaît en effet comme l'un des points forts de cet ouvrage: chaque propos est illustré, et les nombreux exemples, centrés autour de l'étude des productions des élèves plutôt que sur celles des enseignants, sont riches et commentés de manière précise; l'analyse conversationnelle "classique" est en outre complétée par des données quantitatives. Ainsi, la proposition de valoriser la reconfiguration des rôles et des expertises parait non seulement être justifiée par les données, mais aussi être particulièrement prometteuse, valorisant l'engagement des élèves dans les explications et, d'une manière plus générale, l'importance des interactions dans le processus didactique.

D'un point de vue plus conceptuel, on ne peut toutefois s'empêcher de relever le problème que pose la définition de la notion d'explication, dilemme pointé dans la première page de l'introduction: "soit elle se confond avec l'information, l'explicitation, la narration, toute action langagière pouvant alors, dans une certaine mesure, être envisagée comme une explication, soit au contraire elle finit par être envisagée de manière restrictive comme l'énonciation d'un lien causal entre deux propositions, ce qui écarte d'emblée la majorité des formes de discours recevant le qualificatif *explication* dans la vie quotidienne" (Fasel Lauzon 2014: 11). Pour élaborer ses collections d'exemples, l'auteure choisit finalement de sélectionner les "moments où les

participants s'orientaient vers la résolution d'un déséquilibre potentiel dans les connaissances partagées ou vers la normalisation d'un objet présenté comme 'a-normal'" (Fasel Lauzon 2014: 67), se situant ainsi dans la première partie de l'alternative: les séquences explicatives peuvent être constituées de descriptions, de définitions, de résumés, etc. Virginie Fasel Lauzon évite toutefois l'écueil d'une trop grande généralisation en concevant l'explication non comme une séquence monologique autonome, mais comme un processus co-construit et émergeant de l'interaction: c'est l'orientation des interactants qui montre qu'ils considèrent (ou pourraient considérer) ces séquences comme des explications.

Au final, la seule chose qui m'a troublée dans cet ouvrage est l'orientation cognitive de son titre principal (*Comprendre et apprendre dans l'interaction*) que l'accent mis sur l'idée de compétence d'explication ne suffit pas entièrement à justifier (il ne reflète d'ailleurs vraiment que la première partie du neuvième chapitre). En fait, il s'agit probablement d'exigences éditoriales, mais le titre de la thèse originale *L'explication dans les classes de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*, bien que moins alléchant à certains égards, en décrit bien mieux le contenu. Mais ce détail ne diminue en rien l'intérêt et l'excellente qualité de cet ouvrage.

Anne GROBET
ELCF, Université de Genève
anne.grobet@unige.ch