

Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire

Virginie Fasel Lauzon

Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée
virginie.fasel@unine.ch

Vocabulary explanations are frequent in the second language classroom. They generally appear in order to solve a communication problem and take the form of relatively short side-sequences. These explanations are sometimes described as involving an expert (the teacher) and a learner with knowledge being transmitted from the first to the second, or as being a way for the teacher to test the learner's knowledge by asking display questions requesting an explanation that is in fact not needed for comprehension. But it sometimes happens that a vocabulary explanation is collaboratively elaborated by both the learners and the teacher. In this article we argue that these sequences are especially relevant for the acquisition of lexical items but also of discursive and interactional resources. Based on a corpus of 40 French L2 lessons recorded in the Swiss German part of Switzerland and adopting a methodology inspired by Conversation Analysis and Sociocultural Theory, the present study will show how learners, by collaborating in the construction of meaning during vocabulary explanations, organize linguistic, discursive and interactional means that allow them to acquire new vocabulary items and to participate in the interaction in a meaningful way. We will also discuss the opportunities for acquisition entailed in such sequences.

1. Introduction¹

Cet article prend pour objet d'étude les séquences d'explication de vocabulaire apparaissant dans des interactions en classe de langue seconde. Nous commencerons par décrire ces séquences, qui constituent un microcosme interactionnel fréquent et routinier en contexte scolaire et sont généralement simples et brèves. Dans un second temps, nous nous pencherons sur des cas d'explications relativement peu fréquents, dans lesquels on assiste à une élaboration collective du sens et de la séquence d'explication elle-même. Nous montrerons les potentialités de telles séquences pour l'acquisition tant d'items linguistiques et de leurs significations que de ressources discursives et interactionnelles. Ces analyses nous amèneront à souligner que le lien entre interactions et apprentissages en contexte institutionnel ne peut être réduit à la relation "une activité – un apprentissage" pour deux raisons: d'une part, dans le cadre de l'apprentissage

¹ Cet article prend place dans le cadre du projet de recherche PNR56 "L'organisation du discours dans l'interaction: acquisition, enseignement, évaluation" (FNS 405640-108663 / 1), dirigé par Simona Pekarek Doehler.

d'une langue seconde, c'est moins l'activité globale ou prédéfinie que le format d'interaction localement accompli qui détermine le type de ressources mises en œuvre et développées (Mondada & Pekarek Doehler, 2001, 2004); d'autre part, le format d'interaction peut permettre l'intégration simultanée d'apprentissages à différents niveaux.

2. Une définition de l'explication

L'explication est une démarche discursive contextuellement dépendante. Cela signifie qu'une explication ne peut être identifiée par des marques linguistiques particulières, mais uniquement par l'analyse du contexte situationnel et interactionnel dans lequel elle apparaît (Antaki, 1988; Barbieri *et al.*, 1990; Coltier & Gentilhomme, 1989; Draper, 1988; Grandaty & Le Cunff 1994; Halté, 1988; Treigner, 1990). Au sein de ce contexte, la finalité de l'explication est de faire comprendre quelque chose à quelqu'un (de Gaulmyn, 1986). Dans le cas d'une conversation ordinaire, dégagée de finalité didactique, une explication apparaît lorsqu'émerge un problème de compréhension qui constitue un obstacle à la suite de l'interaction. Elle prend typiquement la forme d'une séquence latérale (*side sequence*, Jefferson, 1972) subordonnée au cours 'principal' de l'interaction, ayant pour finalité de résoudre le problème de compréhension et ainsi de rétablir une symétrie de connaissances entre les participants. Lorsque cette symétrie est rétablie, la séquence latérale d'explication est close et les participants retournent au cours principal de l'interaction. L'explication dans ce contexte n'a donc souvent qu'une finalité pratique immédiate. Par contre, lorsqu'une interaction prend une orientation plus didactique, que ce soit dans un contexte institutionnel ou naturel, une seconde finalité, à moyen voire à long terme, peut émerger: outre la résolution immédiate d'un problème, l'explication peut également viser l'acquisition de nouvelles connaissances de nature linguistique, encyclopédique ou encore procédurale.

La démarche explicative peut également être décrite sur le plan des procédés mis en œuvre pour parvenir à cette finalité: expliquer consiste alors à mettre en relation un élément problématique (i.e. l'objet de l'explication ou *explanandum*) avec d'autres éléments qui eux ne le sont pas, c'est-à-dire à l'intégrer dans un faisceau de connaissances partagées et de représentations communes aux interactants (Chesny-Kohler, 1983; de Gaulmyn, 1991, Lepoire, 1999), afin qu'il prenne un sens – l'objet est compris – et un statut de légitimité – l'objet est accepté – dans l'interaction où il apparaît.

3. La relation entre explication et apprentissage

Explication et apprentissage entrent en relation sur deux plans distincts:

1. L'élaboration d'une explication dans l'interaction nécessite la mise en œuvre de ressources qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage (de Gaulmyn, 1986). Expliquer nécessite de savoir quelque chose, de le comprendre (sans quoi on ne peut que répéter ce qu'on sait mais pas l'expliquer, cf. Mayes, 2000), et de réussir à le communiquer de telle sorte qu'on le fasse comprendre à son interlocuteur. Sur le plan conceptuel, il s'agit donc de sélectionner les composants de l'explication à venir et de les articuler de manière compréhensible (Brassart *et al.*, 1989), en prenant en compte la situation, les participants, le type d'objet à expliquer ainsi que l'enjeu de l'explication (Coltier & Gentilhomme, 1989; Jisa & Mariotte, 1990); sur le plan interactionnel, il s'agit de coordonner le déroulement de l'explication sur le plan local en l'adaptant aux réactions des interlocuteurs, toute interaction étant avant tout une co-construction.
2. L'élaboration d'une explication dans l'interaction permet de construire de nouvelles connaissances. La démarche d'explication et le processus d'apprentissage peuvent être mis en parallèle: apprendre signifie moins accumuler du savoir que (re)structurer, organiser des objets dynamiques, des connaissances toujours en construction. Comme l'explication, l'apprentissage consiste donc à intégrer un élément nouveau et problématique dans un réseau, une construction en faisceau constituée d'éléments déjà connus articulés les uns aux autres. Cela peut impliquer de faire éclater ce réseau pour le reconstruire différemment, de le restructurer de telle sorte qu'il puisse non seulement ajouter mais véritablement intégrer l'élément nouveau, lequel tire son sens de la place qu'il occupe au sein de ce système.

L'explication permet non seulement de construire des connaissances nouvelles, mais également de tester sa propre compréhension de connaissances supposées acquises, comme le résume bien cette citation attribuée à Albert Einstein: "Si vous ne pouvez pas expliquer un concept à un enfant de six ans, c'est ce que vous ne le comprenez pas complètement" (cité par Dufay, 2005). C'est donc en étant en situation de verbaliser ses connaissances pour les transmettre à quelqu'un d'autre qu'on prend conscience de ses propres lacunes.

La relation entre explication et apprentissage s'enrichit encore d'une troisième dimension en situation d'apprentissage d'une langue seconde: pour l'apprenant, comprendre et se faire comprendre avec des moyens langagiers limités est un enjeu de taille, parfois un défi (de Gaulmyn, 1986). L'apprenant doit réussir à signaler son incompréhension pour obtenir une explication, et à (s')expliquer pour (se) faire comprendre, si non totalement du moins

suffisamment pour obtenir de l'aide de la part d'un coparticipant à l'interaction. Les séquences analytiques (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993) ainsi que les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro *et al.*, 1989) sont typiquement des moments dans lesquels un locuteur non-natif sollicite de l'aide de la part de son partenaire dans l'interaction, pour résoudre un problème de compréhension ou de production. Dans les deux cas, le partenaire ne peut apporter son aide que s'il a lui-même compris (ou du moins s'il pense avoir compris) en quoi consiste le problème. C'est-à-dire qu'en situation de production, l'aide ne peut être apportée que si l'apprenant parvient à s'expliquer de manière suffisamment efficace, malgré des moyens limités, pour se faire comprendre: c'est seulement une fois que le partenaire a compris ce que l'apprenant essaie de dire qu'il peut lui proposer de l'aide sur le plan de la formulation du message.

Pour résumer, nous pouvons dire que l'explication est à la fois:

- Un lieu d'articulation de ressources discursives et interactionnelles multiples, dont la mobilisation peut favoriser l'apprentissage;
- Un lieu de (re)structuration et d'apprentissage de connaissances diverses (linguistiques, encyclopédiques, procédurales);
- Pour l'apprenant d'une langue seconde, un moyen d'obtenir de l'assistance, et ainsi de développer de nouveaux savoirs et savoir-faire langagiers.

Dégager la manière dont explication et apprentissage s'articulent selon ces trois axes en classe de langue est au centre de nos objectifs de recherche. Dans le présent article, nous restreignons notre objet aux processus de co-élaboration dans des explications de vocabulaire (cf. Fasel Lauzon, 2007 pour une analyse des explications de textes littéraires).

4. Séquences d'explication de vocabulaire en langue seconde

Le corpus étudié dans le cadre de cette étude est constitué de 40 leçons de français L2 enregistrées dans des lycées de la région de Bâle (L1: suisse-allemand). Les apprenants ont dix-huit ans en moyenne et apprennent le français depuis six ans. L'intégralité des leçons a fait l'objet d'enregistrements audio et/ou vidéo ainsi que de transcriptions selon les conventions en vigueur en analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique. La totalité des données a fait l'objet d'un codage manuel pour identifier les séquences d'explication, qui ont ensuite été classifiées en fonction de leur objet.

Les explications de vocabulaire portent sur la signification d'un lexème isolé et appréhendé de manière qu'on peut qualifier de décontextualisée – bien que, comme le mentionne Linell (1998: 150), ce qu'on appelle 'décontextualisation' soit en fait une forme de contexte à part entière. Ce type d'explication s'oppose dans notre approche à l'explication de textes littéraires, portant

généralement sur des segments de texte plus étendus et qu'il s'agit d'interpréter en référence à l'œuvre littéraire dans laquelle ils apparaissent, donc sans passer par un processus de décontextualisation. Une fois les explications de vocabulaire recensées, nous avons regardé de quelle manière elles se constituaient ou non en séquences considérées comme prototypiques des explications (cf. Ducancel, 1991; de Gaulmyn, 1986, 1991; Gülich 1990; Landolfi, 1989; Lepoire, 1999; Salo I Lloveras, 1990), comportant les trois étapes suivantes:

1. Ouverture: constitution et problématisation de l'objet à expliquer;
2. Noyau de l'explication: résolution du problème (cette étape étant parfois appelée 'l'explication proprement dite');
3. Clôture: ratification et/ou évaluation

Dans près de deux tiers des explications de vocabulaire recensées dans notre corpus (sur un total de près de 150 explications), le noyau est intégralement pris en charge par l'enseignant. Deux réalisations sont possibles:

- a) L'explication est monologique;
- b) L'explication est dialogique, mais les élèves n'interviennent que dans l'ouverture de la séquence, réalisant une demande d'explication ou manifestant leur non-compréhension, et éventuellement dans l'étape de clôture, en signalant minimalement (par un 'mhm' ou un 'ah') que l'explication fournie leur a permis de comprendre la signification du terme.

L'extrait ci-dessous illustre ces deux cas. Dans cet extrait, chaque élève doit lire un extrait de discours rapporté direct à haute voix et deviner le genre de personne à qui on pourrait l'attribuer:

Extrait 1: 'navet, conjugal, roman photo' (CODI L2-secII-JM-2)

01 Dan: +un vrai **navet**. (.) sur le (.) plan (.) psychologique (..) c'est
 02 à peu près du niveau de **roman photo- photo**. (..) la rencontre
 03 sous la pluie (.) le mariage et puis la monotonie de la vie (..) *co::nj:ugale*. ((lisant))+
 04
 05 P: =mhm
 06 Dan: +la rencontre avec le beau metteur en scène (.) qui va enfin lui
 07 permettre (.) de réaliser ses rêves de jeunesse. (..) sans parler
 08 du dialogue (.) tu n'as pas remarqué? (..) quand il lui sort
 09 qu'elle a les (.) les yeux comme des étoiles (..) franchement.
 10 (..) à part les photos. (.) je me demande ce que: les critiques
 11 ont trouvé à ce film ((lisant))+
 12 P: voilà. (.) **un navet** une- un mauvais film. (.) °hm.° **(...)* oui
 13 *%tan* **lève la main*
 14 Tan: **qu'est-ce que c'est un conjugal** (..) **conjugal**=
 15 P: =conjugal. (.) qui eh a a=la ehm la la vie de couple marié. (..) *%kai*
 16 c'est la vie conjugale. (.) c'est ehe ** (3.5)* oui karin.= **lève la main*
 17 Kai: =**c'est quoi un roman** (.) **roman photo**.=
 18 P: =un roman photo c'est- vous avez lu? le bravo quand^vous étiez:
 19 plus jeune
 20 Kai: non pas vraiment
 P: pas vraiment. (.) [mais c'est (.) vous voyez?]&

21 Kai: [ah::: oui]
 22 P: &photo:s (.) avec euh des photos c'est hyp[er mal fait]&
 23 Kai: [photo story]
 24 P: &voilà et puis des bu:lles (où) vous pouvez lire ce qu'ils
 25 pensent e::t (.) voilà c'est ça hein (plutôt) (...) alors on a
 26 (.) donc (.) parmi ces spectateurs?

La première explication de cet extrait est entièrement prise en charge par l'enseignante (l.12). Cette explication monologique très brève, sous forme d'une expression synonymique, est sans doute initiée par l'enseignant en raison du sens argotique du mot *navet*, registre avec lequel les élèves sont peu familiers. Comme l'élève ayant lu le paragraphe n'a pas buté sur ce mot en le lisant (l.1), et comme aucun autre signe visible d'incompréhension n'apparaît, on peut dire que l'explication est auto-initiée. D'autre part, l'explication proposée par l'enseignante ne fait pas l'objet de ratification de la part des élèves, qui ne participent donc ni à l'ouverture ni à la clôture de la séquence.

Deux élèves énoncent ensuite successivement des demandes d'explications (l.13 et 16), correspondant aux deux termes sur lesquels Daniela a hésité lors de sa lecture (l.2 et 4), ce qui indique peut-être qu'elle les rencontre pour la première fois. L'explication du terme *conjugal* (l.14-15) prend chez l'enseignante la forme d'une définition et ne fait pas plus que celle de *navet* l'objet d'une ratification verbale de la part d'un élève. Par contre, l'explication de *roman-photo*, qui ne prend pas une forme prototypique mais contient différents éléments descriptifs (des photos, l.20; des bulles où vous pouvez lire ce qu'ils pensent, l.24-25) ainsi qu'une qualification (c'est hyper mal fait, l.22), fait l'objet de marques de compréhension de la part de l'élève ayant posé la question (ah::: oui, l.21, photo story, l.23). Ces marques de compréhension indiquent à l'enseignante qu'elle peut clore son explication, dont la forme descriptive, au contraire d'une paraphrase ou d'une définition, est virtuellement non-bornée puisqu'elle procède par ajouts successifs. Suite à la seconde marque de compréhension de Karin, l'enseignante ratifie la traduction proposée (voilà, l.24), ajoute encore un trait descriptif puis s'interrompt et clôt la séquence, le but de l'explication étant atteint (l.25). La présence de marques de compréhension est donc importante pour la clôture des séquences d'explication dont la forme est non-bornée, ce qui montre bien que toute explication, même en apparence monogérée, est le résultat d'une co-construction.

A côté de ces deux formes de réalisation majoritaires, nous avons repéré d'autres réalisations moins fréquentes, qui sont les suivantes:

- c) Des explications répondant à des questions *display* de l'enseignant, c'est-à-dire des questions servant à vérifier les connaissances de l'élève, et ne résultant pas d'un problème de compréhension réel (Donaldson, 1986; de Gaulmyn, 1991; Halté, 1988; Lombard-Hutin & François, 1990; Treigner, 1990). Ces séquences n'ont souvent pas d'enjeu 'authentique':

- le but n'est pas de faire comprendre, mais simplement de montrer qu'on a compris. Ainsi, l'élève n'a pas la possibilité d'adapter son explication en fonction des connaissances qu'il pense ne pas être partagées. Corrélativement, la clôture est arbitraire: elle ne peut pas avoir lieu quand le demandeur d'explication a compris la signification du terme à expliquer, puisque cette signification est déjà connue de l'enseignant avant même le début de la séquence.
- d) Des explications répondant à des questions d'autres élèves, souvent par l'intermédiaire de l'enseignant qui délègue, au moyen d'une contre-question, la demande d'un élève à un de ses camarades. Certaines de ces séquences sont également problématiques, lorsque la ratification/évaluation n'est pas prise en charge par l'élève ayant posé la question, mais par l'enseignant lui-même. L'élève expliquant ne peut alors à nouveau pas adapter son explication à son destinataire ni en vérifier l'efficacité.
 - e) Des séquences prises en charge par les élèves qui s'expliquent des termes entre pairs. Ces séquences sont souvent très brèves, se déroulent en L1 et à bas volume, comme en marge de l'interaction 'officielle'.

Au sein des catégories c) et d), nous avons remarqué la présence de séquences non-prototypiques particulièrement riches sur le plan interactionnel. Il s'agit de séquences dans lesquelles le noyau de l'explication fait l'objet d'une co-élaboration entre élèves, parfois avec l'aide de l'enseignant. Les processus de co-élaboration ont lieu sur le plan des contenus, de la structure de la séquence tripartite, ainsi que des formes d'interaction. Nous allons présenter trois de ces séquences pour décrire ces processus co-élaboratifs. Nous réfléchirons également aux potentialités de ces séquences pour le développement des connaissances lexicales ainsi que des ressources discursives et interactionnelles des apprenants.

5. L'élaboration collective du contenu des explications

Extrait 2: 'la réhabilitation' (CODI L2-secII-JM-4)

```

01   P:  +vous avez pour aujourd'hui vous avez lu la première partie du
02       texte que que je vous ai donné et on commence tout de suite (3.0)
03       réhabilitation (2.0) pour vous ça c'est c'est quoi. (.) ça
04       signifie quoi. (2.5) vous entendez ça. (4.0) on va faire une
05       sorte de: (.) remue-méninges mind map alors réhabiti-
06       réhabilitation (...) ((phase d'installation: l'enseignante prend
07       ses feuilles, les élèves sortent leurs affaires))+ ça vous
08       rappelle quoi. *(3.0) >oui< (.) christoph.
      %chr                *lève la main
09   Chr: e:hm (.) une situation (.) <améliorée.>
10   P:   une situation à améliorer=
11   Chr: =jâ=
12   P:   =mhm?
13       ((P écrit au tableau noir: 6.0))

```

14 P: vous dev- oui (...) et puis quoi d'autre (...) en général.
 15 Dan: qu'est-ce que c'est <améliorer>
 16 P: rendre mieux
 17 Dan: ah
 18 *(2.0)
 %cat *lève la main
 19 P: >oui<
 20 Ca?: euh revenir dans le normal
 21 P: revenir dans le normal. (...) mhm?
 ((6 lignes omises: P écrit au tableau et remet à l'ordre un élève))
 22 P: *ouais? (...) oui silvia.
 %sil *lève la main
 23 Sil: s'équilibrer
 24 P: s'équilibrer (...) vous pensez plutôt à la santé là
 25 Sil: non
 26 P: en général.
 27 Sil: oui
 28 ((P écrit au tableau, bavardages en suisse-allemand: 8.0))
 29 Eri: qu'est-ce que ça veut dire (s'équi-)=
 30 P: =s'équilibrer (...) qu'est-ce que ça veut dire vous pouvez
 31 l'expliquer silvia?=
 32 Sil: =ehm (...) *sur une balance quand c'est (.) *comme ça?
 %sil *avance ses deux mains *lève main droite,
 baisse main gauche
 33 P: °mhm°=
 34 Sil: =c'est le *(grave) et le *(bon) (...) *°et (comme ça°)
 %sil *agite main gauche
 *agite main droite
 *remet ses mains au même
 niveau, sourit
 35 P: >ouais< (...) *un équilibre c'est quand^c'est stable. (.) voilà.
 %p *répétant le mouvement de silvia
 36 (...) d'autres idées. (.) pour la (.) **réhabilitation**. (7.0) ou
 37 bien je vous demande quand est-ce qu'on (.) **réhabilite** (...)
 38 quand est-ce qu'il y a la **réhabilitation**. *(...)oui (.) [erika]
 %eri *lève la main
 39 Eri: [quand]
 40 il y a quelque=chose (.) dans (.) la vie?
 41 P: °mhm°=
 42 Eri: =qui: (1.5) ehm: (...) (qui) détruit (...) la balan+ce. ((riant
 43 légèrement))+
 44 P: +oui ((riant))+ qui détruit la balance ou (que) quelque=chose oui
 45 (.) (donc c'est=[une une])
 46 Eri: [par par] exemple euh (...) des dro:gues (...) ou:
 47 (...) mais aussi (...) un accident. (et oui)
 ((20 lignes omises sur le thème de l'accident))
 48 P: *>ouais?< (...) >oui peut-être oui< (.) mhm? (.) [°mhm°]
 %sil *lève la main
 49 Sil: [la]
 50 **réhabilitation** d'une société
 51 P: expliquez ce=que vous entendez par là. (...) parce que je suis
 52 d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais que
 53 vous) expliquiez=
 54 Sil: =ehm (.) par exemple (...) quand il y a la guerre dans un pays
 55 P: °mhm°=
 56 Sil: =on détruit un village (.) o une société de: (.) de de (créer
 57 de- de-) de: groupes ethniques
 58 P: °mhm°
 59 Sil: il faut **réhabi(.)liter** (.) ehm (.) ces gens parce=que (sans cela)
 60 ils sont (...) qui ont pa:s (.) d'aide
 61 P: °mhm° (.) mh[m?]
 62 Sil: [°ouais] (c'est tout;je sais pas)°=
 63 P: =ouais (.) donc c'est pour vous une **réhabilitation** sociale et
 64 politique (.) ou: une **réhabilitation** (...) territoriale.

65 Sil: °mm° *(3.0) il faut aussi envoyer les enfants dans une école=
 %sil *léger haussement d'épaules

66 P: °mhm°=

67 Sil: =créer des (...) des écoles °(x)° [°oui°] JE CROIS qu'on on:&
 68 P: [donc]

69 Sil: &(.) fait une **réhabilitation** territoriale (.) on **réha(.)bilite**
 70 (...) [(victimes)] (...) (donc) aussi: (...) ehm (...) les (...) les&
 71 P: [(donc)]

72 Sil: &gens

73 P: °mhm (.) mhm.° (...) parce=que moi je pense aussi à une sorte de
 74 **réhabilitation** aussi qui va dans le même sens mais (.) la
 75 **réhabilitation** (...) d'une personne. (1.5) vous comprenez ce=que
 76 ça pourrait être. (...) >ouais<

77 Mai: quand quelqu'un (...) prend des dro:gues

78 P: <°mhm?°>

79 Mai: (oui) il doit se (...) re- (.) (x)=

80 P: =AH (.) donc là c'est aussi au niveau santé plutôt (.) mais moi
 81 je pense au niveau de la réputation de quelqu'un. (.) <par
 82 exemple> (1.5) ehm (1.5) jeanne d'o- eu:h jeanne d'arc (...)
 83 jeanne d'arc a été condamnée à été brûlée et plus tard on l'a
 84 **réhabilitée.**

((31 lignes omises sur le thème de Jeanne d'Arc et Dreyfus))

85 P: dans le texte que vous avez lu (.) on parle de **réhabilitation**
 86 d'un quartier ou d'une ville (.) qu'est-ce que ça pourrait dire
 87 (.) qu'est-ce que ça veut dire (8.0) comment on peut **réhabiliter**
 88 un quartier ou une ville (2.5) oui (.) silvia=
 89 Sil: =construction d'écoles

90 P: mhm?=
 91 Sil: =ou: construction (...) des: (...) des centres (.) des (...)
 92 centres où les gens se: trouvent

93 P: °mhm° (...) donc remettre en valeur (.) (ces: ch-) euh >ouais<
 94 (...) mont- monter la valeur de- de ce quartier (.) en
 95 construisant (...) des des institutions. oui [(.) oui]

96 Eri: [euh est]-ce que
 97 vous avez (.) encore un texte (.) pour moi peut-être

98 P: >ouais<=
 99 Sar: =mir auch=
 100 Yas: =pour moi aussi=
 101 P: =aa:h=
 102 Raf: =mir au
 103 (3.0)

104 P: je sais pas: pour tout le=monde hein (9.0) oké (.) alors (.)
 105 **réhabilitation** d'un quartier? (...) et quand^vous avez lu le: (.)
 106 le texte? (2.5) (vous avez) rapidement ça va? (2.0) alors dans le
 107 texte (...) où où=est-ce qu'on se trouve.

Dans cet exemple, la séquence d'explication s'étend sur huit minutes, ce qui est exceptionnellement long. Une seconde particularité réside dans le fait que la séquence prend place au tout début d'une leçon. En effet, l'explication n'apparaît pas dans une séquence latérale interrompant le cours de l'interaction principale, comme c'est souvent le cas, mais constitue une activité à part entière au sein de la leçon, présentée comme telle par l'enseignante au moyen d'une annonce programmatique (on va faire une sorte de: (.) remue-méninges mind map, l.4-5), routine quasi-systématiquement présente lors de l'introduction d'une activité mais jamais dans l'ouverture d'une séquence latérale. La séquence est donc légitimée en tant qu'activité, reconnue comme faisant avancer l'interaction sur le plan du contenu et non comme constituant une interruption, ce qui peut avoir un effet sur la

participation (sur le plan quantitatif et qualitatif) des interactants. L'usage par l'enseignante du terme *mind-map* pour qualifier l'activité est également révélateur: il indique que l'activité ne requiert pas l'intervention d'un seul élève mais au contraire du maximum d'entre eux. Enfin, la référence aux représentations personnelles (pour vous, l.3, ça vous rappelle quoi, l.7-8) indique que la séquence n'est pas orientée vers une 'cible' prédéfinie qu'il s'agira d'atteindre par un resserrement progressif du sens, mais au contraire vise à élaborer un éventail de significations dans une approche non-normative.

Sur le plan de sa structure thématique, la séquence peut être décrite comme allant du général au particulier, comme le signalent certains éléments des interventions de l'enseignante: il s'agit d'abord de parler du terme *réhabilitation* en général (l.14), puis d'exemples de situations dans lesquelles on peut parler de réhabilitation (quand est-ce qu'il y a la réhabilitation, l.37-38), situations hypothétiques puis réelles, et enfin de la situation particulière dont il est question dans le texte lu par les élèves, à savoir la réhabilitation d'un quartier (comment on peut réhabiliter un quartier ou une ville, l.87-88). Le fait que cette évolution de la séquence se cristallise dans les interventions de l'enseignante montre que c'est cette dernière qui gère le déroulement de l'activité, tout en laissant aux élèves de nombreux espaces pour prendre la parole. Par exemple, l'enseignante laisse passer 7 secondes avant d'opérer la transition entre la signification du terme et les situations dans lesquelles on l'utilise (l.36-37), ce qui lui permet de vérifier qu'aucun élève ne souhaite ajouter quelque chose à l'aspect 'signification'. C'est également l'enseignante qui ouvre et clôt la séquence (l.1-8 + 104), qui distribue les prises de parole (cf. les *ouais* en fin de tour de l'enseignante qui répondent au geste d'un élève levant la main, l.8, 18, 22, 39), et c'est vers elle que s'orientent physiquement les élèves, qui ne se tournent jamais vers leurs pairs: par exemple, Erika (l.29) demande à l'enseignante la signification du terme *s'équilibrer*, utilisé par Silvia. Alors que l'enseignante délègue cette tâche à Silvia (l.30-31), cette dernière répond en étant physiquement orientée vers l'enseignante plutôt que vers sa camarade (l.32-34). C'est enfin l'enseignante qui ratifie l'explication en reprenant le geste de l'élève et en énonçant une paraphrase (l.35), ce qui montre bien qu'elle se pose en destinataire principale, en instance évaluatrice d'une séquence qu'elle n'a cependant pas initiée. La demande d'explication du terme *s'équilibrer* et l'explication elle-même passent donc par la médiation de l'enseignante, vers qui les élèves s'orientent tant verbalement que physiquement. Sur le plan de la gestion de l'interaction, cet extrait est donc tout à fait prototypique.

Sur le plan de la gestion du contenu, par contre, la séquence est particulièrement riche. Six élèves interviennent dans le noyau (Christoph, l.9; Daniela, l.15; Catherine, l.20; Silvia, l.23, 32-34, 49-72, 89-92; Erika, l.29, 39-

47; Marisa, l.77-79). Ce phénomène est rare, puisque en général un seul élève participe à l'élaboration du noyau de l'explication de vocabulaire demandée. Ces élèves participent à la gestion de l'interaction sur plusieurs plans: certains élèves proposent une signification possible pour le terme *réhabilitation* tandis que d'autres, posant des questions sur des termes employés par leurs pairs, contribuent, en déclenchant des sous-séquences d'explication, au maintien du caractère collectif et partagé des connaissances en cours d'élaboration: c'est le cas de Daniela, qui demande la signification du terme *améliorer* (l.15), et d'Erika, qui demande celle de *s'équilibrer* (l.29). La forme des contributions des élèves est variée: on trouve périphrase (l.9, 20), équivalence (l.23), mise en situation (l.32-34), exemples (l.46-47, 54-60, 77). Il s'agit de procédés qui ne diffèrent pas de ceux qui apparaissent dans des séquences d'explication plus brèves, mais dont la co-présence contribue à façonner des angles multiples pour l'approche de la signification du terme *réhabilitation*.

La gestion des contenus du noyau de l'explication passe par des stratégies interdiscursives qui permettent de marquer en quoi une intervention fait référence à ce qui a été dit précédemment. Les apprenants moyens-avancés ont des difficultés à référer explicitement à un discours antérieur (Fasel Lauzon, 2007, 2008), et ont souvent recours à la mention (i.e. citation non introduite): la mention comme ressource interdiscursive leur permet de faire référence à un tour de parole antérieur, mais leur sert aussi de point d'ancrage pour construire leur propre discours. Dans cet extrait, Erika a recours à la mention du terme *balance* (l.42), précédemment employé par Silvia (l.32). La reprise de ce terme remplit simultanément plusieurs fonctions: elle ancre l'intervention d'Erika dans le cours de l'interaction en manifestant sa pertinence sur le plan de la continuité topicale, et elle lui permet de construire sa propre intervention en 'recyclant' le terme précédemment employé. Cette mention sert donc de ressource à la fois intra- et interdiscursive, renforçant la cohérence du noyau de l'explication sur le plan interactionnel.

La reprise sert également de ressource pour prendre la parole et participer activement à l'interaction en cours. C'est l'usage qu'en fait Marisa, qui reprend le terme *drogues* (l.77) déjà présent dans une des interventions d'Erika (l.46). Ce faisant, Marisa propose l'ouverture d'un sous-thème qui n'avait précédemment pas fait l'objet d'un développement, puisqu'à la suite de l'intervention d'Erika, c'était le thème de l'accident qui avait été privilégié. En recyclant le thème de la drogue, Marisa peut ainsi participer activement à l'élaboration du noyau de l'explication sans avoir besoin d'apporter quelque chose de radicalement nouveau.

Enfin, la reprise de type mention est également présente dans les interventions de l'enseignante, qui reprend telles quelles certaines des formulations des élèves (situation à améliorer, l.10, revenir dans le normal, l.21, s'équilibrer, l.24, qui détruit la balance, l.44).

Par ces reprises, l'enseignante ratifie le contenu mais aussi la forme des propositions des élèves, et les légitime de telle sorte que l'explication soit une construction qui vienne d'eux et qui s'adresse à eux. D'autre part, l'enseignante pousse les élèves à clarifier leurs propos, à les développer, par des demandes de précision et d'explication métadiscursive (portant sur ce qu'une personne vient de dire) (l.47, 51-53). Ces demandes légitiment les prises de parole des élèves et leur contenu, tout en les mettant au défi d'aller plus loin dans ce qu'ils sont capables de faire (cf. *pushed output*, Swain 1995), ce qui a pour conséquence que les élèves produisent des tours de parole plus longs et plus complexes: c'est le cas notamment lorsque l'enseignante demande à Silvia (l.51-53) ce qu'elle entend par *réhabilitation d'une société* (l.50), ce qui engendre de la part de Silvia la plus longue intervention de la séquence (l.54-60 + 64-72). On voit donc que la mention comme stratégie de co-construction intra- et interdiscursive permet un travail sur la langue et l'organisation du discours dans l'interaction. Cette ressource ne peut être mobilisée que dans des séquences où plusieurs élèves prennent la parole (ou éventuellement, où un élève prend la parole plusieurs fois, en alternance avec l'enseignant), ce qui montre bien le potentiel de travail sur le discours qu'offrent les séquences d'élaboration collective d'explications.

L'analyse de cet extrait a permis d'illustrer que les explications de vocabulaire constituant une activité en soi et impliquant plusieurs participants permettent aux élèves de mettre en œuvre des ressources discursives diverses pour co-élaborer le contenu des explications. Mais qu'en est-il maintenant de l'acquisition du sens linguistique ou du mot faisant l'objet de l'explication, à savoir le terme *réhabilitation*? Dans la plupart des séquences latérales d'explication de vocabulaire qu'on trouve dans nos données, une fois le problème de compréhension immédiat résolu, le terme réapparaît très rarement au cours de l'interaction, en particulier dans le tour de parole d'un élève (cf. Fasel Lauzon, à paraître). Or, dans cet extrait, les termes *réhabilitation* et *réhabiliter* sont de manière intéressante employés de nombreuses fois par l'enseignante, mais apparaissent également dans les interventions d'une élève: Silvia emploie deux fois le terme *réhabilitation*, avec des compléments différents, parlant d'abord de la *réhabilitation d'une société* (l.50), puis, reprenant une proposition de l'enseignante, de *réhabilitation territoriale* (l.69). Quant au verbe *réhabiliter*, elle l'emploie une fois à l'infinitif (l.59) et une fois dans une forme conjuguée (l.69). L'utilisation de ces termes par Silvia lui permet de tester leurs conditions d'emploi au niveau du sens, mais également au niveau syntaxico-sémantique (type de complément, possibilité de qualification par un adjectif, conjugaison). La séquence d'explication offre donc un espace permettant de travailler la signification d'un terme mais également son utilisation en contexte. La séquence d'explication collective offre donc des opportunités d'apprentissage renforcées pour l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire non seulement sur le plan de la compréhension mais aussi de l'utilisation active. A ce titre, il

est révélateur que le terme *réhabilitation* réapparaisse trente minutes plus tard dans la leçon, chez Christoph, un des élèves ayant participé activement (I.9), quoique brièvement, à l'élaboration de la séquence d'explication.

Extrait 2bis: 'la réhabilitation, suite' (CODI L2-secII-JM-4)

01 P: pourquoi (.) toujours (.) ex (...) il parle de chaque tour a un
02 nom et entre parenthèse c'est marqué ex gnagnagna. (...) alors ça
03 veut dire quoi qu'est-ce- qu'est-ce qu'ils ont fait *(...) >oui<=
%chr *lève la main
04 Chr: =peut-être c'est la: **réhab- réha:bilitation**
05 P: c'est la **réhabilitation** du quartier. (.) hein ils ont changé les
06 noms et ils font une fête et ils ont invité un type (.) du (.)
07 du bronx (.) qui euh montre (.) (ou) >qui on parle de< (.) on
08 parle de d'intégration et y a des (xx) c'est ça. (...) donc est-
09 ce- voilà (.) c'est la (.) c'est: c'est pour ça qu'on a parlé de
10 **réhabilitation.** (...) voilà.

Christoph réintroduit ici le terme *réhabilitation* dans le cadre d'une activité de résumé-interprétation de texte, au sein d'une structure en *c'est x* introduisant une catégorisation. Cet emploi est pour nous un indice du fait que le terme est assimilé par l'élève, c'est-à-dire qu'il en a non seulement compris et mémorisé le sens, mais qu'il a également retenu ses conditions d'emploi et peut l'utiliser de manière fonctionnelle. Le travail sur la signification contextualisée, les conditions d'emploi de *réhabilitation* et *réhabiliter* ainsi que les multiples répétitions des termes durant la séquence d'explication de vocabulaire ont donc une potentialité intéressante pour l'acquisition de nouveaux items de vocabulaire, en plus de permettre un travail de co-construction du contenu qui s'actualise dans le déploiement de ressources discursives multiples. Cependant, comme nous l'avons mentionné, cet extrait ne donne pas lieu à une co-construction de l'organisation de la séquence elle-même, qui est entièrement prise en charge par l'enseignante. Dans l'extrait suivant, par contre, l'organisation de la séquence d'explication est élaborée collectivement.

6. L'élaboration collective de l'organisation des explications

Extrait 3: 'le chiffre' (SPD L2-secII-15)²

01 P: il y a encore un terme ici qu'il faudrait maintenant expliquer.
02 (.) +(xxx) ((paroles couvertes par la toux d'un élève))+ le
03 **chiffnage**
04 Adr: oui
05 P: alors (.) un instant nous allons tout d'abord maintenant aux
06 autres (xxx) le **chiffnage**. à votre avis qu'est-ce que c'est (..)
07 que le **chiffnage**. (...) florentin.
08 (1.5)
09 Flo: moi je pense euh: le **chiffnage** c'est de mettre (.) ses pensées
10 (.) en des mots (.) oui alors si si moi je pense euh: (1.7) oui
11 après j- j- j'utilise la lanque pour euh: (oui) pour euh: (1.4)

² Cet extrait est tiré du corpus de thèse de Simona Pekarek Doehler (Pekarek, 1999), et fait l'objet d'une analyse dans Mondada & Pekarek Doehler (2001).

12 pour euh: construire ces: ces pensées (.) pour que l'autre
 13 comprend.
 14 (0.8)
 15 P: donc (...) chiffrer (.) ça signifie (.) mettre (.) des pensées en
 16 mots.
 17 Flo: oui
 18 P: mhm
 19 G7: je dirais que: pas seulement les mots par euh: ce sont aussi des
 20 gestes et (...) la façon de (1.1) de regarder les personnes (.)
 21 c'est aussi très important pour la langue
 22 (1.4)
 23 P: est-ce qu'il y a (.) une différence entre gestes (.) mimiques
 24 d'une part et: mots (.) d'autre part? (1.7) oui
 25 Sel: l- le mot (...) est: beaucoup plus exactement défini (1.1)
 26 euh: (...) euh: (...) il est moins bien possible qu'on: qu'il y a
 27 un malentendu avec des mots (.) qu'avec des gestes
 28 P: °mhm° (5.2) je vous ai donné hier- oui?
 29 G8: je crois: le **chiffra- chiffage** c'est euh (...) aussi des
 30 signaux électriques (1.6) transformer les mots (.) des mots en
 31 des: (...) signaux élec- électriques
 32 P: oui
 33 G8: par exemple le téléphone.
 34 G9: alors je ne suis pas d'accord avec selim (.) que les mots sont
 35 (.) plus (.) concrets. (.) alors je pense. entre des personnes
 36 qui se connaissent pas bien (.) c'est (.) c'est vrai mais entre
 37 des personnes qui se connaissent très bien (.) entre mari et
 38 femme (.) je pense aussi les gestes (.) sont (.) plus exacts.
 39 (...) euh: (que)
 40 (1.7)
 41 ?: (est-ce que tu pourrais)
 42 P: oui (1.2) est-ce que vous pouvez expliquer (.) pourquoi (.) les
 43 gestes (...) d'un inconnu ou d'une inconnue (...) euh sont
 44 difficiles à interpréter. (1.9) ça vient de (.) quel fait.

L'exemple ci-dessus présente, comme le précédent, une séquence d'explication ouverte à l'initiative de l'enseignant. Le déroulement que prend la séquence est cependant très différent. Cette séquence apparaît à la suite de l'exposé d'un élève, Adrian, sur le thème de la communication. L'élève vient de présenter un schéma de la communication dans lequel se trouve le mot *chiffage*. Avant que l'élève ne range son schéma, l'enseignant demande aux élèves d'expliquer la signification de ce mot (l.5-7). Dans cet extrait comme dans le précédent, l'enseignant pose une question qui porte sur les représentations personnelles de la signification du mot (cf. à votre avis, l.6). Il s'agit donc moins d'une demande de définition abstraite que d'une demande d'explication concrète, liée à la situation et aux points de vue des participants. La manière dont les élèves préfacent leurs prises de parole par des modalisations montre qu'ils s'orientent également vers l'expression d'opinions personnelles (cf. je pense, l.9 et 38, je crois, l.29, je dirais, l.19). D'autre part, l'enseignant ne procède pas à l'évaluation des interventions des élèves, mais seulement à des ratifications minimales (l.18, 28, 32, 42) assorties de reformulations (l.15-16) et de demandes d'approfondissement du thème (l.23-24, 42-44).

Dans cet extrait, les élèves ne procèdent pas simplement à une co-élaboration du contenu en alignant différentes possibilités de signification du mot, comme dans l'extrait précédent, mais s'appuient explicitement sur les interventions

précédentes pour ancrer leur contribution, soit en s'alignant soit en manifestant leur désaccord. G7, par exemple, a recours à la structure *pas seulement... aussi* (l.19) pour raccrocher son intervention à celle de Florentin (l.9-10) tout en spécifiant sa propre contribution, dont la fonction est d'apporter un ajout qui vient nuancer l'affirmation de Florentin. Le rapprochement introduit par G7 entre mots et gestes est ensuite repris et questionné par l'enseignant (l.23-24), ce qui montre que les initiatives thématiques des élèves sont à la base de l'organisation de l'interaction, dont le déroulement n'est pas planifié d'avance par l'enseignant. Plus loin, un autre élève, G8, revient au terme *chiffrage*, de nouveau en employant *aussi* (l.29), marquant explicitement son intervention comme ajoutant un élément à la construction collective de la signification du terme. A ce moment là, un troisième élève, G9, revient au thème précédent de la distinction entre mots et gestes et exprime explicitement son désaccord avec ce qui a été dit à ce sujet (*alors moi je ne suis pas d'accord avec selim (...) que les mots sont (...) plus (...) concrets*, l.34-35): ce faisant, il manifeste à la fois à quel tour de parole il se réfère, à quel segment du tour réagit sa propre intervention, et l'orientation de cette intervention (un désaccord). Suite à ce tour, l'enseignant demande à G9 de développer son argumentation (l.42-44), ce qui donne lieu à un débat entre élèves s'étendant sur six minutes. Le débat ne porte donc pas directement sur la signification du terme *chiffrage*, mais sur un thème dérivé issu du travail d'explication de vocabulaire, les différences entre mots et gestes. Néanmoins, l'enjeu de ce débat est étroitement lié à la construction collective de la signification du mot *chiffrage*: il s'agit de déterminer si les gestes permettent de coder des messages et doivent donc être inclus dans ce qu'on appelle *chiffrage*. Le débat émergeant à la fin de cet extrait fait donc partie de la négociation conceptuelle qui s'observe dans les marques de références inter-discursives et se cristallise dans le désaccord de G9.

La négociation conceptuelle s'ancre dans la co-élaboration de la signification, mais sa portée s'élargit également à l'organisation de la séquence: elle contribue à maintenir ouverte la séquence d'explication du terme *chiffrage*. En effet, à plusieurs reprises dans cet extrait, la conversation semble s'acheminer vers une clôture, tout d'abord suite à l'explication proposée par Florentin: la pause (l.14), la reformulation introduite par l'enseignant (l.15-16), ainsi que les deux prises de parole minimales de Florentin et de l'enseignant (*oui*, l.17, *mhm*, l.18) sont des indices de pré-clôture (Schegloff & Sacks, 1973). L'intervention de G7 (l.19-21), qui propose un ajout qualifié d'important, retarde donc la clôture de la séquence en même temps qu'elle la fait avancer sur le plan du contenu. Le phénomène est identique après le tour de parole de Selim (l.25-27): ce tour est suivi d'une ratification minimale de l'enseignant et d'une très longue pause (l.28), à la suite de laquelle l'enseignant s'oriente vers une transition à une autre activité. Cependant, il s'auto-interrompt pour donner la parole à G8, qui lève la main et propose à nouveau un ajout qui repousse la

transition initiée par l'enseignant (I.29-31). Enfin, en manifestant son désaccord (I.34-39), G9 oriente la séquence d'explication en direction d'un débat, ce qui contribue à suspendre la possibilité de clôture de la séquence. Les élèves participent donc simultanément à la négociation des contenus et de l'organisation de la séquence d'explication et de l'activité.

Sur le plan de l'acquisition de la signification linguistique, on remarque que deux élèves citent le terme *chifffrage*, quoique dans des structures de définitions et non 'en contexte'. Néanmoins, on peut postuler que comme dans l'extrait 'la réhabilitation', le travail sur le terme contribue à sa mémorisation et à l'acquisition de la compétence d'usage du terme.

Cet exemple a permis d'illustrer que les séquences d'explication de vocabulaire pouvaient déboucher sur la co-élaboration sur le plan des contenus et aussi de l'organisation de la structure de la séquence. Nous allons maintenant regarder un dernier exemple, dans lequel la co-élaboration apparaît encore à un autre niveau, celui des formes d'interaction.

7. L'élaboration collective des formes d'interaction

Extrait 4: 'babyklappe' (CODI L2-secII-DK-A-4)

01 P: la jeune mère elle accouche sous +x ((lettre))+ (.) elle le
 02 laisse à la maternité (.) et: des [autres euh parents] euh&
 03 Cat: [*°babyklappe (x)°]
 %cat *regarde jana
 04 P: &l'adoptent. [(2.1)] mais la: la: le bébé qui naît ne va jamais&
 05 Cat: [*°babyklappe°]
 %cat *regarde jana et acquiesce de la tête
 %jan *regarde catherine et acquiesce de la tête
 06 P: &connaître sa vraie mère c'est accoucher sous +x ((lettre))+ qu'on
 07 dit (...) y a une expression en allemand euh?
 08 Jus: **ba- *baby[klappe]**
 %jus *geste d'ouverture de bas en haut
 09 Joa: **[ba]byklappe**
 10 P: **ba- babyklappe**
 11 Jus: *c'est- pour euh::=
 %jus *geste d'ouverture de bas en haut, de mettre puis de retirer
 quelque chose
 12 Lio: =il y a- il y a une à einsiedeln je pense
 13 Jus: [ein was?]
 14 Joa: [was?]
 15 P: [u- une?]
 16 Lio: oder
 17 Cat: en- en suisse il y a u- *une boîte (.) où: (..) on peut
 %cat *geste iconique 'cube'
 18 *poser les: les bébés (que) on veut pas (.) [euh::]&
 %cat *geste de mettre quelque chose dans une ouverture à l'horizontale
 19 Gab: [anonyme]
 20 Cat: &et c'est toujou- c'est anonyme et il y a toujours des: (..) des
 21 euh (...) oui des- les gens qui qui obs- qui (..) regardent
 22 *si quelqu'un::
 %cat *geste de mettre quelque chose ou geste interactif
 23 P: quelqu'un laisse [un]
 24 Cat: [et] i- ils euh (..) ils s'occupent (..) tout de
 25 suite (...) du bébé
 26 P: °ah ouais° (...) y a ça dans les grandes villes euh ouais
 27 Car: [non]

28 Lio: [y a-] y a seulement une je pense dans- dans la suisse (.) aha
 29 (.) chez une (.) une kloster
 30 P: ah euh: [un] un- un- d- dans un monastère ouais
 31 Lio: [oder]
 32 Lio: je pense que c'est là (.) c'est à einsiedelntoller
 33 Jus: °einsiedeln (xx)°
 34 Cat: *isch doch ds züri=
 %cat *regarde lionel et justine
 35 Jan: =mais à: en allemagne on (en) a [beaucoup de:] de **babyklappe**
 36 Cat: [*c'est zürich]
 %cat *regarde P
 37 ((bavardages en suisse-allemand: 2.9))
 38 P: ouais donc c'est en: en français on dirait euh (...) .hh
 39 **babyklappe** on dirait une euh:: °ouais euh° une petite boîte pour
 40 euh
 41 Jan: °boîte de bébé° [((.) ((rit: 0.5)))]
 42 P: [pour laisser les: ((rit:0.3))]
 43 Cat: [(petits +b-) ((riant))+]
 44 Jus: y a aussi dans (.) euh (.) *peut-être dans euh dans une hôpi- euh
 %jus *geste d'ouverture de bas en haut
 45 hôpital
 46 P: dans les hôpitaux ou[ais]
 47 Cat: [ouais]
 48 P: donc on- on- on- on dirait on dirait une boîte pour bébé en fait
 49 Jus: oui *ou euh: une fenêtre *(pour que) (.) oui (.) et on peut
 %jus *geste de mettre quelque chose dans une ouverture à
 l'horizontale puis geste d'ouverture de bas en haut
 *geste interactif
 50 laisser là et (.) [les-]&
 51 P: [d'accord ouais]
 52 Jus &c'est les autres (...) de l'hôpital euh (.) le prend
 53 P: je pense pas qu'il y ait ça en france mais: mais bon euh c'est
 54 pareil on peut aussi laisser euh à la maternité (.) ou à
 55 l'hôpital euh son enfant. (...) mais y a pas de **klappe** quoi.
 56 (...) en- en mains propres (.) aus eigenen handen (.) en mains
 57 propres on: en france on laisse (.) l'enfant. ((se racle la
 58 gorge)) oké alors euh et enfin on va demander à (...) à joanne
 59 euh son avis euh: sur l'avortement

Cette séquence apparaît au sein d'une discussion sur le thème de la désobéissance civile. Une élève vient de proposer le fait de donner son bébé à adopter comme alternative à l'avortement. L'enseignant, qui n'est pas un natif du suisse-allemand ou de l'allemand, demande aux élèves l'équivalent dans leur L1 (l.7). Suite au terme proposé par des élèves, *babyklappe* (l.8-9), l'enseignant énonce des marques d'hésitation (auto-interruption, l.10, intonation montante, l.15) qui manifestent le fait qu'il ne connaît pas ce terme. Ces hésitations fonctionnent comme déclencheur d'une séquence d'explication de vocabulaire initiée par les élèves, dirigée vers l'enseignant (l.11 puis 17). Contrairement aux deux autres extraits, la demande d'explication n'est donc pas ici une question *display*, dont l'enseignant connaît la réponse. Durant la séquence, les rôles habituels des participants sont inversés: les élèves détiennent une connaissance qu'ils souhaitent partager avec l'enseignant, ils prennent donc le rôle d'experts, tandis que l'enseignant est dans la position de l'apprenant.

Le noyau de l'explication est construit en collaboration par les élèves et se caractérise par le fait que les tours de parole sont auto-déclenchés (auto-

sélection, les élèves ne lèvent pas la main) et s'enchaînent les uns aux autres sans être intercalés par des évaluations ou relances de l'enseignant. Ce dernier n'intervient que pour marquer qu'il 'suit' l'explication fournie, par des marques de réception (ah ouais, l.26, ah, l.30) accompagnées de complétion (l.23), de traduction (l.30) et d'ajout (l.26) qui fonctionnent comme demandes de clarification ou de confirmation. L'explication est co-construite par les élèves sous forme de bribes qui sont peu à peu intégrées les unes aux autres. Catherine par exemple intègre dans son tour (l.17-25) des éléments des tours précédents, reprenant à Lionel le sous-thème du lieu (il y a une à einsiedeln, l.12) ainsi que la structure il y a pour débiter son tour, tout en explicitant le pronom une que ce dernier avait utilisé (en suisse il y a une boîte, l.17). Elle verbalise également le geste esquissé par Justine (une boîte (.) où: (..) on peut poser les: les bébés, l.17-18, cf. geste l.11). Elle se sert ainsi d'éléments 'à disposition' dans les tours précédents tout en les reformulant de telle sorte qu'ils apportent quelque chose de nouveau sur le plan des contenus. D'autre part, le recyclage de tournure syntaxique permet de renforcer la cohésion du noyau de l'explication dans l'interaction. Gaber intervient pendant le tour de Catherine (anonyme, l.19) au moyen d'une complétion à un moment potentiel de transition: son intervention très brève est immédiatement reprise par Catherine et intégrée dans la suite de son tour (c'est anonyme, l.20), ce qui montre que l'explication est une construction conjointe à laquelle chacun des élèves peut apporter une 'brique'. Cette construction commune est bien entendu sujette à négociation, comme on l'observe à propos du lieu qui fait l'objet d'un bref désaccord entre élèves (l.28-36).

Dans la deuxième partie de l'extrait, l'enseignant ayant compris la signification du terme *babyklappe* propose un équivalent en français (une petite boîte pour, l.39, on dirait une boîte de bébé en fait, l.48). Cette proposition de traduction lui permet de manifester sa compréhension mais aussi de se repositionner progressivement comme expert par rapport aux élèves, comme détenteur du savoir quant à la manière de traduire le terme. Ce repositionnement est cependant contesté par Justine, quoique la contestation soit présentée comme une alternative possible (oui ou euh:, l.49), et ainsi formulée de manière à protéger la face de l'enseignant. Le terme de *fenêtre* proposé par Justine (l.49) a l'avantage de correspondre à l'idée d'une ouverture sur le côté, où le bébé peut être placé par un geste horizontal, plutôt que le terme de *boîte*, qui suggère l'idée d'une ouverture vers le haut. En cela, le terme de Justine correspond mieux aux gestes répétitifs utilisés pour illustrer l'utilisation de la *babyklappe* (l.8, 11, 18, 44, 49). La distribution des expertises fait donc l'objet d'une négociation par le biais de la négociation lexicale. Le résultat de cette double négociation s'observe dans la clôture de la séquence, lorsque l'enseignant utilise le terme *klappe* (y a pas de klappe quoi, l.55) plutôt qu'une nouvelle tentative de traduction. Le terme allemand est ainsi ratifié et légitimé en tant qu'emprunt, alors que l'enseignant

ne le traitait jusque là que comme item provisoire en voie de traduction. Le travail de négociation émergeant de l'explication permet donc de justifier l'emploi du terme, en lui conférant le statut d'emprunt légitime appartenant aux ressources lexicales communes aux participants de la classe, élèves et enseignant.

Cet extrait montre que lorsqu'il y a un enjeu authentique dans l'explication, à savoir qu'il s'agit de faire comprendre et non de montrer qu'on a compris, la participation des apprenants s'accroît, ce qui s'observe dans le phénomène d'auto-sélection et les enchaînements de tours d'élèves sans intervention de l'enseignant. Ce type de séquence donne lieu à une co-élaboration négociée des contenus, de la séquence et aussi de la forme d'interaction, en ce que les positionnements et les relations d'expertises sont reconfigurées et que l'ouverture, le noyau et la clôture sont accomplis de manière conjointe.

8. Synthèse et conclusion

Les trois extraits analysés ont pour caractéristiques communes d'être des séquences d'explication de vocabulaire dont le noyau est co-construit par plusieurs élèves. La contribution individuelle de chacun des élèves n'est pas plus complexe sur le plan discursif que dans les séquences plus brèves, ne faisant intervenir qu'un élève. Ces séquences sont cependant beaucoup plus riches sur le plan interactionnel, en ce qu'elles donnent lieu à des processus de co-élaboration des contenus, de l'organisation de la séquence, des relations entre les participants. Les extraits analysés ont permis de montrer que les séquences d'explications collectives de vocabulaire offrent un éventail de potentialités intéressantes quant à la mise en œuvre de ressources interactionnelles complexes et à l'acquisition du vocabulaire. Nous avons vu que les caractéristiques des explications de vocabulaire collectives sont les suivantes:

- Elles apparaissent dans des séquences légitimées en tant qu'activités contribuant à faire avancer la leçon sur le plan des contenus, plutôt que sous forme de séquences latérales;
- Elles répondent à un enjeu de compréhension réel plutôt qu'à une question *display*;
- Elles visent à établir un patchwork de représentations personnelles quant à la signification d'un terme, plutôt qu'une définition uniforme et a-contextuelle;
- Elles donnent lieu à des modes de gestion collaboratifs entre élèves et enseignant.

Dans cette perspective, l'explication n'est plus vue comme un procédé de transmission de connaissances, mais comme un travail d'élaboration

collective sur le plan des contenus, de l'organisation de la séquence et des formes d'interaction. Les potentialités de telles séquences sont les suivantes:

- exercer différentes stratégies d'explication (pas seulement la structure prototypique de définition *x, c'est y*, mais aussi l'exemple, la narration, etc.) de manière collaborative;
- mettre en œuvre des ressources interdiscursives telles que mention / citation, référence explicite avec marques d'ajout, accord partiel nuancé, désaccord; mettre en œuvre des ressources argumentatives (dans le cas où la négociation conceptuelle ouvre sur un débat);
- permettre l'acquisition de la forme linguistique, non seulement sur le plan de la compréhension passive, mais également sur le plan de l'utilisation, au sein de la séquence elle-même puis en dehors;
- reconfigurer les expertises et les modalités de prise de parole, ce qui permet aux élèves d'adopter des rôles peu courants en classe (comme celui d'expert) et engendre une participation accrue des élèves.

Ces potentialités d'acquisition se déploient donc de façon privilégiée dans l'articulation conjointe du travail sur la langue et du travail sur l'organisation de l'interaction, qui, si elle est une caractéristique inhérente aux interactions en classe de langue (cf. la notion de bifocalisation développée par Bange, 1992), fait souvent l'objet dans l'enseignement d'un clivage entre activités focalisées sur la langue et activités focalisées sur le contenu. La pertinence d'un tel clivage gagnerait donc à être reconsidérée dans les activités proposées aux apprenants d'un niveau moyen ou avancé.

Bibliographie

- Antaki, C. (1988): Explanations, communication and social cognition. In: C. Antaki (ed.): *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London (Sage), 1-14.
- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In: *AILE*, 1, 53-85.
- Barbieri, M. S., Colavita, F. & Scheuer, N. (1990): The Beginning of the Explaining Capacity. In: *Children's Language*, 7, 245-271.
- Brassart, D, M. Constant, F. Daras, I. Delcambre, A. & Noyer, E. (1989): Didactique du texte explicatif: interventions spécifiques ou transversales. In: *Repères*, 77, 76-94.
- Chesny-Kohler, J. (1983): Aspects des discours explicatifs. In: *Logique, Argumentation, Conversation. Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg 1981*. Berne (Peter Lang), 61-77.
- Coltier, D. & F. Gentilhomme (1989): Repérage des genres (?) de l'explicatif et production d'explications. In: *Repères*, 77, 53-75.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: *Actes du 3^e colloque régional de linguistique. Strasbourg (Université des Sciences Humaines)*, 99-124.

- Donaldson, M. L. (1986): Children's explanations. A psycholinguistic study. Cambridge (Cambridge University Press).
- Draper, S. W. (1988): What's going on in everyday explanation? In: C. Antaki (ed.): *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London (Sage), 15-31.
- Ducancel, G. (1991): Expliquer à l'oral, à l'écrit, en sciences (Cours Moyen 1 et 2). In: *Repères*, 3, 117-141.
- Dufay, B. (2005): *Apprendre à expliquer. L'art de vulgariser*. Paris (Eyrolles).
- Fasel Lauzon, V. (2007): The structuring of explanations-in-interaction in the second-language classroom. Communication orale présentée au colloque IPRA, Göteborg.
- Fasel Lauzon, V. (2008): The collective elaboration of explanations in the second language classroom. Communication orale présentée au colloque AILA 2008, Essen.
- Fasel Lauzon, V. (à paraître): Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction: quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique? In: *Actes du Colloque Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Nantes, novembre 2007.
- Gaulmyn (de), M.-M. (1986): Apprendre à expliquer. In: *Tranel*, 11, 119-139.
- Gaulmyn (de), M.-M. (1991): Expliquer des explications. In: U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hg.): *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen (Max Niemeyer Verlag), 279-314.
- Grandaty, M. & Le Cunff, C. (1994): Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2. Performances, activités métalangagières et étayages. In: *Repères*, 9, 145-161.
- Gülich, E. (1990): Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In: M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (éds.): *Le discours: représentation et interprétations*. Nancy (Presses Universitaires de Nancy), 71-109. [Article reproduit dans U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hg.) (1991): *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen (Max Niemeyer Verlag), 325-364.]
- Halté, J.-F. (1988): Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. In: *Pratiques*, 58, 3-10.
- Jefferson, G. (1972): Side sequences. In: D. Sudnow (ed.): *Studies in social interaction*. New York (Free Press), 294-338.
- Jisa, H. & Mariotte, D. (1990): L'explication dans l'interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale. In: *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 7-8, 225-239.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993): La séquence analytique. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (CILA)*, 57, 137-157.
- Landolfi, L. (1989): Explanation as Joint Activity. In: *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 11(4), 136-141.
- Lepoire, S. (1999): Aspects cognitifs de la conduite d'un dialogue explicatif. In: *Pratiques*, 103-104, 173-192.
- Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- Lombard-Hutin, M.-P. & François, F. (1990): "Expliquer" des "relations spatiales" en maternelle? In: *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 7-8, 71-87.
- Mayes, G. R. (2000): Resisting Explanation. In: *Argumentation*, 14, 361-180.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. In: *Le français dans le monde (Recherches et applications)*, numéro spécial, 107-142.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *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).
- Salo I Lloveras, N. (1990): Stratégies d'explication dans les dialogues adulte-enfant à l'école. In: Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 7-8, 133-150.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up Closings. In: Semiotica VIII, (4), 289-327.
- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.): Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson. Oxford (Oxford University Press), 125-144.
- Treigner, J. (1990): Expliquer à l'école maternelle. In: Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 7-8, 89-102.

Annexe

Conventions de transcription

(.)	petite pause (max 0.3 seconde)
(..)	moyenne pause (max 0.6 seconde)
(...)	longue pause (max 1.0 seconde)
(1.2)	pause de plus de 1 seconde (marquer la longueur de la pause)
euh: euh:: euh:::	allongement de syllabe (selon la durée)
[]	début et fin d'un chevauchement de parole
(bonjour)	transcription incertaine
(xxx)	segment incompréhensible
((rit: 1.0))	commentaire du transcripteur
+bla ((riant))+	commentaire; le segment concerné est entouré par des +
?	intonation montante
.	intonation descendante
-	truncation / interruption (ex.: from- fromage)
=	enchaînement rapide
&	continuation du tour de parole
^	liaison inhabituelle entre deux mots
<u>très</u> bien	emphase / accentuation
FORTement	volume accentué
°doucement°	volume faible
.h .hh .hhh	aspiration, prise d'air