

‘J’ai la pêche’ : les explications collaboratives multimodales en classe de français L2

Loanne Janin

Université de Neuchâtel

loanne.janin@unine.ch

Résumé. Basé sur des données vidéo d’interactions orales authentiques, cet article aborde la façon dont l’activité d’« explication » est accomplie collaborativement et de manière multimodale dans un environnement spécifique d’apprentissage, la classe de français langue seconde (L2) de niveau débutant pour un public issu de la migration. Adoptant une approche qui repose sur l’analyse conversationnelle dans le domaine de l’acquisition des L2 (CA-SLA, Kasper & Wagner, 2011; Pekarek Doehler, 2010) cette étude adresse les questions suivantes : (a) comment est-ce que les apprenant·es mobilisent un ensemble de ressources multimodales, notamment des gestes décriptifs et déictiques, ainsi que des pratiques humoristiques, pour co-construire une séquence d’explication et (b) quels sont les différents rôles de participation adoptés par les apprenant·es au sein d’une séquence explicative ? Les résultats de cette recherche contribuent à l’approfondissement de notre compréhension de l’activité d’explication en classe de langue ainsi que des dynamiques de participation spécifiques des classes pour un public issu de la migration. Les résultats mettent également en lumière les stratégies de participation multimodales déployées par les apprenant·es pour participer activement, malgré un répertoire langagier limité.

1 Introduction

Cet article adopte l’approche de l’analyse conversationnelle dans le domaine de l’acquisition des langues secondes (L2)(CA-SLA, Kasper & Wagner, 2011; Pekarek Doehler, 2010) pour étudier les explications collaboratives en classe de français L2 pour un public issu de la migration de niveau débutant. Le focus analytique porte sur les gestes et les pratiques humoristiques réalisés par les apprenant·es pour participer à la co-construction d’une séquence d’explication étendue et sur les différents rôles de participation adoptés lors du déroulement de cette séquence. Bien que les explications, en particulier celles de vocabulaire, fassent l’objet de nombreuses recherches en CA-SLA (Fasel Lauzon, 2014; Lazaraton, 2004; Mortensen, 2011; Waring et al., 2013), les études ciblant spécifiquement un public débutant issu de la migration sont encore émergentes (cf. Janin 2023; Eilola, 2020). Cet article cherche à contribuer à ce courant de recherche en montrant que, malgré un répertoire langagier limité, les apprenant·es débutant·es mobilisent des ressources gestuelles variées et participent activement aux explications au sein de la classe.

Dans le cadre de cette étude, l’explication est définie comme une séquence interactive visant à gérer un problème de compréhension, réel ou présupposé par autrui, par la mise en lien de l’élément problématique avec un ensemble de connaissances partagées (Janin, 2024, p. 61; Blum-Kulka et al., 2010 ; de Gaulmyn, 1991; Fasel Lauzon, 2014 ; Morek, 2015). Il s’agit d’une activité complexe, puisqu’elle nécessite la mobilisation d’un ensemble de ressources, en coordination avec les autres participant·es et de façon adaptée au contexte de l’interaction. La participation des apprenant·es à une explication peut intervenir à différents moments de la séquence, par exemple lors de l’initiation, au moyen d’une demande d’explication, durant le noyau ou au moment de la clôture, sous la forme d’une vérification ou d’une démonstration de la compréhension. Ces contributions ne sont pas uniquement verbales, mais peuvent prendre la forme de gestes, de changements dans la direction du regard ou de la posture corporelle, et de manipulations d’objets.

Dans ce qui suit, je passe en revue les recherches antérieures sur les explications et la participation multimodale en classe de L2, avant de présenter les données et le cadre méthodologique de la recherche. Dans la partie analytique, une séquence explicative étendue est examinée en détail pour montrer la façon dont les apprenant·es co-construisent collaborativement l’explication en mobilisant des gestes décriptifs, de type *mimesis* et *handling* (Streeck, 2009), des gestes déictiques et des tours de parole humoristiques. Les

analyses démontrent également que les apprenant·es adoptent différents rôles pour participer à l'interaction de manière périphérique ou plus centrale (Lave & Wenger, 1991). Ces rôles sont interactionnellement négociés et évoluent durant le déroulement de l'explication. Les stratégies participatives multimodales déployées par les apprenant·es leur permettent de s'engager activement dans la séquence d'explication et de démontrer leur expertise en L2, malgré des ressources langagières limitées. Je conclus par une discussion des principaux résultats et de leur apport aux travaux existants.

2 Les explications en classe de L2

L'explication est une activité interactionnelle sophistiquée, qui implique la mobilisation de ressources linguistiques et mimo-gestuelles, ainsi que l'organisation de longues séquences d'actions structurées de manière cohérente et coordonnée entre les participant·es. De plus, expliquer nécessite de gérer des connaissances et des identités épistémiques asymétriques. Il s'agit d'une des principales activités en contexte éducatif et la salle de classe est donc un lieu privilégié pour l'étudier. Un ensemble d'études en analyse conversationnelle a largement contribué à une compréhension nuancée des explications, en examinant leur déroulement moment-par-moment dans les interactions en classe.

En étudiant une classe d'anglais L2 pour adultes, Waring, Creider et Box (2013 : 254) proposent une description séquentielle des étapes-clés des explications lexicales : (a) mettre l'item problématique en évidence, (b) le contextualiser, par exemple en l'utilisant dans une phrase, (c) demander ou offrir une explication, et (d) clore l'explication au moyen d'une répétition. Dans les séquences d'explication décrites par Waring, Creider et Box (2013), l'enseignant·e joue un rôle prépondérant en gérant le déroulement de la séquence, en choisissant les items lexicaux mis en évidence et en se chargeant de les contextualiser et de les expliquer. D'autres études proposent un panorama plus nuancé. Examinant des séquences d'explication de vocabulaire en classe de danois L2 pour adultes, Mortensen (2011 : 135) analyse la façon dont des items lexicaux sont extraits « on the fly » de l'activité en cours par les participant·es. L'auteur met en évidence la façon dont ces séquences sont co-construites par les apprenant·es et l'enseignante, et ne dépendent pas de l'agenda pédagogique préétabli par cette dernière. De manière similaire, en étudiant des classes de suédois L2, Majlesi et Broth (2012) montrent comment différentes ressources verbales et gestuelles sont collaborativement transformées en 'learnables' à l'initiative des apprenant·es, en fonction de leurs propres besoins d'apprentissage.

La littérature sur les explications en classe de L2 a également mis en lumière un ensemble de ressources langagières et mimo-gestuelles que les participant·es mobilisent pour résoudre des problèmes de compréhension et faciliter l'intercompréhension. Parmi les ressources langagières les plus fréquentes, on peut citer la traduction (Fasel Lauzon, 2014; Markee, 1994; Morton, 2015), qui n'est disponible que lorsque les participant·es partagent une langue commune, mais a l'avantage d'être brève et concise, tout comme les synonymes et les paraphrases (Fasel Lauzon, 2009; Güllich, 1990). Cependant, la traduction et les synonymes peuvent s'avérer insuffisants pour fournir une explication, en particulier dans les cas où l'explication porte sur une expression idiomatique qui ne peut pas être traduite littéralement (Fasel Lauzon, 2014; Stoewer & Musk, 2019) ou lorsque les équivalents proposés sont tout aussi obscures que l'item problématique (Lo, 2016; Waring et al., 2013).

Les participant·es recourent également à différents types de gestes pour réaliser leurs explications, notamment les gestes décriptifs, décrits par Streeck (2009) comme des mouvements de la main qui dépeignent ou représentent des objets, des concepts ou des actions, et les gestes déictiques (McNeill, 1992). Ceux-ci ont une fonction de pointage, vers un objet ou, de façon métaphorique, vers une idée ou un concept. Examinant des explications d'enseignant·es en classe d'anglais L2, Waring, Creider et Box (2013) comparent les explications analytiques, réalisées uniquement au moyen de ressources verbales, et les explications animées, qui incluent un ensemble de ressources multimodales. Parmi les explications animées, Waring, Creider et Box (2013) distinguent notamment les catégories 'talk + gesture' et 'talk + scene enactment'. La première catégorie, dans laquelle chaque mouvement a un affilié lexical, comprend les gestes servant à illustrer directement la parole. Dans la seconde catégorie, un scénario hypothétique incluant des gestes et des dialogues est créé afin de faire comprendre la façon dont la langue-cible est

utilisée dans un contexte spécifique. S'intéressant également aux explications lexicales multimodales, Eilola (2020) examine une classe de finnois L2 pour adultes de niveau débutant et met en lumière la façon dont les participant·es expliquent la signification de différents items lexicaux au moyen de gestes décriptifs et de mises en scène incarnées (*embodied enactments*, cf. Tai & Brandt, 2018). Etudiant une classe de niveau similaire mais dans un contexte de français L2, Janin (2023) montre comment les apprenant·es mobilisent des gestes décriptifs pour représenter des items lexicaux concrets et pour rendre visibles des actions ou des concepts abstraits en les associant à un contexte d'utilisation plus large.

Bien que les nombreuses études interactionnelles qui traitent de l'humour dans les classes de langue ne se soient pas penchées spécifiquement sur les séquences d'explication, elles indiquent que les pratiques humoristiques peuvent émerger durant différents types d'activités, concerner la tâche pédagogique en cours ou non et être initiées par l'enseignant·e ou les apprenant·es (Kim & Park, 2017), ce qui signifie que ces pratiques peuvent également être utilisées dans les séquences d'explication. Ces études considèrent l'humour comme accompli de façon conjointe et méthodique par les participant·es, qui mobilisent un ensemble de ressources pour signaler le caractère non-sérieux de leur tour de parole (Skogmyr Marian et al., 2017). Parmi ces ressources, on peut citer le recyclage de tours de parole précédents (Cekaite & Aronsson, 2004; Cook, 2000), les formulations exagérées (Drew, 1987), les références à une réalité imaginaire (Holt, 2007; Kasperek, 2015) ainsi que les sourires et les particules de rire (Glenn, 2003). Les recherches sur les pratiques humoristiques en classe de langue ont montré que celles-ci permettent une utilisation du langage plus créative et complexe (Pomerantz & Bell, 2011), contribuent à la mémorisation des formes en L2 (Bell 2017) et encouragent la participation et les interactions entre pairs (Bell, 2017; Leslie, 2015). Par ailleurs, pour faire de l'humour, les participant·es doivent effectuer un monitoring précis « des différents niveaux d'organisation de l'interaction (précision dans le timing des prises de parole, formatage des tours, organisation séquentielle) impliquant des ressources qui ont été décrites comme des composantes princeps de la [compétence d'interaction] en L2 » (Skogmyr Marian et al., 2017 : 137). Etudier la façon dont les pratiques humoristiques sont mobilisées au sein de séquences d'explication peut ainsi permettre d'approfondir notre compréhension de la façon dont les apprenant·es participent aux activités de la classe et déploient leur compétence d'interaction en L2.

3 La participation multimodale en classe de L2

La salle de classe, en tant que contexte institutionnel, implique des modes de participation spécifiques, en lien notamment avec les statuts épistémiques asymétriques des participant·es et les droits et obligations qui en découlent (Drew & Heritage, 1992). Dans ce contexte, la participation des apprenant·es est souvent conçue en termes de contributions verbales actives aux discussions de la classe. Cependant, cette conception invisibilise une grande partie des actions accomplies par les apprenant·es, en particulier lorsque leur répertoire langagier en L2 est limité. Un nombre croissant d'études contribue à révéler l'importance du cadre de participation mimo-gestuel (*embodied participation framework*, Goodwin, 2000 : 1499) dans l'organisation des interactions en classe, c'est-à-dire non seulement le langage, mais également les gestes, le regard, la posture ou les expressions du visage (Evnitskaya & Berger, 2017; Jacknick, 2021; Mortensen, 2009; Sert, 2015). Evnitskaya et Berger (2017) mettent par exemple en lumière la façon dont les apprenant·es en classe de langue utilisent leur corps pour démontrer leur attention et leur alignement à l'activité en cours. Les autrices soulignent que la participation prend des formes différenciées et que les ressources multimodales mobilisées par les apprenant·es, ainsi que leur choix de rôles de participation, sont adaptés en fonction des besoins communicatifs émergeant localement.

La mobilisation de ressources mimo-gestuelles permet également aux apprenant·es de prendre des initiatives et de participer activement aux interactions de la classe, même lorsque leurs ressources langagières sont limitées. Tai et Brandt (2018) ont réalisé une étude de cas d'une classe d'anglais de niveau débutant, dans laquelle ils analysent la façon dont une apprenante crée un scénario hypothétique multimodal pour demander une explication. Cela signifie qu'elle produit une mise en scène corporelle, incluant des mouvements du corps et un dialogue entre des personnages imaginaires, qui lui sert à initier une séquence non-sollicitée par l'enseignante et à négocier un espace pour formuler sa question. Identifier de manière

autonome une lacune de compréhension permet aux apprenant·es de s'approprier leur processus d'apprentissage et d'individualiser l'enseignement reçu en fonction de leurs besoins personnels (Allwright, 1984). Par ailleurs, ces prises d'initiatives permettent aux apprenant·es de mettre en avant leurs connaissances et leur expertise, ainsi que d'adopter un rôle actif dans leur apprentissage (Jacknick, 2011; Merke, 2018).

En résumé, la littérature présentée montre que l'explication en classe de L2 est une activité complexe, largement co-construite par les apprenant·es et l'enseignant·e, qui repose sur la mobilisation coordonnée d'un ensemble de ressources langagières et mimo-gestuelles. Participer à une séquence d'explication peut donc constituer une difficulté pour des apprenant·es de niveau débutant dont le répertoire langagier en L2 est encore limité. Cependant, il existe peu de travaux en CA-SLA (à l'exception d'Eilola, 2020 et Janin 2023) qui ont étudié la façon dont les apprenant·es de ce niveau mobilisent des ressources spécifiques et adoptent différents rôles de participation pour contribuer activement à la co-construction de longues séquences d'explication. Basée sur l'analyse d'une séquence d'explication étendue au sein d'un cours de français L2 pour un public débutant issu de la migration, la présente recherche comble cette lacune en (a) identifiant les ressources gestuelles et les pratiques humoristiques que les apprenant·es mobilisent pour contribuer à la séquence d'explication, et (b) explorant les rôles de participation adoptés par les apprenant·es et la façon dont ceux-ci sont négociés interactionnellement tour par tour.

4 Données et méthode

Les données utilisées pour cette étude consistent en des enregistrements vidéo d'interactions en classe de français langue seconde pour un public adulte issu de la migration. 18 leçons ont été enregistrées sur une période de quatre mois, ce qui représente un total d'environ 50 heures de vidéo. La classe est composée de huit apprenant·es qui suivent des cours de français de niveau débutant, financés par l'Etat, dans le cadre d'un programme d'intégration. La seule langue partagée par l'ensemble de la classe est le français, même si d'autres langues sont également utilisées par certaines personnes. Les participant·es ont été informé·es de l'objectif de l'étude et ont signé un formulaire d'autorisation d'enregistrement. Des pseudonymes désignent les participant·es et les images ont été floutées pour des raisons d'anonymat. L'étude adopte une approche méthodologique basée sur l'analyse conversationnelle multimodale. Les extraits de données utilisés dans cette étude ont été transcrits selon les conventions de Jefferson (2004) et les conventions de transcription multimodales développées par Mondada (2018).

Cette étude repose sur l'examen d'un cas unique (*single case analysis*, Hutchby & Wooffitt, 1998) afin d'accomplir une analyse approfondie, tour par tour, d'une seule séquence d'interaction. Cette approche a pour objectif de réaliser ce que Mori (2004 : 536) nomme «promot[ing] the overall sensitivity to the intricacy of classroom talk and generate critical reflections on classroom policies and instructional designs ». Le but spécifique de cette étude est de décrire la façon dont les apprenant·es mobilisent des tours de parole humoristiques et différents types de gestes pour participer à une séquence d'explication et d'approfondir la compréhension des dynamiques participatives spécifiques d'une classe de français L2 de niveau débutant pour un public issu de la migration.

5 Analyses

Les résultats des analyses effectuées montrent que les apprenant·es, en collaboration avec l'enseignante, participent activement à la séquence d'explication en mobilisant un ensemble de ressources, non seulement langagières mais également gestuelles. L'analyse de l'extrait ci-dessous met spécifiquement en lumière la façon dont les apprenant·es participent aux explications en classe en produisant des tours de parole humoristiques et des gestes dépicatifs et déictiques. L'utilisation de ces ressources est discutée aux sections 5.1 et 5.2. La section 5.3 éclaire la façon dont les apprenant·es adoptent différents rôles de participation, qui varient au sein du groupe et durant le déroulement de la séquence.

5.1 Participer à une explication par le biais de l'humour

Ce premier extrait met en lumière la façon dont l'enseignante, Fabienne, et un apprenant, Dawadi, co-construisent le début d'une séquence d'explication par le biais de tours de parole humoristiques. Fabienne demande aux apprenant·es comment chacun·e se sent et dresse au tableau une liste d'expressions pour répondre à cette question. Au début de l'extrait, Fabienne demande à Dawadi comment il va et introduit l'expression « J'ai la pêche » (l. 1-11).

Extrait 1a : 26.07.19_j'ai la pêche

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

((3 lignes omises, Fabienne écrit 'j'ai la pêche' au tableau))



A la suite du tour de l'enseignante dans lequel elle introduit l'expression « J'ai la pêche », Dawadi initie une réparation en répétant *la pêche* avec une intonation montante, ce qui signale son incompréhension, au moins partielle, de l'item lexical ou de l'expression dans son entier (l. 13). Suite à cette initiation de réparation, qui ouvre la séquence d'explication en mettant l'item problématique en évidence, l'enseignante propose une explication sous la forme d'une équivalence (*ouais ça veut dire ch:uis en pleine forme*, l. 14), à laquelle Dawadi réagit de façon minimale (*mh*, l. 15). Après la répétition par une autre apprenante, Ayana, de la fin du tour de l'enseignante (l. 16), Dawadi affirme qu'il n'est *jamais* en pleine forme. Son utilisation d'une *extreme-case formulation* (Pomerantz, 1986), ainsi que le ton de sa voix, souriante et accompagnée de particules de rire, signalent le caractère non-sérieux de son intervention, qui est une réponse inattendue au tour de l'enseignante (l. 17). Dawadi mobilise ce tour de parole humoristique pour démontrer sa

compréhension de l'expression, en l'incorporant directement en usage, et pour initier une nouvelle action, participant ainsi activement à la co-construction de la séquence d'explication. S'orientant vers l'aspect humoristique du tour de l'apprenant, l'enseignante répond de manière ironique que si Dawadi n'est jamais en pleine forme, il est inutile qu'elle écrive l'expression au tableau (l. 18-19). Dawadi demande alors à l'enseignante de tout de même écrire l'expression et annonce qu'il l'utilisera (l. 21-22). En annonçant une utilisation future de l'expression, il déclare avoir compris d'une part le sens de l'expression et d'autre part, la façon dont celle-ci s'utilise en contexte. Simultanément, l'enseignante ratifie la demande de Dawadi et la chercheuse rit (l. 24), ce qui confirme l'aspect humoristique de l'échange. Dans les lignes suivantes, omises, Fabienne écrit « j'ai la pêche » au tableau, en s'interrogeant sur l'orthographe de *pêche*.

5.2 Participer à une explication au moyen de gestes décriptifs et déictifs

La suite de l'extrait montre la façon dont les participant·es mobilisent différents types de gestes pour construire collectivement la signification de l'expression « j'ai la pêche ».

Extrait 1b : 26.07.19_j'ai la pêche

28	FAB	Δj'ai la pê\$che.# Δse tourne pour faire face à la classe daw fig	\$secoue ses deux mains ensemble--> #1
			
Fig.1			
29	AYA	j'ai la pê[che.	
30	DAW	[°pêche°\$	
31	FAB	[j'ai la patate.	
	daw	-->\$	
32		(1.2)	
33	DAW	patate?	
34	FAB	j'ai la patate.=	
35	DAW	=j'ai \$la banane. \$sourit-->	
36	MIM	la pêche *euh,#* *lève poings vers épaules*	
	fig	#2	
			
Fig.2			

((5 lignes omises))

42 MIM •la pê#che• eu*:h# la* pêche?#
•pointe en direction du tableau*
*lève bras vers épaule droite*étend bras-->

fig



Fig.3

Fig.4

Fig.5

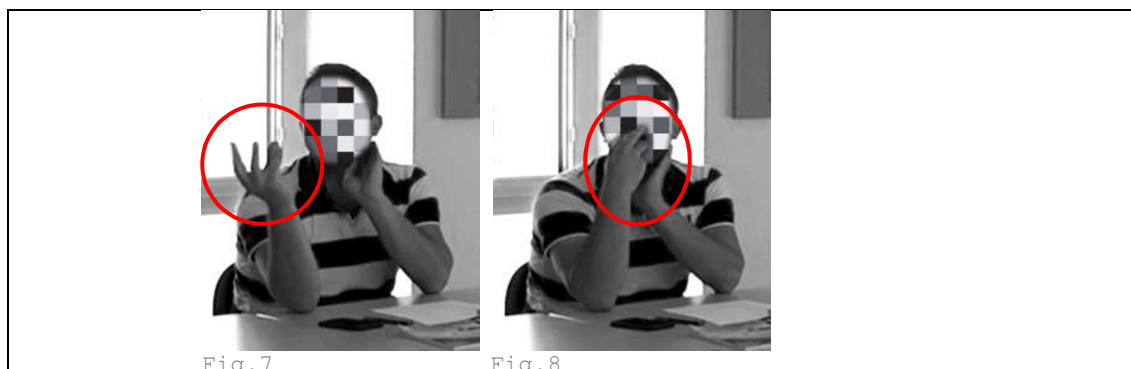
43 DAW [le fruit le fruit?]
44 FAB [non alors non c'est] plutôt,*
mim -->*
45 FAB Δ#j'pense que c'est plutôtΔ la pêche euh,
Δdessine cercle dans l'airΔ

fig



Fig.6

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



Fabienne finit d'écrire au tableau et se tourne face à la classe en énonçant à nouveau *j'ai la pêche* (l. 28). Dawadi répète *pêche* tout en secouant ses deux mains jointes à la hauteur de son épaule droite (Fig.1). Ce geste dépicatif de type *mimesis* (Streeck, 2009), qui représente une action ou un comportement physique, est utilisé par Dawadi pour représenter le geste de lancer une canne à pêche. Son explication gestuelle d'un des sens possibles du lexème *pêche* lui permet de démontrer sa compréhension *analytique* (Wray, 2002) de l'expression, après avoir manifesté sa compréhension *holistique* en début d'extrait.

L'enseignante propose une autre expression, avec une structure syntaxique équivalente, '*j'ai la + nom*', *j'ai la patate* (l. 30), puis Dawadi, en recyclant la même structure syntaxique, propose une seconde variante, *j'ai la banane* (l. 35), en souriant. Le déploiement de ces deux ressources, à savoir le recyclage syntaxique et la mobilisation du sourire, indique à nouveau le caractère humoristique de sa proposition (Cekaite & Aronsson, 2004; Skogmyr Marian et al., 2017).

A la ligne 36, un autre apprenant, Mimoun, initie un geste dépicatif similaire à celui de Dawadi, représentant le lancer d'une canne à pêche (Fig.2), en énonçant *la pêche* avec le marqueur d'hésitation *euh*. Il interrompt toutefois son geste, qui intervient en chevauchement avec un tour de l'enseignante (lignes omises, Fabienne explique la signification des expressions « avoir la banane » et « avoir la patate »). Mimoun reprend ensuite la parole et énonce *la pêche euh la pêche* (l. 42) en produisant un nouvel ensemble de gestes : il pointe d'abord en direction du tableau, sur lequel l'expression « *j'ai la pêche* » est inscrite (Fig.3), avant de produire un geste de type *mimesis*. Il lève ses deux bras pliés à la hauteur de son épaule droite (Fig.4), avant de les projeter vers l'avant (Fig.5), représentant l'action de lancer une canne à pêche. En mobilisant différents gestes déictiques et dépicatifs en coordination avec ses tours de parole, Mimoun participe à la séquence d'explication initiée par Fabienne et Dawadi, afin de chercher à clarifier si l'item lexical *pêche* contenu dans l'expression idiomatique est associé à l'action de pêcher (des poissons). Il s'immobilise ensuite, bras tendus, en regardant en direction de Fabienne, dans l'attente d'une confirmation de sa part.

Fabienne et Dawadi corrigent la compréhension candidate de Mimoun en explicitant que le lexème *pêche*, dans ce contexte, ne désigne pas l'activité sportive, mais le fruit (l. 43-49). Dawadi adopte ici un statut épistémique de 'sachant' (Heritage 2012) et démontre ses connaissances. L'enseignante, de son côté, atténue sa responsabilité épistémique dans la formulation de sa réponse, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'il n'est pas toujours possible de comprendre le sens des expressions idiomatiques en les décomposant. Elle produit simultanément un geste dépicatif de type *dessin* (*drawing*, Streeck 2009), c'est-à-dire un geste qui ressemble au dessin d'un crayon sur du papier, en traçant un cercle dans l'air avec ses deux mains, index tendus, pour représenter un fruit (Fig.6).

Mimoun démontre alors sa compréhension en produisant un *change-of-state token*, qui signale un changement de son état de connaissances (Heritage, 1984), et en répétant *la pêche la pêche* (l. 48), accompagnés d'un geste dépicatif de type *handling* (Streeck, 2009). Ce type de gestes représente une version schématique d'une action pratique accomplie au moyen d'un objet. Mimoun lève sa main paume vers le haut, doigts tendus, comme s'il tenait un fruit dans la main, avant de répéter *ah la pêche* et d'approcher ses doigts en direction de sa bouche, comme s'il mangeait ce fruit (l. 52, Fig. 8). Le geste dépicatif, qui diffère

de celui de l'enseignante, confirme que Mimoun a compris le référent de manière indépendante et qu'il le signale de manière marquée. Cette compréhension est basée sur son expérience pratique partagée du fruit *pêche*, et de ce que la main fait en général avec ce fruit, c'est-à-dire le tenir et l'approcher de la bouche pour le manger.

5.3 Rôles de participation

La troisième partie de l'extrait met en lumière la façon dont Dawadi et Fabienne prolongent l'aspect humoristique de la séquence de manière multimodale, ainsi que la façon dont l'explication et la compréhension de l'expression «j'ai la pêche» se déploient au sein du groupe, dont les membres participent de manière diversifiée à l'interaction.

Extrait 1c : 26.07.19_j'ai la pêche



54	DAW	la \$petite# necta\$ri(h)ne hh. \$paume vers le haut, doigts tendus\$ fig #9
		
		Fig.9
55	AYA	°la [(petite)°]
56	FAB	[non on] dit pas £j'ai la petite [nectarine alors hu£]
57	RES	[((rit --> 1.63))]
58	DAW	£ah ah ah a[ha£
59	FAB	[£ça va j'ai la petite nectarine.£
60		(0.5)
61	FAB	[ah bon?]
62	AYA	[(ah)]
63		+(2.7)+ ((RES, FAB et MIM rient, AYA et DAW sourient))
64	DAW	non \$c'est la pêche, \$paume vers le haut, doigts tendus, avec rotation-->
65	DAW	[c'est le fruit# comme eu:h]\$
66	AYA	[la pêche ça veut dire eu::h,]
	daw	-->\$
	fig	#10
		

Fig.10		
67	DAW	(petit) [(nectarine) .
68	AYA	[ça [va?]
69	FAB	[ça] veut dire que ça va <u>vraiment</u> bien.
70	AYA	a:h,
71	FAB	j'ai la fo:rme j'ai de l'éner@gi:e, aya Choche tête et sourit-->>

A la ligne 54, Dawadi apporte un nouvel élément à la séquence d'explication : il propose un synonyme de *pêche*, qu'il produit avec une voix souriante et des particules de rire, ce qui signale le caractère non-sérieux de sa proposition (*la petite nectari(h)ne hh*). Simultanément, il produit un geste dépicatif de type *handling*, similaire à celui de Mimoun, en orientant sa paume de main vers le haut, doigts tendus, comme s'il tenait quelque chose dans sa main (Fig.9).

L'enseignante invalide la proposition de Dawadi en tant que candidat pour compléter la structure syntaxique 'j'ai la + nom', en reconnaissant toutefois l'aspect humoristique du tour de ce dernier (particules de rires, voix souriante, l. 56). Le rire prolongé de la chercheuse, rejointe par Dawadi (l. 57-58), renforce le cadre humoristique et détendu de l'interaction. L'enseignante prolonge ensuite la proposition humoristique de Dawadi en créant un scénario hypothétique multimodal (cf. Tai & Brandt, 2018; Waring et al., 2013), composé d'un discours rapporté imaginaire, produit avec des modulations voix et une voix souriante, ainsi qu'une posture et une expression du visage empathique (l. 59 et 61). Mimoun, Dawadi, Ayana et la chercheuse rient et sourient, reconnaissant ainsi la nature humoristique de ce discours rapporté inventé par l'enseignante.

Dawadi précise ensuite qu'il a proposé *petite nectarine* comme équivalent de *pêche* et non pas comme un candidat pour compléter la structure syntaxique 'j'ai la + nom' (l. 64, 65 et 67), puis répète son geste dépicatif (Fig.10). En corrigeant ainsi l'interprétation de l'enseignante, il démontre à nouveau sa compréhension de l'expression idiomatique et de l'item lexical *pêche*.

En chevauchement avec les tours de Dawadi, Ayana intervient pour vérifier sa compréhension de l'item lexical *pêche*. Durant toute la première partie de la séquence, sa participation s'était limitée à de courtes répétitions des tours de parole d'autrui (l. 16, 29, 53, 55). A l'inverse, elle propose ici spontanément un équivalent de l'expression (*la pêche ça veut dire eu ::h ça va?*, l. 66 et 68), produit avec une intonation montante, qui signale le caractère incertain de son candidat et le fait qu'elle attend une confirmation. L'enseignante confirme ce candidat, en ajoutant une précision sur l'intensité et en proposant également deux autres équivalents (l. 69-71). Ayana déclare alors sa compréhension en produisant un *change-of-state token*, un sourire et un hochement de tête (l. 72).

L'analyse de cet extrait a permis de présenter la façon dont une séquence d'explication est co-construite collaborativement par plusieurs participant·es, au moyen notamment de tours de parole humoristiques et de gestes dépicatifs et déictiques. L'extrait a également montré comment les rôles de participation sont négociés par les participant·es et évoluent au cours du développement de l'explication : au début de la séquence, Dawadi signale son incompréhension de l'expression idiomatique « j'ai la pêche », avant d'adopter un rôle central d'expert et de co-construire l'explication de manière multimodale avec l'enseignante, tout en alimentant le caractère humoristique de l'interaction. Mimoun participe en cherchant à clarifier la signification de l'item pêche. Pour cela, il s'appuie sur des gestes dépicatifs et déictiques, ainsi que la répétition du syntagme nominal *la pêche*. Ayana participe d'abord de manière périphérique, mais continue, à l'interaction (Lave & Wenger, 1991), en répétant les tours de paroles des autres participant·es et en riant. Elle prend finalement la parole vers la fin de la séquence pour vérifier sa compréhension de l'expression.

6 Discussion et conclusion

Cet article avait pour objectif de mettre en lumière les pratiques humoristiques et les ressources gestuelles mobilisées par des apprenant·es de français L2 de niveau débutant pour participer à une séquence

d'explication et de discuter des rôles de participation adoptés par les apprenant·es. Les résultats, basés sur l'analyse approfondie d'un cas unique, ont révélé que les apprenant·es participent à la séquence d'explication en (a) co-construisant des épisodes humoristiques et (b) en produisant des gestes dépicatifs et déictiques. Au moyen d'une *extreme case formulation*, de modulations de la voix, des particules de rire et de recyclages syntaxiques, un des participant·es, Dawadi, signale le caractère humoristique de ses interventions. La production de tours de parole humoristiques lui permet à la fois de démontrer sa compréhension de l'expression expliquée et de la façon dont celle-ci est utilisée en contexte, ainsi que d'initier de nouvelles actions qui participent à la co-construction de la séquence explicative. Cette manière de participer à la séquence d'explication est acceptée par l'enseignante, qui surenchérit en poursuivant l'épisode humoristique initié par l'apprenant. Les gestes dépicatifs et déictiques sont mobilisés pour construire collectivement une compréhension partagée de l'expression « j'ai la pêche », plus précisément pour clarifier sa signification et pour en démontrer une compréhension analytique, basée sur la décomposition de l'expression idiomatique et la distinction entre deux sens du lexème *pêche*.

En ce qui concerne les rôles de participation, les analyses ont révélé que, malgré l'asymétrie épistémique entre les apprenant·es et l'enseignante, les apprenant·es adoptent différents rôles et participent de manière plus ou moins périphérique, tout en restant légitimes (Lave & Wenger, 1991) : un apprenant participe en endossant le rôle d'expert qui démontre sa compréhension et contribue à la co-construction de l'interaction, d'autre adoptent le rôle de « bon·nes apprenant·es » (Gajo & Mondada, 2000; Mondada & Pekarek Doehler, 2004), en signalant de manière marquée leur poursuite de compréhension et d'autres encore interviennent de manière minimale dans la séquence d'explication, en participant de manière plus périphérique. L'adoption de ces différents rôles permet aux apprenant·es de démontrer leurs connaissances et leur expertise, en mobilisant de manière créative les ressources à leur disposition en fonction de besoins communicatifs émergeant localement, dès le début de leur parcours d'apprentissage de la langue-cible.

On peut toutefois s'interroger si ce type d'explication, basé sur l'humour, les gestes et la décomposition d'une expression idiomatique, est compréhensible pour l'ensemble des apprenant·es. La compréhension semble se déployer progressivement et de manière différenciée au sein du groupe, mais certain·es apprenant·es n'interviennent à aucun moment de la séquence d'explication et ne prennent pas part aux épisodes de rire, ce qui pourrait indiquer que l'explication n'a pas été comprise. Les observations présentées ci-dessus peuvent contribuer à sensibiliser les enseignant·es à l'importance de vérifier la compréhension de l'ensemble de la classe et de ne pas se contenter de solliciter des déclarations de la compréhension, qui peuvent masquer des incompréhensions.

Les résultats de cette étude de cas unique, difficilement généralisables en eux-mêmes, rejoignent et complètent cependant les résultats de travaux antérieurs mettant en lumière la participation des apprenant·es aux séquences d'explication en classe (Eilola, 2020; Majlesi & Broth, 2012; Mortensen, 2011). Ils contribuent, d'une part, à approfondir notre compréhension du fonctionnement de l'activité d'explication et des dynamiques de participation spécifiques des classes de niveau débutant pour un public issu de la migration et, d'autre part, à brosser un portrait plus subtil de la compétence d'interaction des apprenant·es dans ce contexte. Malgré un répertoire langagier limité, les analyses montrent l'habileté des apprenant·es à se créer des opportunités pour participer à l'interaction au moyen de tours de parole humoristiques et de gestes, ce qui implique la capacité de synchroniser finement leurs actions au niveau syntaxique et séquentiel, ainsi que d'adapter leur conduite à autrui et aux contingences locales de l'interaction. Ces méthodes déployées par les apprenant·es témoignent d'une compétence d'interaction en développement dans la langue-cible (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015; Skogmyr Marian, 2022).

Conventions de transcription

[]	Début/fin de chevauchement
=	Enchaînement rapide sans pause
(0.5)	Pause mesurée en dixième de seconde
(.)	Micro-pause (jusqu'à 0.1 sec)

mo-	Troncation d'un mot
:	Allongement du son
. , ?	Intonation descendante / continuative / montante
>mot<	Accélération du débit
<u>mot</u>	Accentuation
MOT	Voix plus forte
°mot°	Voix moins forte
£mot£	Voix souriante/rieuse
hhh	Expiration ou particules de rire
() (mot)	Propos inintelligibles / transcription incertaine
((tigrigna))	Commentaire de la transcriptrice

Références bibliographiques

- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Bell, N. D. (2017). Humor and second language development. In S. Attardo (Ed.), *The Routledge handbook of language and humor* (pp. 444-455). Routledge.
- Blum-Kulka, S., Hamo, M., & Habib, T. (2010). Explanations in naturally occurring peer talk: Conversational emergence and function, thematic scope, and contribution to the development of discursive skills. *First Language*, 30(3-4), 440-460. <https://doi.org/10.1177/0142723710370528>
- Cekaite, A., & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6(3), 373-392.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- de Gaulmyn, M.-M. (1991). Expliquer des explications. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, & U. Krafft (Eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp. 279-314). Max Niemeyer Verlag.
- Drew, P. (1987). Po-faced receipts of teases. *Linguistics*, 25, 219-253.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 3-65). Cambridge University Press.
- Eilola, L. (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokkahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 124, 243-277. <https://doi.org/10.23982/vir.77994>
- Evnitskaya, N., & Berger, E. (2017). Learners' Multimodal Displays of Willingness to Participate in Classroom Interaction in the L2 and CLIL Contexts. *Classroom Discourse*, 8(1), 71-94. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1272062>
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel].
- Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lang.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction* (Vol. 18). Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Gülich, E. (1990). L'approche ethnométhodologique dans l'analyse du français parlé. In M. Charolles, S. Fisher, & J. Jayez (Eds.), *Le discours. Représentations et interprétations* (pp. 71-110). Presses universitaires de Nancy.

- Holt, E. (2007). 'I'm eyeing your chop up mind': reporting and enacting. In E. Holt & R. Clift (Eds.), *Reporting Talk. Reported speech in interaction* (Vol. 24, pp. 47-80). Cambridge University Press.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Blackwell.
- Jacknick, C. M. (2011). "But this is writing": Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas-ROYAL*, 5(1), 39-54.
- Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal Participation and Engagement. Social Interaction in the Classroom*. Edinburgh University Press.
- Janin, L. (2023). A multimodal perspective on adult learners' vocabulary explanations in the beginner-level L2 classroom. *Classroom Discourse*, 1-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2222857>
- Janin, L. (2024). *Les explications collaboratives d'apprenant-es issu-es de la migration en classe de français L2 : une approche interactionnelle et multimodale* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel].
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
<https://doi.org/doi:10.1075/pbns.125.02jef>
- Kasperek, N. (2015). Facetious language play for creative repetition. *New Directions in Teaching and Learning English Discussion*, 3, 118-127.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to second language acquisition* (pp. 114-142). Routledge.
- Kim, S., & Park, S.-H. (2017). Humor in the Language Classroom: A Review of the Literature. *Primary English Education*, 23(4), 241-262.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: a microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- Leslie, C. (2015). Humour in peer interaction in the L2 classroom. *e-TEALS*, 6(1), 51-67.
- Lo, C. H. Y. (2016). Embodied vocabulary explanation in ESL group interaction: a preliminary account. *TESOL & Applied Linguistics*, 16(2), 29-34.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 193-207.
- Markee, N. (1994). Toward an Ethnomethodological Respecification of Second-Language Acquisition Studies. In E. E. Tarone, S. M. Gass, & A. D. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (pp. 89-116). Lawrence Erlbaum.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Merke, S. (2018). Challenging and objecting: Functions of third position turns in student-initiated question sequences. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 298-315.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Morek, M. (2015). Show that you know—Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. *Linguistics and Education*, 31, 238-259.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.

- Mortensen, K. (2009). Establishing Reciprocity in Pre-Beginning Position in the Second Language Classroom. *Discourse Processes*, 46(5), 491-515. <https://doi.org/10.1080/01638530902959463>
- Mortensen, K. (2011). Doing word explanation in interaction. In G. Palloti & J. Wagner (Eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives* (pp. 135-162). National Foreign Language Resource Center.
- Morton, T. (2015). Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. *the language learning journal*, 43(3), 256-270.
- Pekarek Doehler, S. (2010). Conceptual changes and methodological challenges: On language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In P. Seedhouse, S. Walsh, & C. Jenks (Eds.), *Conceptualising learning in applied linguistics* (pp. 105-126). Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In S. W. Eskildsen & T. Cadierno (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 233-268). Walter de Gruyter.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Pomerantz, A., & Bell, N. D. (2011). Humor as safe house in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 95, 148-161.
- Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh University Press.
- Skogmyr Marian, K. (2022). *The Development of L2 Interactional Competence: A Multimodal Study of Complaining in French Interactions*. Routledge.
- Skogmyr Marian, K., Petitjean, C., & Pekarek Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XXII(2), 127-145.
- Stoewer, K., & Musk, N. (2019). Impromptu vocabulary work in English mother tongue instruction. *Classroom Discourse*, 10(2), 123-150. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1516152>
- Streeck, J. (2009). Chapter 6: Depiction. In J. Streeck (Ed.), *Gesturecraft. The manufacture of meaning* (pp. 119-150). John Benjamins.
- Tai, K. W. H., & Brandt, A. (2018). Creating an imaginary context: teacher's use of embodied enactments in addressing learner initiatives in a beginner-level adult ESOL classroom. *Classroom Discourse*, 9(3), 244-266. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1496345>
- Waring, H. Z., Creider, S. C., & Box, C. D. (2013). Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytic account. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 249-264.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.