

# **Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction : quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique ?**

Virginie FASEL LAUZON

*Université de Neuchâtel (Suisse)*

La présente contribution porte sur des séquences de focalisation sur la forme linguistique au sein de leçons de français langue seconde (niveau intermédiaire-avancé), axées en priorité sur la communication orale. De telles séquences ont en général pour fonction de résoudre un obstacle de compréhension ou de production qui entrave la communication et interrompt momentanément le cours de l'interaction. La résolution du problème passe par l'énonciation de l'élément lexical faisant défaut ou l'explication du terme qui n'est pas compris. Ces séquences visant donc à résoudre un problème de communication immédiat, la question se pose des potentialités qu'elles offrent pour l'appropriation à plus long terme de l'élément lexical sur lequel elles portent – sur le plan de l'acquisition de la signification linguistique et sur celui de la possibilité de réutiliser l'élément, notamment dans d'autres situations d'interaction. Il s'agit donc de déterminer les possibilités d'apprentissage de ces séquences et d'identifier les conditions permettant d'optimiser ces possibilités.

## **I. Focalisation sur la forme et “potentiel acquisitionnel”**

Les interactions exolingues, notamment en classe de langue auprès d'apprenants intermédiaires/avancés, sont caractérisées par une constante “bifocalisation”, c'est-à-dire par une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication [et une] focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, 1992 : 56). Ainsi, les discussions prenant place dans les “leçons de conversation” (Pekarek, 1999), focalisées centralement sur le contenu dans l'optique de développer la compétence de communication des apprenants, sont ponctuellement interrompues par des séquences focalisées sur la forme, visant à résoudre les difficultés de formulation et de compréhension qui font obstacle à la discussion en cours. La focalisation sur la forme peut s'insérer dans une structure strictement monologique, quand par exemple l'enseignant donne la définition d'un mot qu'il vient d'employer, ou dialogique, lorsque par exemple l'enseignant demande à un élève d'essayer de définir un mot. Ces moments de focalisation dialogiques, qui consistent en grande majorité en séquences dites latérales (*side sequences*, Jefferson, 1972), prennent parfois la forme de “séquences potentiellement acquisitionnelles” telles que les décrivent De Pietro, Matthey et Py (1989 ; cf. aussi Bozier, 2005, pour une recherche récente sur la sollicitation dans les interactions exolingues).

Les séquences potentiellement acquisitionnelles sont des « procédures dialogiques pour faire face à une difficulté ponctuelle » (Vasseur 2005 : 232) typiques des conversations exolingues dans lesquelles les participants s'orientent conjointement vers un “contrat didactique”, que l'interaction relève d'un contexte institutionnel ou naturel. Leur structure prototypique est tripartite : elles sont constituées d'une sollicitation de la part du non-natif portant sur un élément linguistique (lexical ou syntaxique la plupart du temps, mais pas uniquement), suivie d'une proposition du natif, et finalement d'une “prise” du non-natif qui répète la proposition et l'intègre dans la suite de son tour de parole (cf. Bozier, 2005, pour une description de séquences non prototypiques). Si ces séquences sont qualifiées de “potentiellement acquisitionnelles”, c'est que De Pietro, Matthey et Py (1989) postulent qu'elles sont particulièrement favorables à l'acquisition, tout en admettant que « l'observation des conversations exolingues ne suffit [...] pas à identifier d'éventuels progrès effectifs dans l'acquisition » (De Pietro, Matthey & Py, 1989 : 105). Berthoud et Py (1993) souhaitent d'ailleurs que le potentiel acquisitionnel de telles séquences soit pris en compte dans l'enseignement des langues : « il conviendrait d'imaginer des situations qui posent véritablement

un problème à l'apprenant, pour susciter son propre appel à l'information, la reformulation ou à l'explication de son interlocuteur, l'enseignant » (Berthoud & Py 1992 : 73).

Le problème de l'observabilité de l'acquisition, déjà soulevé par De Pietro, Matthey et Py (1989) a été développé par Vasseur (2005), qui identifie principalement deux problèmes: premièrement, le fait que leur effet sur l'acquisition est difficilement vérifiable, « en particulier parce qu'on ne peut pas vraiment suivre le sort des unités ou des formes ainsi manipulées, échangées »(Vasseur 2005 : 232) et deuxièmement, le fait que la quantité des séquences initiées par un apprenant ne peut être corrélée à sa rapidité d'apprentissage. Ce deuxième argument fait référence à une étude de Dausendschön-Gay (1997), qui observe d'un côté le cas d'une apprenante rapide de produisant pas de sollicitation ouvrant sur des SPA, et de l'autre une apprenante progressant peu malgré le recours à de nombreuses sollicitations. Il apparaît donc que la seule présence ou absence de séquences ne permette pas de faire un pronostic sur le développement de l'interlangue de l'apprenant. La question de la relation entre focalisation momentanée sur la forme et développement de l'interlangue, notamment acquisition de la forme linguistique et de sa signification, reste donc ouverte.

Notre recherche propose de chercher à mettre à jour le potentiel acquisitionnel se séquences focalisées sur la forme, au moyen non pas d'une étude longitudinale, mais d'analyses microgénétiques socio-interactionnistes d'inspiration vygotskienne. Nous nous proposons de mettre à jour des indices empiriques d'acquisition linguistique non pas pour pronostiquer de manière certaine qu'une appropriation a ou n'a pas lieu, mais pour comparer différents types de focalisation sur la forme sur le plan de leur potentiel acquisitionnel, et dégager celles dont le potentiel acquisitionnel semble le plus intéressant.

## **II. Données**

Les données sur lesquelles se basent nos analyses sont issues de deux corpus d'interactions en classe de français langue seconde. Le premier est constitué de vingt leçons (vingt-quatre périodes de quarante-cinq minutes) enregistrées en 1993-1994 par Simona Pekarek Doehler dans onze classes de suisse alémanique, en dernière année de lycée. Le second a été recueilli en 2006-2007 dans le cadre du projet « L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation »<sup>1</sup> mené au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Il est constitué de quinze leçons (vingt périodes de quarante-cinq minutes) provenant d'une classe entière et de quatre demi-classes d'avant-dernière année d'un lycée de suisse alémanique.

Toutes les leçons ont fait l'objet d'enregistrements audio et/ou vidéo, qui ont ensuite été intégralement transcrits selon des conventions inspirées par celles en vigueur en analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (voir l'annexe pour les conventions). Les leçons issues de ces corpus sont axées en priorité sur la communication orale. Elles consistent en discussions et débats autour d'une œuvre littéraire, d'un article de journal ou d'un thème de société. Une minorité de leçons comprend également des "jeux" communicatifs : jeux de rôle, création de dialogues à partir d'un récit, devinettes, etc. Nous avons passé en revue l'intégralité de ces leçons pour identifier les séquences de focalisation sur la forme linguistique, avant de les classer en différentes catégories. Nous avons ensuite dégagé des indices quant au potentiel acquisitionnel de ces séquences.

## **III. Analyses**

### ***A. Catégorisation des séquences focalisées sur la forme***

Dans notre corpus, les focalisations sur la forme linguistique sont au nombre de deux-cent-quarante-deux séquences, ce qui représente un peu plus de cinq focalisation par période de quarante-cinq Cette quantité varie cependant grandement d'une leçon à l'autre, allant de zéro à treize séquences par périodes. Cette variation peut être attribuée au style d'enseignement, aux types d'activités, au niveau et au comportement des élèves (qui peuvent manifester ou non leur non-compréhension d'un terme, de même qu'ils peuvent demander la traduction d'un mot ou au contraire avoir recours à une stratégie d'évitement).

---

<sup>1</sup> Ce projet, financé par le FNRS (405640-108663/1) s'insère dans le cadre du Programme National de Recherche (PNR) 56 « Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse ». Les données ont été enregistrées et transcrites par Evelyne Berger et Virginie Fasel Lauzon. Pour plus d'informations sur le projet: [www.unine.ch/codi](http://www.unine.ch/codi).

Les séquences de focalisation sur la forme peuvent être liées à un problème de compréhension d'un terme par les élèves ou à un problème de production. La présence d'un problème peut être réelle ou seulement potentielle : par exemple, les monologiques réalisées par l'enseignant peuvent viser à anticiper un problème de compréhension plutôt qu'à le résoudre. À noter que les séquences liées à un problème de compréhension sont légèrement plus nombreuses que celles liées à un problème de production.

Les séquences orientées vers la compréhension portent sur un mot, une locution voire une expression apparaissant dans le discours de l'enseignant ou dans un support écrit sur lequel s'ancre la discussion. Ces séquences consistent en explications de vocabulaire prenant souvent la forme de définitions ou de traductions vers la langue première (ici: le suisse-allemand ou l'allemand, langue de l'école). Ces explications peuvent être auto- ou hétéro-initiées ainsi qu'auto ou hétéro-accomplies. Dans notre corpus, les types de réalisation possible de ces séquences sont les suivants :

- a) Explication ou traduction vers la langue première initiée et réalisée par l'enseignant (séquence monologique). La nature 'auto-initiée' de la séquence est néanmoins à prendre en compte avec précaution, car on ne peut exclure des indices non-verbaux d'incompréhension de la part des élèves.
- b) Traduction de la langue première à la langue seconde ou de la langue seconde à la langue première initiée et réalisée par un même élève – autoréparation dans le premier cas, clarification dans le second (séquence monologique). Cette réalisation est relativement atypique, car elle peut avoir pour fonction soit de résoudre un obstacle lié à la compréhension, soit un obstacle lié à la production (dans le cas de l'autoréparation).
- c) Demande d'explication ou de traduction vers la langue première initiée par l'enseignant, réalisée par un ou plusieurs élève(s), souvent ratifiée par l'enseignant (séquence dialogique). Ces séquences prennent, lorsqu'un seul élève est impliqué dans la réalisation, la forme typique initiation-réaction-évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979). Par contre, dans le cas d'explications en collaboration, la forme IRE est parfois abandonnée, ce qui s'observe dans l'absence de ratification de la part de l'enseignant.

Ce type de séquence peut viser à anticiper un problème de compréhension de la part des élèves, mais peut aussi être la conséquence de la non-compréhension des propos d'un élève par l'enseignant, qui lui demande alors d'expliquer ou de traduire ce qu'il a dit dans un but de clarification.

- d) Demande d'explication ou de traduction vers la langue première initiée par un élève, réalisée par l'enseignant, ratifiée (mais pas systématiquement) par l'élève (séquence dialogique). La demande de l'élève peut être spontanée (on a alors typiquement une séquence potentiellement acquisitionnelle selon la description de De Pietro, Matthey et Py, 1989) ou constituer elle-même une deuxième partie de paire adjacente : il s'agit de cas où l'enseignant demande aux élèves s'ils ont compris un terme et où un élève au moins répond par la négative, ce qui légitime l'ouverture d'une séquence d'explication par l'enseignant.
- e) Une première variante "mixte" des deux catégories précédente est le cas de la demande d'explication initiée par un élève qui est réalisée par un ou plusieurs autres élèves, éventuellement avec la participation de l'enseignant.

Une seconde variante "mixte" concerne le cas où la demande d'explication ou de traduction vers la langue première est initiée par un élève mais fait l'objet d'une contre-question par l'enseignant ; l'explication ou la traduction est ensuite réalisée par un (autre) élève, puis ratifiée par l'enseignant.

Cette classification permet donc de distinguer grossièrement deux types de séquences, dans lesquelles chacune des parties peut être prise en charge soit par l'enseignant, soit par un (ou plusieurs) élève(s) : les séquences monologiques (P<sup>2</sup> ou E) et les séquences dialogiques (globalement, P-E-P ou E-P-E).

Les séquences liées à un problème de production ne prennent dans notre corpus qu'une seule forme, en trois étapes également, comme les explications dialogiques : 1) l'étudiant en difficulté énonce le terme problématique dans sa langue première ; 2) l'enseignant (ou un autre élève) lui fournit la forme correspondante en langue seconde ; 3) l'élève continue alors son tour de parole, souvent en répétant la traduction qui lui a été fournie, ce qui fait office de ratification. Ces

---

<sup>2</sup> Par convention, l'enseignant est toujours appelé P (comme professeur) dans nos corpus, pour ne pas le confondre avec E (élève).

séquences, comme les types d) et e) ci-dessus, constituent typiquement des “séquences potentiellement acquisitionnelles”.

### **B. Analyse du potentiel acquisitionnel des séquences**

Les indices d'appropriation (ou de non-appropriation) de la forme et de la signification linguistique sont peut nombreux dans le corpus. Il nous faut admettre que dans certains cas nous ne pouvons pas déterminer du potentiel acquisitionnel à moyen ou long terme d'une séquence. Néanmoins, dans certains cas nous disposons d'indices de deux types:

1) l'obstacle apparaît à plusieurs reprises, ce qui laisse supposer que le potentiel acquisitionnel de la séquence est faible ou nul;

2) l'obstacle ne réapparaît pas, le terme faisant obstacle est réutilisé par un élève, ce qui laisse supposer que le potentiel acquisitionnel de la séquence est important.

Dans cette partie, nous présentons quelques-unes des séquences contenant des indices d'appropriation (ou de non-appropriation) et émettons sur cette base des hypothèses quant aux séquences dont le potentiel acquisitionnel est le plus élevé.

L'extrait suivant comporte deux séquences tout à fait typiques de focalisations sur la forme liées à un problème de production.

#### **Exemple 1**

- 01 Tan: je pense ici en suisse (.) on ne peut pas penser comme ça. parce  
02 que (.) ehm (2.0) si: si euh: on a pas d'argent (..) on a (...) gliich  
03 (..) **trotzdem**?
- 04
- 05 P: ouais=  
06 Tan: =on a: ehm:  
07 P: on a **quand même**?  
08 Tan: quand même (.) eh: assez pour vivre  
09 P: ((31m02s)) mhm (.) beauc- beaucoup de femmes aujourd'hui  
10 ont ça oui: ouais- pas toutes mais: ouais tout à fait.  
11  
12 ((96 lignes omises))  
13 P: y a un aspect franchement pornographique et érotique dans:  
14 dans la perquisition des femmes euh: la torture des femmes au  
15 moyen-âge. hein? (.) ((36m00s)) parce=que bon (.) hein les  
16 religieux. (..) ça leur faisait peut-être plaisir aussi un peu de  
17 regarder euh:: ça (...) ouais. (...) comme pour d'ailleurs pour les  
18 homosexuels c'était pareil ça c'était une sorte de ersatz ou  
19 je=sais pas quoi hein (...) une compensation pour euh (...) les  
20 envies qu'on a quoi? (1.5) mais maintenant justement je  
21 voudrais **quand même** revenir à la biologie parce que on est  
22 **quand même** pas des lapins (..) alors euh: ((rit: 0.7)) donc je  
23 vous crois pas. (.) ça. (...) enfin- vous êtes **quand même**- vous  
24 avez justement la raison aussi enfin: vous êtes pas des animaux  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
→ 32 Pas: oui mais c'est (.) ehm (...) **trotzdem**  
33 P: **quand même**?  
34 Pas: quand même? c'est: c'est (..) dans (...) n- nos têtes  
35  
36 P: j- j- +je crois pas que ce soit dans la tête je crois que c'est  
37 ailleurs ((riant))+  
38

CODI L2-secII-JM-4, 663-673+771-787 : “quand même”. Discussion sur les différences entre hommes et femmes. P = enseignante, Tan = Tanja, Pas = Pascal.

Cet extrait est révélateur et illustratif du caractère immédiat et à court terme de la demande de traduction effectuée par les élèves. Alors que Tanja a demandé à l'enseignante la traduction du terme *trotzdem* (1.03, pour lequel cette dernière a proposé la traduction *quand même*, la même demande, effectuée de la même façon, apparaît moins de cinq minutes plus tard de la part d'un autre élève (1.32), ceci alors même que l'enseignante vient d'utiliser l'expression cible, *quand même*, à plusieurs reprises, juste dans le tour précédent (1.21, 22, 23). Il semble donc, au regard de cet exemple prototypique, que les demandes de traduction visant à dépasser un obstacle communicatif et à poursuivre le tour de parole, ont un effet immédiat mais ne permettent pas l'acquisition de la forme cible par les autres élèves, même à court terme. Plus généralement, on peut dire que la simple exposition au mot-cible, que ce soit à travers une séquence dans focalisation sur la forme ou à travers le discours de l'enseignant, a un potentiel acquisitionnel très faible. Sur un total de cent-deux demandes de traduction similaires, nous n'avons pas trouvé de réutilisation du terme traduit autre qu'immédiate, ni d'autre indice permettant de supposer que ce genre de séquence permet l'acquisition d'une forme linguistique sur le plan de sa compréhension ou de son utilisation. Bien entendu, notre conclusion reste une hypothèse, étant donné qu'il n'y a pas toujours d'indices de non-acquisition de la forme, comme c'est le cas de manière flagrante dans l'extrait ci-dessus.

Les deux exemples suivants sont quant à eux des exemples prototypiques de “séquences potentiellement acquisitionnelles” visant à résoudre un problème de compréhension, dans lesquelles la demande d'explication est initiée par l'élève (type *d* ci-dessus).

### Exemple 2a

- 01 P: je parle pas pas seulement de hubert aussi de saïd et de: de  
 02 vince (..) est-ce que: (.) est-ce que (.) vous croyez que leur  
 03 physique (...) ou leur leur oui leur (.) leur physique est-ce qu'il  
 04 y a une influence (...) s:ur (..) leur position sur leur  
 05 **comportement.**  
 06  
 07  
 08 (3.0)  
 09 Kat: °non°  
 10 (4.0)  
 → 11 Tan: oui (..) qu'est-ce que c'est (.) **comportement**  
 12  
 13 P: **das benehmen** verhalt[en]  
 14 Tan: [aha]  
 15 (4.0)  
 16 P: oui matteo  
 17 Mat: oui je trouve (..) euhm saïd n'est pas très fort?  
 18

CODI L2-secII-JM-1, 2062-2075 : “comportement 1”. Discussion autour du film *La Haine*. P = enseignante, Kat = Katja, Tan = Tanja, Mat = Matteo

### Exemple 2b

- 01 P: quand on regarde cette chanson donc qui est (.) qui est (.)  
 02 responsable du: (...) du **comportement** de petit frère. (...) à  
 03 qui est-ce que eh (..) ce groupe de rap donne (...) la  
 04 responsabilité. (4.0) oui  
 05  
 → 06 Dan: qu'est-ce que c'est **comportement**  
 07 P: **das benehmen**  
 08 Dan: ah  
 09 P: Silvia  
 10 Sil: les: médias

CODI L2-secII-JM-2, 1040-1049 : “comportement 2”. Discussion autour de la chanson *Petit frère*, de IAM. P = enseignante, Dan = Daniela, Sil = Silvia.

Ces deux extraits se trouvent dans deux leçons ayant lieu à une semaine d'intervalle. À nouveau, comme dans l'exemple 1, un même terme fait l'objet d'une séquence de focalisation similaire (sur le plan tant de la forme de la demande que de la réponse), ce qui renforce l'hypothèse selon laquelle la simple exposition à la réponse de l'enseignante, que ce soit en vue de résoudre un problème de production ou de compréhension, n'est pas propice à l'acquisition de la signification linguistique. À noter que dans les extraits ci-dessus il semble que ce ne soit pas

uniquement l'élève posant la question qui ne connaisse pas la signification du terme *comportement*. Dans les deux cas, la question initiale de l'enseignante est suivie de très longues pauses (trois puis quatre secondes, 1.08 et 10 dans la première séquence, quatre secondes, 1.04 de la deuxième séquence). Ces pauses sont suffisamment longues pour nous permettre de postuler un problème de compréhension commun à tous les élèves (d'autant plus que les élèves de cette classe prennent ordinairement volontiers la parole). Si la raison pour laquelle ces séquences ont un très faible potentiel acquisitionnel, comme nous en faisons l'hypothèse, réside dans le fait que les élèves sont uniquement exposés aux formes-cibles, c'est-à-dire qu'ils sont en position de réception et non de participants actifs à la (co-)construction du sens, alors les séquences des types *c* et *e* de notre catégorisation, dans lesquelles un élève au moins participe à l'élaboration du cœur de la séquence d'explication, devraient offrir un potentiel acquisitionnel plus grand. L'extrait ci-dessous montre une telle séquence dans laquelle c'est l'élève qui doit construire lui-même l'explication de vocabulaire :

### Exemple 3a

- 01 P: maintenant (.) les **nichons** (.) qu'est-ce que c'est (5.8) si bellita  
 02 a des seins qui: pointent orgueilleusement la vieille gitane a  
 03 des **nichons** (6.3) oui (3.7) michel (12.1) tamara (3.2) +des  
 04 **nichons** d'un format inusité ((citant))+ (5.1) vous êtes  
 05 pudiques? (2.6) oui (.) jérôme  
 06  
 07  
 08 Jer: euh: +**b-h** ((en allemand))+ (.) °oder°  
 09 P: oder plutôt **le contenu**  
 10 Jer: Mhm  
 11 P: n'est-ce pas (.) donc  
 12 ((rires discrets: 1.7))  
 13 P: elle est abondamment garnie d'une poitrine euh: donc qui: se  
 14 loge sur son devant un peu comme elle peut (.) n'est-ce pas?  
 15 (...) oui (2.6)  
 16

SPD-29-of2eII, 413-426 : "nichons 1". Discussion autour du roman *Brouillard au pont Tolbiac*, de Léo Malet. P = enseignant, Jer = Jérôme. Note : "BH" = *soutien-gorge* ; "oder" = *ou*.

Dans cet extrait, malgré les très longs silences qui suivent la question de l'enseignant et l'hétéro-sélection de deux élèves (1.03-04), l'enseignant s'oriente vers l'interprétation de ces silences comme gêne plutôt que comme indice de non-compréhensions du terme. Jérôme lève alors la main et l'enseignant le sélectionne pour prendre la parole. L'explication de Jérôme ("b-h", *soutien-gorge*, 1.08) est incorrecte mais relativement proche de la réponse-cible. L'élève lui-même manifeste des hésitations quant à son interprétation, qu'il a sans doute fondée sur la base du contexte dans lequel apparaît le terme. L'enseignant rectifie alors la réponse de manière modérée, en introduisant sa correction par le connecteur "oder" (*ou*), la correction se voulant donc plus une alternative qu'une substitution, ce qui permet de protéger la face de l'élève en évitant une évaluation négative directe (cf. Seedhouse, 2004). Les rires discrets qui suivent la réponse de Jérôme et la correction de l'enseignant (1.12) indiquent que les autres élèves ont également compris la signification du terme *nichon*. L'intérêt de cette séquence est de pouvoir être comparé avec une autre séquence similaire, qui apparaît une semaine plus tard dans la même classe :

### Exemple 3b

- 01 P: burma (.) sort victorieusement d'une lutte (...) euh corps à corps  
 02 et il lui dit (..) +ramasse tes **nichons** et fous-moi le camp dis-je  
 03 ((citant))+ (2.8) tobias (tu pourrais traduire ça) en allemand  
 04 ramasse tes **nichons** et fous-moi le camp. (9.3) faut pas vous  
 05 gêner  
 06  
 07  
 08 (5.8)  
 09 Tob: euh (..) je ne sais pas  
 10 (1.4)  
 11 P: je suis sûr que tu sais. (9.2) oui maurice  
 → 12 Mau: was heisst **nichon**  
 13 ((rires: 2.3))  
 14 (3.5)

15 P: Jérôme?  
 → 16 Jer: **le contenu** de  
 17 ((rires de Jérôme et d'autres élèves:  
 18 3.3))  
 19 P: dis-le oui c'est quoi le contenu  
 20 Jer: euh (...) du (...) ben **du +b-h** ((en allemand))+  
 21  
 22 P: du soutien-gorge  
 23 Jer: Oui  
 24 P: oui mais:  
 25 Jer: les sennes je crois  
 26 P: les seins oui (...) et en allemand?  
 27 Jer: die brüste  
 28 (2.8)  
 29 P: ou en dialecte même  
 30 ((chuchotements: 14.1))  
 31 Hei: (er het gsait si söll abhaue) (...) (und söll die)  
 32  
 33 ((rires et chuchotements: 4.9))  
 34 P: oui (.) pagsch dini schöbbe- n- y und hau euh: mach dass d  
 35 zum deufel kunnsch euh en bâlois n'est-ce pas ça correspond  
 36 plus ou moins  
 37

SPD-30-of2eIII, 84-117 : "nichons 2". Discussion autour du roman : *Brouillard au pont Tolbiac*, de Léo Malet. P = enseignant, Tob = Tobias, Mau = Maurice, Jer = Jérôme, Hei = Heinz.

Dans cet extrait, l'enseignant pose à nouveau une question qui demande de connaître la signification du terme *nichon*. L'élève sélectionné (Tobias), comme précédemment, semble réticent à répondre, soit parce que, comme il le dit, il n'est pas capable de traduire la phrase demandée (1.09), soit qu'il soit gêné, comme l'interprète l'enseignant (1.11). Après à nouveau un très long silence, un élève, Maurice, lève la main pour demander la signification du terme *nichon*. À noter que cet élève était présent à la leçon précédente (dans tous nos extraits, les élèves prenant la parole étaient présents à la fois dans les parties *a* et *b*). Il semble cependant que plusieurs élèves aient, quant à eux, retenu la signification du terme, puisque la question de Maurice les fait rire (1.13). L'enseignant sélectionne alors Jérôme pour répondre à cette question, Jérôme étant l'élève qui est le plus apte à y répondre puisqu'il a été personnellement questionné sur le sujet la semaine précédente. Le point le plus intéressant de cette séquence est que Jérôme reprend textuellement la correction énoncée par l'enseignant la semaine précédente ("le contenu de", 1.16). Cela montre non seulement que l'élève se souvient de la signification du terme, mais en outre qu'il se souvient précisément du moment où il a appris cette signification. En riant (1.17-18), les élèves et Jérôme manifestent une connivence autour de cette réponse, ce qui indique certains autres élèves tout au moins ont compris son caractère allusif, et donc se souviennent également de l'échange de la semaine précédente. Outre cette allusion, Jérôme est capable, à la demande de l'enseignant, de fournir un synonyme (plus neutre) au terme *nichon*, quoique dans une forme phonétiquement approximative (1.25), ce qui montre à notre avis que la forme-cible est acquise mais encore en phase de stabilisation. Au regard de cette séquence et par contraste avec les précédentes (i.e. exemples 1 et 2), il semble que notre hypothèse se confirme, à savoir que lorsqu'un élève est impliqué dans le processus même d'explication, l'opportunité d'acquisition de la forme linguistique est plus grande que lorsqu'il reste cantonné dans le rôle de demandeur-récepteur de l'explication. En outre, comme cette séquence l'illustre, l'opportunité d'acquisition ne semble pas être restreinte au seul élève prenant la parole dans le noyau de l'explication, mais étendre sa portée à d'autres élèves, bien qu'ils ne soient qu'auditeurs (même si on ne peut dire qu'elle s'étend à la totalité des élèves, puisque Maurice, présent lors des deux leçons, n'a pas mémorisé le terme). À la suite de cet exemple, nous pouvons maintenant émettre une autre hypothèse: si la participation d'un élève au cœur de l'explication est favorable sur le plan acquisitionnel non seulement à cet élève mais également à une partie du reste de la classe, alors plus le nombre d'élèves impliqués dans le processus d'explication est grand, plus grand devrait être le nombre d'élèves à s'approprier la forme linguistique et sa signification, au moins à moyen terme. C'est cette hypothèse que nous allons étudier dans l'exemple suivant, qui montre une séquence dans laquelle plusieurs élèves participent conjointement à l'élaboration d'une explication de vocabulaire.

#### Exemple 4a

01 P: vous avez lu la première partie du texte que je vous ai

02 donné et on commence tout de suite (3.0) **réhabilitation**  
→ 03 (2.0) pour vous ça c'est c'est quoi. (.) ça signifie quoi. (2.5)  
04 vous entendez ça. (4.0) on va faire une sorte de: (.) remue-  
05 méninges mind map alors **réhabiti- réhabilitation** (...) ça  
06 vous rappelle quoi. (3.0) oui (.) christoph.  
07  
08  
09  
10 Chr: e:hm (.) une situation (.) a:méliorée.  
11 P: une situation à améliorer=  
12 Chr: =jä=  
13 P: =mhm?  
14 Car: euh revenir dans le normal  
15 P: revenir dans le normal. (..) mhm?  
16 P: ouais? (..) oui silvia.  
17 Sil: s'équilibrer  
18 P: s'équilibrer (...) d'autres idées. (.) pour la (.) **réhabilitation**.  
19 (7.0) ou bien je vous demande quand est-ce qu'on (.)  
20 **réhabilite** (...) quand est-ce qu'il y a la **réhabilitation**. (...)   
21 oui (.) [erika]  
22  
23  
24 Eri: [quand] il y a quelque=chose (.) dans (.) la vie?  
25  
26 P: °mhm°=  
27 Eri: =qui: (1.5) ehm: (...) (qui) détruit (...) la balance. (...) par par  
28 exemple euh (..) des dro:gues (..) ou: (...) mais aussi (..) un  
29 accident.  
30  
31 P: voilà (..) ahan quand on se casse quelque=chose? (..) ehm (..  
32 on va à la **réhabilitation**? (.) pour (..) pour remettre ça. (.)  
33 hein? donc (.) on va à l'hôpital pour le réparer et après on va  
34 à=à la **réhabilitation** pour ré-établir cet équilibre. (.) voilà.  
35 (...) d'autres domaines (.) où on parle de **réhabilitation**. (4.0)  
36 oui  
37  
38  
39  
→ 40 Sil: la **réhabilitation** d'une société  
41 P: expliquez ce=que vous entendez par là. (...) parce que je suis  
42 d'accord ((rit: 3.1)) non je suis d'accord mais (je voudrais  
43 que vous) expliquez=  
44  
45 Sil: =ehm (.) par exemple (..) quand! il y a la guerre dans! un  
46 pays (..) on détruit un village (.) o une société de: (.) de de  
47 (créer de- de-) de: groupes ethniques il faut **réhabi(.l)iter** (.)  
48 ehm (.) ces gens parce=que (sans ça) ils sont (...) qui ont pas  
→ 49 (.) d'aide  
50  
51  
52 P: =ouais (.) donc c'est pour vous une **réhabilitation** sociale et  
53 politique (.) ou: une **réhabilitation** (..) territoriale.  
54  
55  
56 Sil: °mm° (3.0) il faut aussi envoyer les enfants dans une école  
57 (.) créer des (..) des écoles °oui° je crois qu'on on: (.) fait une  
58 **réhabilitation** territoriale (.) on **réha(.l)ilite** (...) (victimes)  
59 (..) (donc) aussi: (..) ehm (..) les (..) les gens  
60  
61  
62  
63 P: °mhm (.) mhm.° (...) parce=que moi je pense aussi à une  
64 sorte de **réhabilitation** aussi qui va dans le même sens mais  
65 (.) la **réhabilitation** (..) d'une personne. (1.5) vous  
66 comprenez ce=que ça pourrait être. par exemple (1.5) ehm  
67 (1.5) jeanne d'o- eu:h jeanne d'arc (..) jeanne d'arc a été  
68 condamnée à été brûlée et plus tard on l'a **réhabilitée**. (.)

69 qu'est-ce qu'on veut dire par là. (...) ouais  
70  
71  
72  
73  
74 Eri: o (.) quand! était quand elle était (..) vivante (.) on a pensé  
75 qu'elle était pas bien elle (..) elle avait une (..) mal (..) réputation  
76  
77  
78 P: [une] mauvaise réputation ouais=  
79  
80 Eri: =e:t quand elle (...) était brûlée (...) quelques persons (..) ont  
81 commencé à (.) **réhabiter** qu'elle (..) a fait quelque chose  
→ 82 bien  
83  
84 P: =oui: (.) voilà? (.) en fait (elle est) elle était (.) on l'a on l'a  
85 considérée comme une sorcière? (..) et après donc on l'a  
86 **réhabilitée** on a dit ah non c'était pas une sorcière en fait.  
87  
88

CODI L2-secII-JM-4, 991-1136 : “la réhabilitation 1 (version abrégée)”. Discussion d'introduction à la lecture d'une nouvelle portant sur le thème de la réhabilitation. P = enseignante, Chr = Christoph, Ca = Carine, Sil = Silvia, Eri = Erika.

Cet extrait à la particularité de ne pas constituer une séquence latérale visant à résoudre un obstacle de compréhension, mais plutôt une activité introductive (elle apparaît au tout début de la leçon) permettant de prévenir un tel obstacle avant de discuter d'un article portant sur le thème de la réhabilitation. Ici, l'explication de vocabulaire, à la demande explicite de l'enseignante (cf. “on va faire une sorte de remue-méninges mind-map”, 1.04-05), est accomplie par plusieurs élèves, qui énoncent des significations différentes, mais non exclusives, au terme *réhabilitation*. L'intérêt de cette séquence pour l'observation de l'acquisition des formes et significations linguistiques réside dans le fait que les élèves semblent peu à peu s'appropriier le terme *réhabilitation*, en l'employant eux-mêmes de manière spontanée, ce qui n'était pas le cas dans les exemples précédents. Dans la première partie de la séquence (1.1-30), les élèves proposent différentes significations et manifestent ainsi qu'ils comprennent, du moins en partie, le sens du terme. Cependant, aucun des élèves n'utilise le mot *réhabilitation* dans son tour de parole, bien que l'enseignante, quant à elle, le répète six fois (1.02, 05, 18, 20). Dans la deuxième partie de la séquence, par contre (1.40-88), deux élèves prennent la parole à tour de rôle en intégrant cette fois le terme dans leurs interventions. Silvia utilise d'abord le nom suivi d'un complément (“la réhabilitation d'une société”, 1.40), puis d'un adjectif (“une réhabilitation territoriale”, 1.58). Elle utilise également le verbe dont est issu le nom, *réhabiliter*, à deux reprises (1.47 et 58). Ces occurrences lui permettent de tester l'utilisation du mot *réhabilitation* et du verbe *réhabiliter* dans des contextes syntaxiques variés (une des fonctions de l'*output*, selon Swain, 1995). Erika emploie également le terme *réhabiliter* (1.81), quoique sous une forme incorrecte (il manque une syllabe). Cette forme ainsi que celles employées par Silvia, qui si elles sont correctes contiennent une micro-pause à l'intérieur du mot, sont les indices d'une forme encore instable, en cours d'appropriation. Pour nous, la réutilisation du terme montre que non seulement la signification du mot est acquise (i.e. en situation de réception l'élève en comprend le sens), mais également que la forme elle-même est entrée dans le lexique de l'élève, qui peut donc la réutiliser. La connaissance du terme est donc non seulement passive mais également active. Il est particulièrement intéressant que le terme *réhabilitation* soit repris dans la même leçon mais dans une autre activité, apparaissant trente minutes plus tard:

#### Exemple 4b

01 P: il parle de chaque tour a un nom et entre parenthèse c'est  
02 marqué ex gnagnagna. (..) alors ça veut dire quoi qu'est-ce-  
03 qu'est-ce qu'ils ont fait (...) oui=  
04  
→ 05 Chr: =peut-être c'est la: **réhabi- réhabilitation**  
06  
07 P: c'est la **réhabilitation** du quartier. (.) hein ils ont changé les  
08 noms et ils font une fête  
09

CODI L2-secII-JM-4, 1563-1568 : “la réhabilitation 2”. Interprétation du contenu d'une nouvelle : il est mentionné que les immeubles d'un quartier ont changé de nom. P = enseignante, Chr = Christoph.

La réapparition du terme dans une autre activité et par un élève qui l'énonce pour la première fois montre que la signification linguistique et la capacité d'emploi du mot est maintenue à moyen terme. L'exemple 4 (*a* et *b*) renforce donc fortement les deux hypothèses que nous avons émises plus haut, à savoir:

- 1) Lorsqu'un élève est impliqué dans le cœur de la séquence d'explication, les potentialités d'acquisition de cette forme sont renforcées pour lui mais également une partie du reste de la classe;
- 2) Plus le nombre d'élèves qui interviennent dans la co-construction de l'explication est grand, plus la séquence est riche en potentiel pour l'acquisition non seulement de la signification linguistique, mais également pour la possibilité de réemployer cette forme, signe de sa réelle appropriation.

#### IV. Conclusion

Nos analyses ont porté sur des séquences de focalisation sur la forme apparaissant dans des leçons majoritairement axées sur la communication orale. Nous avons montré que dans une grande majorité des cas, la focalisation sur la forme est une séquence latérale visant à résoudre un obstacle communicatif immédiat, qui peut être réalisée de diverses manières mais qui néanmoins ne semble pas avoir de “potentiel acquisitionnel” à moyen ni même à court terme. Nous avons ensuite montré que lorsqu'un élève, ou mieux, plusieurs, sont engagés au cœur du noyau de l'explication, le potentiel acquisitionnel est important, puisqu'on peut remarquer que le souvenir de la signification de la forme et du moment de son apprentissage restent présents à la mémoire des élèves (et pas uniquement à celle de l'élève ayant participé activement). Nous avons vu également que ce genre de séquences favorise la réutilisation de la forme, également d'autres activités. Les séquences longues faisant intervenir plusieurs élèves (comme l'exemple 4) ne sont pas des séquences latérales mais contribuent également à faire avancer l'activité sur le plan des contenus. Nous avons montré ailleurs (Fasel Lauzon, à paraître; cf. aussi Pekarek Doehler & Ziegler, 2007, pour des résultats similaires portant sur l'enseignement en immersion) en quoi ces séquences faisant intervenir plusieurs élèves dans le noyau de l'explication permettent également aux élèves d'exercer des compétences linguistiques, discursives et interactionnelles complexes et diversifiées (contrairement aux séquences plus prototypiques, comme les exemple 1 et 2), en ce qu'elles ouvrent sur la négociation des contenus et la co-construction du sens en collaboration, et qu'elles débouchent parfois également sur la co-gestion de la séquence et des formes d'interaction. Il apparaît donc que ce type de séquence est à la fois riche sur le plan des opportunités d'acquisition des formes linguistique et sur celui de la mise en œuvre de ressources complexes relatives à la compétence de communication. Ces résultats d'analyse, qui ont des implications sur le plan didactique, montrent donc que les activités intégrant à la fois travail sur la forme et travail sur les contenus ont un potentiel acquisitionnel global plus important que la somme des potentiels des séquences qui ne s'orientent que vers la forme ou que vers les contenus, et qu'un démarche d'enseignement privilégiant l'intrication des formes et des contenus semble particulièrement propice à l'acquisition des compétences dans l'interaction.

#### Annexe : conventions de transcription

(.)	petites pauses (max 0.3 secondes)
(..)	moyennes pauses (max 0.6 secondes)
(...)	longues pauses (max 1.0 seconde)
(1.2)	pauses de plus de 1 seconde
: :: :::	allongements de syllable
[ ]	début et fin de chevauchements de parole
(bonjour)	transcription incertaine
?	intonation montante
.	intonation descendante
-	troncation / interruption
=	enchaînement rapide
&	continuation du tour de parole
<u>Très bien</u>	emphase/accoutation
°doucement°	volume faible
((rit: 1.0))	commentaire de la transcriptrice
+bla ((riant))+	commentaire de la transcriptrice ; le segment concerné est

## Bibliographie

- Bange, P., « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *AILE*, n°1, Paris, 1992, p. 53-85.
- Berthoud, A.-C., Py, B., *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang, 1993.
- Bozier, C., *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français*, Lund, Lund Universitet, 2005.
- Dausendschön-Gay, U., « Interaction sociale et processus d'acquisition: il ne suffit pas de communiquer », in *CALaP*, n°15, Villejuif, 1997, p.25-32.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B., « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du 3<sup>e</sup> colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 1989, p. 99-124.
- Fasel Lauzon, V., « Élaboration collective de séquences d'explication de vocabulaire: mise en œuvre et opportunités d'apprentissage de ressources interdiscursives », in *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, n°48, Neuchâtel.
- Jefferson, G., « Side sequences », in Sudnow, D. (ed.), *Studies in social interaction*, New York, Free Press, 1972, p.294-338.
- Mehan, H., *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1979.
- Pekarek, S., *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Éditions Universitaires, 1999.
- Pekarek Doehler, S., Ziegler, G., « Doing language, doing science and the sequential organization of the immersion classroom », in Hua, Z., Seedhouse, P., Cook, V. (eds.), *Language learning and teaching as social interaction*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2007, p.72-87.
- Seedhouse, P., *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analytic Perspective*, Oxford, Blackwell, 2004.
- Sinclair, J. McH., Coulthard, R. M., *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press, 1975.
- Swain, M., « Three functions of output in second language learning », in Cook, G., Seidlhofer, B. (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford, Oxford University Press, 1995, p.125-144.
- Vasseur, M.-T., *Rencontres de langue. Question(s) d'interaction*, Paris, Didier, 2005.