RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Université de Toulouse

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

L'usage des pratiques reformulatives dans le discours des enseignants de français à l'école primaire marocaine : analyse linguistique et didactique et pistes pour la formation des enseignants

---

Thèse présentée et soutenue, le 26 novembre 2024 par

Dounia ALEM

École doctorale
ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité
Didactique des langues

Unité de recherche
LERASS - Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales

Thèse dirigée par
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Composition du jury
M. Freiderikos VALETOPOULOS, Président, Université de Poitiers
Mme Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER, Rapporteure, Université d'Angers
Mme Nathalie AUGER, Rapporteure, Université Paul Valéry
M. Abdelouahed MABROUR, Examinateur, Université Chouaïb Doukkali
Mme Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Directrice de thèse, Université Toulouse II Jean Jaurès

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse, Nathalie Spanghero-Gaillard. Nathalie, je te suis extrêmement reconnaissante d'avoir cru en moi et de m'avoir accompagnée avec autant de justesse tout au long de ce projet. Merci d'avoir été une oreille attentive, merci d'avoir été patiente quand j'en avais besoin et de m'avoir guidée. Cette expérience à tes côtés aura été aussi bien humaine qu'académique, merci pour cela. J'ai beaucoup appris de tes éclairages scientifiques qui me permettent de continuer à m'améliorer dans ma pratique professionnelle. Je sais la chance que j'ai eue de t'avoir comme directrice de thèse.
Pour tout ce que tu m'as apporté durant ces années, merci infiniment, Nathalie.

Je tiens également à remercier Saïd Benjelloun. Merci pour ton aide et pour tes relectures. Je me souviendrai de nos discussions sur la didactique et l'arabe marocain. Merci aussi pour ta gentillesse et ta joie de vivre contagieuse.

Merci à Nathalie Auger, Delphine Guedat-Bittighoffer, Abdelouahed Mabrour et Freiderikos Vatepoulos d'avoir accepté d'évaluer mon travail. Merci pour le temps que vous m'accordez, cela représente beaucoup pour moi.

Cette expérience doctorale a été assez solitaire, mais j'ai tout de même eu la chance de croiser des collègues doctorants ou docteurs. Josep, Céline, Eloi, Sindy, merci pour les échanges et le soutien.
J'ai aussi croisé la route de Clémentine. Merci de m'avoir soutenue et aidée comme tu l'as fait, merci pour ta douceur.
Merci à Marie-Mandarine de m'avoir conseillée, écoutée, aiguillée et beaucoup fait rire. Tu m'as appris qu'il était plus sage de faire des petits craquages plutôt que des gros, leçon que j'essaie, tant bien que mal, de mettre en application. Merci pour ton soutien dans les moments difficiles et pour l'impact que tu as eu dans ma vie.

Je tiens également à remercier ma famille. Papa, maman, merci d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir toujours soutenue et encouragée dans mes choix de vie. Merci à Mehdi et Jamil, mes frères, pour tout l'amour que vous me portez, vous faites partie des piliers de ma vie. Merci à ma belle-sœur Anh Linh d'être là. Merci à mon cousin Younes pour toutes ces discussions autour de la vie d'un thésard et pour tous ces bons moments partagés. Merci à ma tante Khadija pour le soutien et l'amour qu'elle me porte. Merci à ma petite mouima, tu comptes tellement pour nous. Une pensée pour jeddi, je suis sûre qu'il aurait été fier de moi. Papi et mamie, merci pour tout !

Merci également à ma belle-famille. Chrystelle, merci d'être là quand on en a besoin, merci pour l'amour que tu nous portes et pour ta générosité. Merci à Marie, Milou, Amaury et Marie-Elyse de m'avoir si bien accueillie dans la famille.

Je tiens aussi à remercier mes amis proches, Sara, Elodie, Caroline, Sébastien, Marion, Claire. Les moments passés ensemble sont des moments suspendus qui font beaucoup de bien. Les Toulousains, les Tournefeuillais, merci d'être là aussi. Florence, merci pour ton accueil si chaleureux et ta générosité.

Ce projet de thèse a vu naître mes deux enfants. Merci à eux pour leur patience. Je ne compte plus les fois où ils ont entendu : « Pas maintenant, je travaille sur ma thèse ». La thèse est maintenant finie et, promis, on va rattraper tout ce temps !

Enfin, je remercie infiniment mon mari. Merci d'être là au quotidien, merci pour ta patience immense, pour tous les efforts que cette aventure t'a amené à faire. Dans le meilleur comme dans le pire, tu es là, solide. Le degré de gratitude que j'éprouve à ton égard relève de l'ineffable.

Je dédie cette thèse à Romain C., mon pilier en toutes circonstances.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 10
PARTIE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE 18

1. Contexte sociodidactique 19

1.1 Les langues en présence au Maroc 19
a. L'arabe classique 19
b. L'arabe standard moderne et l'arabe médian 20
c. L'amazigh 20
d. L'arabe marocain 21
e. Les langues étrangères 25
f. Le statut du français 28
1.2 Le système éducatif marocain 29
a. Les politiques linguistiques éducatives de l'Indépendance à nos jours 29
b. La politique linguistique éducative actuelle 30
c. Structure du système scolaire actuel 32
d. La formation des enseignants 34
e. Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français 37

2. La reformulation : une pratique dans l'enseignement d'une langue étrangère ... 41

2.1 Les spécificités du discours enseignant 42
2.2 Le recours à la reformulation chez l'enseignant 44
a. La dimension interculturelle 52
b. La traduction 54
c. L'alternance codique 56
2.3 Une pratique multimodale et pluri-sémiotique 68
2.4 Un outil professionnel orientant le discours 71
Conclusion intermédiaire 74

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE 79

1. Les interactions verbales dans le développement du langage 80

1.1 La reformulation dans les interactions enfant – adulte 81
1.2 L'étayage et la reformulation 84
1.3 Les stades de développement intellectuel selon Piaget 87

2. Les interactions en contexte scolaire 89

2.1 Les interactions verbales à l'école 89
2.2 Zone proximale de développement et rôle de l'enseignant 93
2.3 Les interactions en contexte exolingue 96
Conclusion intermédiaire 98

3. La reformulation : quelques éléments de définition et bref historique des travaux menés 101

3.1 La reformulation : un terme polysémique 101
3.2 Evolution de la notion de reformulation : d'un phénomène de reprise sémantique à un phénomène de reprise sémantique ou pragmatique 106
3.3 Les marqueurs de reformulation 109
4. Aperçu des travaux sur les typologies de reformulations : recherches en linguistique et en didactique 112

4.1 Les auto/hétéro-reformulations auto/hétéro-initiées : point de vue linguistique et didactique 112
4.2 Typologies des liens entre énoncé source et énoncé reformulateur : les apports venant de la linguistique 117
a. Le modèle de Gülich & Kotschi 117

b. Le modèle de De Gaulmyn 118

4.3 Typologies des liens entre énoncé source et énoncé reformulateur : les apports venant de la didactique 121
a. Recherches en français langue maternelle et en disciplines non linguistiques 121

b. Recherches en didactique des langues étrangères 127

c. Le cas de la répétition 138

5. Typologies des reformulations retenues dans le cadre de la thèse 144

Conclusion intermédiaire et questions de recherche 146

PARTIE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 154

1. Protocole 155

1.1 Le recueil des données langagières 155
1.2 Les conditions d'enregistrement 160
1.3 Collecte des données langagières 161
1.4 Les participants 164
a. Les apprenants 164

b. Profil des enseignants observés *168*

1.5 Séquences de cours observés 170
2. Traitement des données recueillies 173

2.1 Grille d'observation 173
2.2 Conventions de transcription 184
2.3 La transcription de l'arabe marocain 185
2.4 La question de la traduction 188

PARTIE 4 : ANALYSE DES RESULTATS 190

1. Les reformulations dans les cours de première année (t0) 195

1.1 La séquence 1-a 195
1.2 Bilan de la séquence 1-a 220
1.3 La séquence 1-b 223
1.4 Bilan de la séquence 1-b 244
1.5 La séquence 1-c 247
1.6 Bilan de la séquence 1-c 274
1.7 Bilan des pratiques reformulatives de l'enseignant dans le cours de première année 276

2. Les reformulations en deuxième année d'apprentissage du français (t+2) 278

2.1 La séquence 3-a 278
2.2 Bilan de la séquence 3-a 300
2.3 La séquence 3-b 302
2.4 Bilan de la séquence 3-b 330
2.5 La séquence 3-c 332
2.6 Bilan de la séquence 3-c 364
2.7 Les pratiques reformulatives de l'enseignant dans les cours de deuxième année 368

3. Les reformulations en quatrième année d'apprentissage du français (t+4) 371

3.1 La séquence 6-a 372
3.2 Bilan de la séquence 6-a 404
3.3 La séquence 6-b 407
3.4 Bilan de la séquence 6-b 439
3.5 La séquence 6-c 442
3.6 Bilan de la séquence 6-c 458
3.7 Bilan des pratiques reformulatives des deux enseignants de sixième année 460

PARTIE 5 : DISCUSSION ET PISTES DIDACTIQUES 462
1. Nos questions de recherche à l'épreuve des résultats de l'étude 465

2. Pistes didactiques pour la formation des enseignants.....467

2.1 A partir de l'analyse des auto-reformulations.....469
2.2 A partir de l'analyse des hétéro-reformulations.....490
2.3 Pistes pour une approche transversale des reformulations 507
3. Retour critique sur les analyses menées 514

CONCLUSION..... 517
BIBLIOGRAPHIE..... 523
SITOGRAPHIE 543
TABLE DES FIGURES..... 544
TABLE DES TABLEAUX..... 546

TABLE DES SIGLES

FLE – Français Langue Etrangère

MEN – Ministère de l'Education Nationale (marocain)

LE – Langue Etrangère

LM – Langue Maternelle

LC – Langue Cible

AM – Arabe Marocain

AS – Arabe Standard

ASM – Arabe Standard Moderne

AC – Alternance Codique

ZPD – Zone Proximale de Développement

SPA – Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

CO – Compréhension orale

ES – Enoncé Source

ER – Enoncé reformulé

RH – Reformulation Hétéro-initiée

RA – Reformulation Auto-initiée

HR – Hétéro-Reformulation

AR – Auto-Reformulation

ARA – Auto-reformulation auto-initiée

ARH- Auto-reformulation hétéro-initiée

HRA- Hétéro-reformulation auto-initiée

HRH – Hétéro-reformulation hétéro-initiée

DLE – Didactique des Langues Etrangères

FC – Feedback correctif

A – Aboutie

NA – Non Aboutie

INTRODUCTION

Notre étude se situe dans un contexte marocain où nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques de reformulation des enseignants de français à l'école primaire publique. Le point de départ de notre recherche vient du constat suivant : l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles publiques marocaines peine à être efficient. Cette situation n'est pas récente et, en 2014, dans le cadre de notre recherche de Master 2, nous nous sommes plus particulièrement intéressée au niveau linguistique de français d'étudiants en école d'infirmière de Fès. Le constat selon lequel les étudiants marocains débutent les études supérieures avec des lacunes importantes en langue française alors que c'est justement en français que beaucoup de disciplines sont enseignées est de notoriété publique. Une maîtrise insuffisante du français peut donc être un handicap pour le bon déroulement de leur formation. Notre recherche de master avait pour objectif de mettre en évidence les points de langue qui n'étaient toujours pas maîtrisés après plus de 2000 heures d'enseignement du français (Bourdereau, 2006). A l'école, l'enseignement du français débutait en troisième année de primaire et allait jusqu'au baccalauréat. Pour cela, nous avons fait passer des examens de type DELF B1. De manière générale, les résultats des évaluations montraient qu'il existait des lacunes importantes tant à l'oral qu'à l'écrit. En production écrite, nous avons identifié de nombreuses erreurs relevant de la phonologie, la morphosyntaxe, l'orthographe et le lexique. En production orale, nous retrouvions les erreurs lexicales et morphosyntaxiques auxquelles s'ajoutaient des problèmes de correction sociolinguistique - notamment concernant le tutoiement et le vouvoiement. Les étudiants peinaient à atteindre le niveau B1 décrit par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Nous avons alors émis l'hypothèse qu'au cours de la scolarité des apprenants, des états d'interlangue apparaissent et que ces derniers se « fossilisent ». Le concept d'interlangue est un concept proposé par Selinker en 1972 et qui pourrait être défini comme « *la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes »* (Besse et Porquier, 1991, p.216). Pour Véronique (2009), la fossilisation « *peut s'expliquer par l'arrêt de l'ajustement de conceptualisation, donc de l'activité d'analyse des rapports forme-fonction* » (Véronique, 2008, p. 626). Klein et Perdue (1993) ont constaté dans leur étude que la fossilisation ne touche pas tous les aspects de la langue de manière homogène. Il semble en effet que la structure morphosyntaxique d'une langue soit plus sensible à la fossilisation et qu'elle peut s'accompagner, par ailleurs, d'une

augmentation du répertoire lexical. Les résultats de notre étude de 2014 vont dans le même sens.

Les conclusions de cette étude nous ont amené à nous interroger sur la manière dont se met en place l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire. Nous avons souhaité voir si l'observation des comportements langagiers lors du premier cycle d'apprentissage pouvait nous donner des clés de compréhension concernant le manque de maîtrise de cette langue qui persiste par la suite. Les questions liminaires qui ont motivé notre recherche ont été les suivantes. Premièrement, comment s'effectue la prise en charge de la parole des apprenants lorsque ces derniers se retrouvent face à des difficultés de production en classe ?
Deuxièmement, cette prise en charge par les enseignants peut-elle nous donner des pistes sur l'explication du développement des fossilisations ? Autrement dit, l'analyse de l'étayage des productions langagières des apprenants par les enseignants à l'école primaire, nous donne-t-elle des indices qui nous permettraient d'expliquer les difficultés que rencontrent les jeunes locuteurs de français à l'âge adulte ? Plus largement, l'analyse de l'étayage dans les productions langagières des enseignants à l'école primaire, nous donne-t-elle des indices qui nous permettraient d'identifier des lacunes dans la pédagogie expliquant les manques de maîtrise de la langue français chez les apprenants ?

Ces questions liminaires nous invitent à nous intéresser à l'étayage réalisé par les enseignants dans des situations de productions d'apprenants ou des enseignants eux-mêmes. En contexte d'enseignement/apprentissage, l'étayage peut être défini comme

> « *un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole préétabli pour faire réaliser une tâche. Complémentairement, l'étayage est un réservoir de ressources : l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses. L'acteur pédagogique est la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur »* (Vallat, 2012, p.13).

Ainsi, nous avons choisi de nous focaliser sur les pratiques de reformulation des enseignants. Ces reformulations pouvant aussi bien porter sur leurs énoncés (auto-reformulation) que sur ceux des apprenants (hétéro-reformulation), et ce, dans le cadre d'interactions centrées sur un objectif pédagogique défini. Les reformulations ont en effet de nombreuses fonctions dont le déblocage de situations d'incompréhension lorsque l'enseignant reformule ses propres propos.

La « *reprise corrective* », forme parmi d'autres de reformulations, aide, quant à elle, l'enseignant à corriger l'apprenant, permettant « *un potentiel acquisitionnel important pour les apprenants d'une langue seconde* » (Berger, 2015, p. 13), par exemple. Cette pratique a donc un rôle primordial dans le bon déroulement des interactions. Garcia-Debanc (2007) insiste, en outre, sur l'importance de considérer la reformulation comme un indice de l'expertise professionnelle qui permet aux apprenants de structurer leurs connaissances.
Nous émettons l'hypothèse qu'**en observant les pratiques de reformulations des enseignants, nous pouvons dégager des clés de compréhension des états d'interlangue fossilisés dans lesquels se retrouvent les apprenants dans la suite de leur scolarité.**

Cette posture indique d'emblée que nous nous situons dans une démarche interactionniste. Ainsi, dans cette perspective, le processus discursif est envisagé comme un « *lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières* » (Pekarek Doehler, 2000, p.2). Le développement des compétences en langue de l'apprenant est considéré comme étant intrinsèquement lié aux interactions menées par l'enseignant entre l'apprenant et l'enseignant lui-même. « *L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de développement* » (Pekarek Doehler, 2000, p.4). L'auteure rappelle en outre la nécessité d'envisager l'approche interactionniste comme une co-activité qui se situe dans un cadre de co-construction du discours. Lorsqu'on se situe dans une approche interactionniste, d'un point de vue didactique, on se concentre non pas sur ce que l'apprenant est capable de faire seul mais sur « *ce qu'il arrive à faire avec autrui, et, surtout,* […] *ce que la situation lui demande de faire.* » (Pekarek Doehler, 2000, p.7). Notre démarche empirique se base ainsi sur l'observation et la description des pratiques reformulatives comme des lieux possibles de construction des compétences discursives des apprenants. Nous envisageons les reformulations comme des moments interactifs d'apprentissage guidé. Ainsi, il s'agira d'analyser ces reformulations d'un point de vue linguistique et didactique.
Par ailleurs, ce travail ne peut s'effectuer sans une présentation sociolinguistique du contexte de notre étude. En effet, le Maroc est un pays plurilingue où les enjeux liés à chacune des langues en présence a une importance fondamentale. Notre approche générale peut donc être définie comme une approche sociodidactique. Comme le précisent Rispail et Blanchet (2011), « *toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle*

s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois réalisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent » (Rispail et Blanchet, 2011, p. 66). Ainsi, « *elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques »* (Rispail Lunati et Blanchet, 2024, p.19). Dans ce contexte, il apparaît donc nécessaire d'avoir une certaine connaissance du terrain et notamment de maîtriser les langues en présence afin de mener une analyse pertinente. Ayant grandi au Maroc et maîtrisant les deux langues, le français et l'arabe marocain, nous sommes ainsi en mesure d'appréhender notre étude en disposant des outils culturels et linguistiques nécessaires à notre adaptation sur le terrain.

D'un point de vue diachronique, les travaux menés sur la reformulation ont d'abord été abordés dans une perspective linguistique (Fuchs, 1982 ; Rossari, 1990, 1997 ; Norén, 1999 ; Gülich & Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987 ; Apothéloz, 2007). Ces apports, et notamment les typologies qui ont été proposées, ont ensuite servi de référence pour l'étude de la reformulation en contexte didactique. Elle est envisagée comme un moyen verbal à disposition de l'enseignant pour permettre la progression du savoir (Brixhe et Specogna, 1999 ; Jaubert et Rebière, 2001 ; de Chanay et Vigier, 2010 ; Marin, 2011) et peut être considérée comme une pratique relevant de l'expertise professionnelle de l'enseignant (Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008 ; Volteau et Garcia-Debanc, 2008 ; Volteau, 2015 ; Owhadi, 2019). Certains travaux menés en contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'intéressent à l'usage de la reformulation comme moyen de facilitation de l'apprentissage (Lyster et Ranta, 1997 et 2007 ; Faraco, 1995 et 2002 ; Clinquart, 2000 ; Rançon et al., 2008 ; Lyster et al., 2013 et 2014, Sheen, 2007 et 2010, Ellis, 2012, Bitchener 2008 Panadero et Lipnevich 2022 ; Thiaw 2016 ; La Russa, 2021). En outre, dans ce contexte, la langue cible présente la particularité d'être à la fois le moyen de communication et l'objet étudié (Bange, 2001).

L'étude du contexte sociodidactique marocain ainsi que la mise en évidence de l'intérêt que représente l'usage de la reformulation en classe de langue étrangère nous a amené à formuler les questionnements suivants :

- Il est possible de trouver une grande variabilité dans l'usage de la reformulation chez les enseignants observés ; l'âge pouvant être un facteur influençant leur maîtrise de la langue cible et donc leur facilité à avoir recours à la reformulation. En outre, les

formations des maîtres ayant évolué dans le temps, cela peut également constituer un facteur de disparité des pratiques discursives ;

- Les reformulations devraient *a priori* porter quantitativement plus sur la forme que sur le contenu (Vasseur, 1995 ; Ishikawa, 2008 ; Apothéloz, 2007). Néanmoins, au vu du contexte sociodidactique dans lequel nous situons notre recherche, il est possible que la focalisation sur la forme de la langue cible soit potentiellement insuffisante.
- Les reformulations qui permettront de résoudre le problème évalué par l'enseignant devront respecter deux critères indispensables : se situer dans la zone proximale de développement de l'apprenant et dans un cadre référentiel connu de ce dernier.
- Nous devrions *a priori* retrouver un usage plus important de l'arabe marocain en première année et cet usage devrait diminuer en troisième année et diminuer encore en sixième année.
- Les hétéro-reformulations[1] seront quantitativement plus importantes dans les tâches de production orale étant donné que la focalisation se fait sur les propos de l'apprenant. Pour les cours de grammaire, nous pouvons à l'inverse nous attendre à retrouver plus d'auto-reformulations dans la mesure où l'enseignant se focalise sur la transmission d'une forme standard de la langue cible.

Pour mener notre étude, nous nous sommes installée au Maroc durant l'année scolaire 2017-2018. Afin de collecter les données en situation scolaire, nous avons dû déposer une demande auprès de la délégation du ministère de l'éducation nationale du Maroc. Nous avons ainsi été autorisée à pénétrer dans une école publique de la ville de Salé, ville située non loin de Rabat, la capitale, au bord de l'océan Atlantique. Idéalement nous aurions aimé pouvoir collecter des données filmées mais cette demande ayant été refusée, nous avons pu, en contrepartie, enregistrer des données sonores des cours auxquels nous allions assister.

Nous avons choisi d'observer et d'enregistrer trois niveaux (trois classes) et trois périodes de l'année scolaire : la 1ère, 3ème et 6ème année en début, milieu et fin d'année scolaire (septembre/octobre 2017, janvier/février 2018 et mai/juin 2018). L'étude de terrain présentée ici est donc longitudinale et constitue une étude de cas. Au total, notre analyse porte sur 9 séquences de cours d'une durée d'environ 20 minutes par séquence. Les données sonores

[1] Dans le cadre de notre étude, cela correspond aux reformulations des propos des apprenants par l'enseignant

nous permettent d'analyser les informations linguistiques qui nous intéressent, à savoir les reformulations des enseignants pendant une séquence pédagogique. Les notes qui accompagnent les enregistrements nous renseignent, quant à elles, sur les informations non verbales (intonation, pauses, silences par exemple) et para-verbales (postures, gestes, mimiques par exemple) nécessaires à l'analyse du déroulement des interactions entre enseignants et apprenants en classe. Nous avons suivi quatre enseignants (un de première année, un de troisième année et deux de sixième année).

Nous avons choisi d'analyser les neuf séquences selon six angles. Le premier porte sur ce que nous qualifions de « distribution » des reformulations. Il s'agit de déterminer le caractère auto/hétéro reformulé auto/hétéro-initié et de saisir la manière dont se répartit la parole entre l'enseignant et les apprenants. Le deuxième met au jour la typologie des reformulations afin de déterminer les pratiques reformulatives privilégiées des enseignants observés. Le troisième consiste à calculer le nombre d'occurrences d'énoncés reformulés pour un même énoncé source. Dans certains cas, cette analyse permet de mettre en lumière les éléments langagiers qui constituent une difficulté pour l'enseignant. Le quatrième angle porte sur le caractère complet ou partiel des reformulations. Cette analyse s'avère intéressante pour mettre en évidence certaines stratégies reformulatives adoptées. Le cinquième critère retenu consiste à déterminer si la reformulation porte sur le contenu ou la forme de la langue cible. Fasel Lauzon (2009) indique qu'un travail complémentaire sur la forme et sur le contenu de la langue cible disposerait d'un potentiel acquisitionnel plus fort qu'un travail qui ne cible que l'un ou l'autre. Enfin, le sixième axe porte sur le caractère abouti ou non abouti des reformulations. Pour chaque reformulation répertoriée, nous tenterons de déterminer l'objectif que l'enseignant s'est fixé en proposant ladite reformulation et nous essaierons d'évaluer si cet objectif a été atteint.

L'originalité de notre étude porte dans l'analyse proposée des reformulations. Il s'agit d'outils simples à exploiter et qui permettent de rendre compte du déroulement des interactions pédagogiques.

Les résultats de l'analyse mettent en lumière des tendances observables à l'échelle des quatre enseignants participant à notre étude. Ces tendances nous permettent de formuler la question suivante : **comment faire pour amener les apprenants à prendre la parole et comment corriger cette parole de façon à développer les compétences linguistiques de ces**

derniers ? Notre discussion propose de répondre aux deux points de cette question en proposant, de manière très concrète, des pistes didactiques dont les enseignants pourraient s'emparer pour aboutir à un enseignement/apprentissage plus efficient du français.

La thèse est composée de cinq parties. La partie 1 pose le contexte de l'étude en présentant, premièrement le contexte sociodidactique et, deuxièmement, la place de la reformulation dans le discours des enseignants de langue étrangère. Le cadre théorique constitue la partie 2. Nous y abordons dans un premier temps les apports des recherches sur les interactions verbales dans le développement du langage de l'enfant. Nous mettrons en évidence l'importance cruciale des interactions enfant/adulte dans le développement des compétences langagières des enfants. Dans une perspective interactionniste, nous établirons des liens entre ces apports et les interactions apprenant/enseignant. Le troisième point de notre cadre théorique abordera la question de la reformulation en commençant par proposer un bref historique des travaux sur le sujet pour ensuite s'intéresser plus spécifiquement aux typologies existantes dans le domaine linguistique et didactique. La partie se clôture par une présentation de la typologie des reformulations retenues dans le cadre de notre recherche. La partie 3 présente la méthodologie de la recherche. Nous y présenterons le protocole mis en place pour collecter nos données et les choix effectués pour les traiter. La partie 4 est constituée de l'analyse des 9 séquences de cours enregistrées. Chaque séquence est analysée sur le même modèle qui reprend les six axes d'analyse présentés supra. La partie 5 correspond à la discussion et aux pistes didactiques pour la formation des enseignants. Nous commencerons par mettre nos questions de recherche à l'épreuve des résultats de l'étude. Ensuite, nous proposerons des pistes didactiques pour la formation des enseignants. Nous finirons la discussion par un retour critique sur les analyses menées.

PARTIE 1 : CONTEXTE DE L'ETUDE

1. *Contexte sociodidactique*

1.1 Les langues en présence au Maroc

Notre recherche portant sur les pratiques de reformulation dans un contexte éducatif plurilingue, il convient dans un premier temps de faire un état des lieux de la situation linguistique particulière du Maroc. En effet, le Maroc, comme d'autres pays du Maghreb, est un pays au paysage linguistique complexe. On retrouve ainsi une situation de triglossie (Youssi, 1983) dont les variétés hautes sont l'arabe classique et le français et les variétés basses l'arabe marocain et l'amazigh[2]. Tabouret-Keller (2006) résume les notions de variété haute et variété basse proposées par Ferguson (1959) en indiquant que

> « *pour Ferguson (1959), la diglossie ressort de la distinction entre deux variétés génétiquement parentes en usage dans une même communauté, l'une symbole de prestige, généralement associé aux fonctions nobles de la forme écrite d'une langue, variété haute, l'autre symbole de fonctions terre à terre de la vie quotidienne, variété basse, chacune remplissant ainsi une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes »* (Tabouret-Keller, 2006, p.114).

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les langues en présence et mettrons en lumière leur place dans la société marocaine ainsi qu'à l'école.

a. L'arabe classique

Précisons tout d'abord qu'il existe un continuum linguistique autour de l'arabe et qu'il comprend de nombreuses variantes. L'arabe classique est la langue de la poésie arabe préislamique et la langue du Coran (Kouloughli, 2009, p.36). Importé par les conquêtes arabes à partir de la moitié du VIIIème siècle, il représente un patrimoine culturel et un lien linguistique pour l'ensemble des pays arabes. Il s'agit essentiellement d'une langue écrite et n'est pas utilisée pour communiquer oralement et spontanément. Il est principalement utilisé dans les contextes formels religieux et en littérature. Il constitue le substrat linguistique, avec l'amazigh, sur lequel s'est créé l'arabe marocain.

[2] On retrouve trois variantes de l'amazigh selon les régions. Le tarifite est parlé au nord du Maroc, le tamazighte dans le moyen atlas (région centrale) et le tachelhite dans la région du Souss, au sud.

b. L'arabe standard moderne et l'arabe médian

L'arabe standard moderne (autrement nommé arabe standard ou arabe moderne) est la langue officielle du Maroc. Elle diffère de l'arabe classique dans la mesure où le lexique y a été enrichi du vocabulaire relatif au mode de vie actuel (technologie, médecine etc.). La langue a également été simplifiée afin de pouvoir être plus accessible au moment de la politique d'arabisation entamée à l'Indépendance, en 1956. L'arabe standard moderne (désormais ASM) est la langue officielle du pays et celle utilisée dans les administrations. C'est également la langue des médias aussi bien lue et écrite et de façon générale, la langue des communications formelles. En outre, l'ASM est la langue qui permet la communication écrite entre l'ensemble des membres des pays arabes. Malgré sa place importante dans la société marocaine, elle n'est pas spontanément parlée par les Marocains.

L'ASM est la langue de scolarisation à l'école primaire (de 6 à 11 ans) et secondaire (de 12 à 18 ans) dans toutes les disciplines. Depuis 2019, il est question de réinstaurer l'enseignement des disciplines scientifiques en français dans le secondaire, néanmoins ce projet de loi n'a pas encore été mis en application. Nous reviendrons plus en détail sur les questions de politiques linguistiques éducatives.

Certains auteurs mettent également l'accent sur l'existence de l'arabe médian, utilisé à l'oral. L'arabe médian est une forme intermédiaire entre l'ASM et l'arabe marocain. Il emprunte le lexique de l'ASM et les structures morphosyntaxiques de l'arabe marocain (Youssi, 1995). On y retrouve un assouplissement et une simplification des règles grammaticales de l'ASM. L'usage de l'arabe médian se voit principalement dans les médias (journaux et émissions télévisées, radio) (Boukous, 2005).

Avant de présenter l'arabe marocain, nous exposerons le cas de l'amazigh.

c. L'amazigh

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'amazigh, langue des Berbères, est une des deux langues maternelles d'une partie importante de la population marocaine. Il s'agit de la plus ancienne langue du Maroc et plus généralement de toute l'Afrique du nord. Les Berbères furent islamisés et arabisés dans les plaines à partir du huitième siècle après JC. Dans les régions montagneuses, une résistance à l'invasion arabe a eu pour conséquence que l'on parle

encore une des trois variantes de la langue dans ces régions. Tout comme l'arabe marocain (désormais AM), c'est une langue avant tout orale. Les amazighophones habitent aussi bien dans les zones rurales qu'urbaines. Aujourd'hui, il est difficile d'estimer le nombre d'amazighophones au Maroc car les chiffres varient significativement d'un auteur à l'autre.

Avec la promulgation de la nouvelle Constitution marocaine en de juillet 2011, l'amazigh devient une langue officielle du pays, au même titre que l'arabe[3]. Rappelons également que depuis la rentrée scolaire de 2003, il est officiellement intégré dans les programmes de l'éducation nationale. Dans les faits, sa mise en application reste difficile, notamment à cause du manque de personnel qualifié pour son enseignement.

D'autre part, tout comme l'arabe marocain, l'amazigh prend de plus en plus de place dans les médias, comme on peut le voir à travers les feuilletons diffusés dans cette langue ou encore sa place de plus en plus importante dans l'affichage public. Néanmoins, la différence entre l'essor de ces deux langues se situe au niveau de son aspect officiel. En effet, des efforts ont été entrepris pour reconnaitre l'amazigh comme patrimoine culturel marocain en créant, en 2001, l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) dont l'objectif est de promouvoir la langue et la culture berbère en rendant son enseignement officiel. L'arabe marocain, quant à lui, connait un essor tout aussi important mais il n'est pas reconnu. Le développement de l'AM est perceptible avant tout dans les médias tels que la radio, la télévision ou encore la publicité :

> « *Si le développement et la standardisation de la langue amazighe ont fait l'objet de nombreux travaux (dans le cadre de l'IRCAM et en dehors de l'IRCAM) et si les choix de standardisation sont abondamment commentés (par les participants et les adversaires de ces choix), de développement de l'arabe marocain n'a pas encore fait l'objet d'une rencontre collective pour en évaluer l'impact en termes d'évolution linguistique internet et en termes de contacts de langues* » (Benitez Fernandez, et al., 2013, p.5-6).

d. L'arabe marocain

Nous allons à présent nous intéresser, de manière un peu plus détaillée, à l'arabe marocain, langue maternelle de la majorité des Marocains. On retrouve deux dénominations principales

[3] La variété d'arabe qui correspond à la langue officielle n'est pas spécifiée dans les textes officiels.

pour faire référence à cette langue. Les locuteurs eux-mêmes utilisent le terme *darija* qui est un mot générique signifiant « courant » ou « langue courante ». Ainsi, le terme *darija* peut *à priori* renvoyer à n'importe quelle langue courante, il peut s'agir de la darija marocaine comme de la darija algérienne ou tunisienne. On peut également parler d'arabe marocain dans le sens où cette langue est le fruit d'une évolution de l'arabe des conquérants arabes. Au contact de l'amazigh puis par la suite du français et de l'espagnol, la darija a évolué pour devenir la langue qui est parlée aujourd'hui. Dans le cadre de notre travail, nous nommons cette langue[4] *arabe marocain* (AM).

Malgré le fait qu'il est la langue véhiculaire d'une majorité des Marocains, l'AM n'est pas reconnu par l'Etat comme une langue et est socialement dévalorisé. Il est la langue maternelle de plus des deux tiers de la population et est également très utilisé par les amazighophones pour communiquer avec les arabophones. Il en existe plusieurs variantes en fonction des différentes zones géographiques et il est très influencé par les autres langues en contact. Dans le nord du Maroc par exemple, l'espagnol influence l'arabe marocain, notamment au niveau du vocabulaire. Par exemple « bocadillo » a été emprunté (pour désigner un sandwich) ou encore « pelota » (pour désigner un petit ballon) ou « falso » (pour signifier « faux »).
C'est la langue utilisée pour la vie quotidienne et la sphère privée. Depuis la fin des années 1990, elle se démocratise dans l'expression artistique notamment grâce au rap avec l'émergence de groupes comme Fnaire, Hoba Hoba Spirit et d'artistes comme Bigg, par exemple. Dans le domaine du cinéma, des réalisateurs comme Nabil Ayouch ou Noureddine Lakhmari produisent des films où l'AM est la langue choisie. A la télévision on voit apparaître en janvier 2010 les premiers sous-titres en AM d'une série mexicaine. La série *Ayna Abi* (« Où est mon père », en arabe standard) a atteint des records d'audience avec un sous-titrage en AM, il représentait alors quelque chose d'inédit. Comme le souligne Caubet (2007), l'AM est la langue des émotions, de l'authenticité et de la complicité ce qui explique pourquoi sa médiatisation se fait principalement via l'art.

[4] Nous prenons le parti de présenter l'arabe marocain comme une langue et non un dialecte même s'il n'a pas d'existance officielle au niveau institutionnel, et ce pour les raisons citées infra. Nous nous situons ainsi dans la lignée de Driss Khrouz, ancien directeur de la Bibliothèque nationale du Royaume et membre du conseil d'administration de l'Institut royal de la culture amazighe, de Khalil Mgharfaoui, professeur à l'Université Chouaib Doukkali d'El Jadida et co-auteur du dictionnaire de la darija et d'Abdellah Chekayri, professeur à l'Université Al Akhawayn et co-auteur de dictionnaire de la darija. Ces derniers affirment que l'arabe marocain coche toutes les cases pour être une langue à part entière mais qu'un travail d'aménagement et de strandardisation doit être effectué pour qu'elle puisse être écrite et enseignée. Source : https://medias24.com/2023/02/26/debat-nest-il-pas-temps-de-reconnaitre-la-darija-en-tant-que-langue-a-part-entiere/

Notons néanmoins que le recours à l'AM est aussi présent dans des contextes officiels. En politique par exemple, lors des réunions des députés au Parlement, beaucoup de politiques prononcent leurs discours en arabe standard mais le ponctuent régulièrement de reformulations en AM pour s'assurer de la compréhension de tous.

Par ailleurs, l'AM, qui est fondamentalement une langue orale, commence petit à petit à être utilisé à l'écrit, notamment dans le domaine de la publicité et chez les jeunes qui utilisent les réseaux sociaux.

L'arabe marocain n'étant pas reconnu comme une langue à part entière, il n'y pas de consensus sur son écriture. Comme le signale en effet Miller (2016), « […] *la codification de la darija n'est pas prise en charge par une institution ou un groupe d'experts érigé en Autorité scientifique, moral et politique »* (Miller, 2016, p. 3), l'auteur ajoute également que :

> « *chaque militant de la cause darija fait donc ce qu'il peut, ce qu'il veut, ce qu'il croit être le mieux dans le domaine comme on peut le voir en particulier dans les choix de graphies et de registres chez les traducteurs vers la darija. Avantage de ce flou : on n'établi pas de frontières fixes de ce qui serait ou pas la darija vis-à-vis de l'arabe standard ce qui permet éventuellement l'élargissement de la définition de la darija à tel ou tel registre de langue. Inconvénient : la diversité des choix graphiques notamment renforce les opposants de l'idée que la darija c'est forcément l'anarchie. »* (Ibid.)

On le retrouve également sous forme écrite dans la presse et certaines publications littéraires. L'ancien hebdomadaire *Nichane*, paru de 2006 à 2010 était un journal papier rédigé en partie en AM en alphabet arabe : « l*a plupart des articles* [y] *sont écrits en arabe classique ou en code-switching avec le marocain* » (Aguadé, 2012, p. 374 - 375). Sa tonalité polémique et critique a conduit à la fermeture du journal. La version électronique, quant à elle, existe toujours. Toujours à l'écrit, certaines maisons d'éditions font également le choix de publier en AM comme par exemple la maison d'édition tangéroise اخبار بلادنا , (Khbar Bladna, qui signifie « nouvelles de notre pays »). Cette maison d'édition a pour vocation de rendre la lecture accessible à tous en partant du principe que le plus important est que les gens aient envie de lire, qu'ils soient intéressés par le propos, quelle que soit la langue d'écriture. L'alphabet arabe permet de retranscrire plus de sons étant donné que l'AM a pour substrat l'arabe classique et l'amazigh (Quitout, 2001). Au contact de l'amazigh et par la suite des

langues étrangères, on a vu l'apparition de nouveaux phonèmes en AM. Le /g/ qu'on retrouve par exemple dans le nom « Agadir » est un phonème provenant originellement de l'amazigh (Elmedlaoui, 2010) et qui a été intégré à l'AM par son contact. L'ajout de ce phonème a même conduit à la création d'une nouvelle lettre qui s'écrit ڴ et qui correspond au phonème /k/, s'écrivant ک auquel trois points on été ajoutés.

L'affiche publicitaire de la Compagnie de Transport au Maroc (CTM) ci-dessous, est un exemple d'affichage en AM que l'on pourrait traduire par « *Où que l'on aille, on ne sent pas le temps passer* ». Ici la transcription de l'AM est phonétique.

Figure 1 - Photographie d'une publicité de la Compagnie de Transport au Maroc

L'alphabet latin est aussi fréquemment utilisé pour retranscrire l'AM, notamment dans la publicité ou sur internet (les réseaux sociaux et les forums, par exemple). Pour transcrire les phonèmes de l'AM qui n'existent pas en français, on utilise des chiffres arabes qui ressemblent visuellement aux lettres arabes. Par exemple, le phonème / ħ/ qui correspond à la lettre ح est représenté par un 7 et le phonème / ʕ / qui correspond à la lettre ع est représenté par un 3. La capture d'écran de la vidéo ci-dessous en offre une illustation (figure 2). Il s'agit d'une vidéo publicitaire pour le soda Sprite. Nous pouvons voir le titre de la publicité en haut à gauche de l'écran « *Smatchi le3tech m3a Sprite* » qui se traduit par « *smashe la soif avec Sprite* » en référence au geste des joueurs de tennis qui envoient une balle tellement fort qu'elle ne peut être récupérée par l'adversaire.

Figure 2 - Capture d'écran d'une publicité marocaine pour Sprite

Notons que quelle que soit la transcription choisie (alphabet latin ou arabe), elle renvoie à une transcription phonétique. Malgré la variété de propositions existantes autour de la transcription de l'AM et le flou qui y est associé, certains spécialistes se sont attelés à proposer des codifications de la langue basées sur des règles claires. C'est le cas notamment de Saïd Benjelloun, ancien enseignant d'arabe à l'université Toulouse Jean Jaurès, calligraphe et poète marocain qui en propose une codification dans son ouvrage *Comprendre et parler l'arabe maghrébin* (2018). Dans le cadre de notre recherche, nous allons être amenée à retranscrire des extraits de discours d'enseignants qui ont parfois recours à l'AM. Pour ce faire, nous avons choisi d'avoir recours à la codification proposée par Benjelloun (2018). Nous reviendrons ultérieurement sur les raisons de ce choix.

e. Les langues étrangères

Au Maroc, on retrouve trois langues étrangères principales : le français, l'espagnol et l'anglais. Le français et l'espagnol (dans une moindre mesure) sont les langues héritières du protectorat. L'anglais, quant à lui, est la langue de la mondialisation, et est de plus en plus utilisée, notamment comme langue de communication avec les partenaires étrangers.

La présence du français au Maroc s'explique par le passé colonial qui a duré 44 ans (1912-1956). A cette époque, le français était la langue officielle du pays, ce qui explique sa place privilégiée depuis l'indépendance du pays. De fait, cette langue est utilisée dans quasiment tous les domaines, en parallèle à l'arabe standard moderne et/ou classique. Par exemple, lorsqu'une loi est écrite en arabe, elle est *de facto* traduite en français. De même, l'affichage public était toujours dans ces deux langues jusqu'en 2010. Depuis, les nouvelles devantures des institutions étatiques et les nouveaux panneaux routiers sont affichés en arabe et en amazigh. Le français est également une langue très présente dans les médias et de nombreux écrivains marocains tels qu'Abdellah Taïa, Tahar Benjelloun et beaucoup d'autres la choisissent. Le français garde également une place importante dans le domaine de l'enseignement. En effet, il est obligatoire en tant que langue étrangère à l'école à partir de la première année de primaire, c'est-à-dire à partir de l'âge de 6 ans. Dans l'enseignement supérieur, le français devient langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques et

technologiques. Pour les Sciences Humaines et Sociales, les étudiants ont le choix entre suivre un cursus en arabe ou en français. La maîtrise du français est donc une condition préalable à la réussite des études supérieures scientifiques ou des autres disciplines menées dans cette langue. Il est à noter que dans le domaine de l'enseignement, la présence du français s'explique également par les représentations qui y sont associées. Comme le souligne en effet Maamouri (1998) :

> « *Maghrebi intellectuals seem to have been in favor of bilingual education because they felt that the Arabic language was not of bringing about the necessary modern paradigm shifts which would move people away from the traditional ideological attitudes and valuation of the past. French had always been seen as an open window on modernity and development through a transfer of technology and scientific achievement*[5]*."* (Maamouri, 1998, p. 25)

Il convient également de signaler que le français est très présent dans les villes grâce aux médias et à l'affichage public. Les Marocains urbains sont en effet exposés quotidiennement au français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le français dispose ainsi d'un réel statut de langue seconde (désormais FLS) défini par Vigner (2009) en ces termes :

> « *domaine d'enseignement* [qui] *trouve d'abord son origine dans ce que l'on appelle aujourd'hui les pays francophones, c'est-à-dire les pays dans lesquels le français n'est pas la langue d'origine de la plus grande part des élèves qui seront, cela étant, accueillis dans des écoles qui feront du français, en partie ou en totalité, la langue vecteur des apprentissages »* (p.5).

Dans les milieux ruraux et montagneux, il n'est présent qu'à l'école parce qu'il est obligatoire. Il s'agit donc d'une langue étrangère pour cette population. Benzakour (2001) considère qu'il existe un continuum de formes de français usitées. On retrouve ainsi un continuum de variétés, qui va du français rudimentaire au français élitaire. Le français basilectal correspond ainsi au français rudimentaire des personnes non scolarisés. Il s'agit d'un français fonctionnel dans lequel on retrouve beaucoup d'écarts par rapport à la norme au niveau phonétique et syntaxique. Benzakour (2001), se situant toujours sur ce continuum,

[5] *Les intellectuels maghrébins semblent avoir été en faveur de l'éducation bilingue parce qu'ils estimaient que la langue arabe n'était pas en mesure d'apporter les changements de paradigme modernes nécessaires qui éloigneraient les gens des attitudes idéologiques traditionnelles et de la valorisation du passé. Le français a toujours été considéré comme une fenêtre ouverte sur la modernité et le développement par le biais d'un transfert de technologie et de réalisations scientifiques.* (traduction personnelle)

parle ensuite de « *français des arabisés* » qui fait référence au français maîtrisé par les personnes ayant été scolarisées pendant la période d'arabisation. Leur français se situe dans une interlangue où on retrouve un « *mélange d'expressions recherchées, de structures apprises, de calques à l'arabe, de tournures ou simplifiées à l'extrême ou incorrectes.* » (Benzakour, 2001, p. 98). Il s'agit d'un français fossilisé à la morphosyntaxe très simple. Vient ensuite le français mésolectal qui correspond à la partie francophone de la population marocaine. Il s'agit d'un français assez bien maîtrisé. C'est un français qui a pris ses distances par rapport au français normé et qui a su s'adapter au contexte socioculturel marocain. Dans le cadre de notre recherche, nous serons amenée à observer des pratiques discursives d'enseignants de français. Or, comme nous venons de le voir, au Maroc, tout le monde ne maîtrise pas le français de la même façon. De fait, la catégorie sociale et l'âge sont des facteurs qui influencent le niveau de maîtrise de la langue. Ainsi, nous pouvons supposer que selon le profil des enseignants que nous observerons, nous pourrons potentiellement trouver des différences dans leur maîtrise du français standard.

L'espagnol, comme le français, est une ancienne langue coloniale. Il jouissait donc d'un statut officiel dans le nord et le sud du pays pendant toute la durée du protectorat espagnol qui dura également de 1912 à 1956. Suite à l'indépendance, l'espagnol a considérablement perdu de son importance. On peut en effet considérer aujourd'hui cette langue comme troisième langue étrangère après le français et l'anglais (Boukous, 2005). Elle reste néanmoins très présente dans le nord du Maroc, cela s'explique par la présence des deux enclaves espagnoles Ceuta et Melilla.

L'anglais, comme dans beaucoup de pays, prend une place de plus en plus importante dans le paysage linguistique marocain. En effet, le processus de mondialisation confère à cette langue le statut de *lingua franca*. Elle est également associée à la haute technologie, et vectrice d'une culture mondialisée. Progressivement, l'anglais devient un concurrent du français notamment dans les domaines de l'enseignement et des médias (Boukous, 2005). Concernant les études, Boukous (2005) met en lumière le fait que les étudiants marocains sont plus nombreux à choisir un cursus de langue anglaise à l'université que ceux qui s'orientent vers le français. Cet engouement pour l'anglais s'explique par la modernité qui y est associée et le fait qu'il n'est pas rattaché à un passé colonial.

f. Le statut du français

Nous avons qualifié tantôt le français de langue étrangère tantôt de langue seconde. Pour autant son statut officiel au Maroc est celui de langue étrangère. Ainsi, sur le site du Ministère de l'Education Nationale par exemple, le français, qui n'est d'ailleurs jamais mentionné tel quel, est qualifié de '*première langue étrangère*'. Cependant, dans les faits, nous pouvons considérer que le français au Maroc (et de manière générale au Maghreb) a un statut de langue seconde. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), il est « *peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle* » (p. 95). Le fait que, d'un point de vue didactique, le français au Maroc ait un statut de français langue seconde (FLS) n'est pas sans conséquence dans la mesure où il joue un rôle dans le « *développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues* » (Ibid, p. 96). Ellouzi (2023) souligne que

> « *la spécificité de la langue française présente dans le quotidien de tous les Marocains, même si elle n'est ni langue officielle ni langue première d'enseignement, réside dans sa co-interaction avec les autres langues qui composent la mosaïque sociolinguistique marocaine. Ainsi, le français au Maroc est truffé de mots emprunts de l'arabe classique ou dialectal notamment dans le domaine religieux et culturel* » (p.4)

La présentation du paysage linguistique marocain nous a permis de mettre en évidence la pluralité des langues à laquelle sont confrontés les Marocains, et ce, dès leur plus jeune âge. Notre terrain de recherche étant à Salé, les enfants que nous observerons sont des citadins ayant certainement déjà un contact minimum avec le français. A l'école, leur langue de scolarisation est l'arabe standard et ils apprennent en parallèle le français, deux langues qui ne sont pas utilisées dans leur sphère familiale. Leur langue maternelle étant l'arabe marocain voire l'amazigh dans certains cas.

1.2 Le système éducatif marocain

a. Les politiques linguistiques éducatives de l'Indépendance à nos jours

Avant le Protectorat (1912), le système éducatif était religieux. Il visait l'apprentissage par cœur du Coran dans un premier temps puis des commentaires et interprétations afférents. Les meilleurs élèves pouvaient ensuite accéder à l'université Al Qaraouiyine, à Fès, seule université du pays à cette époque.

Le début du Protectorat s'accompagne d'une diversification de l'offre éducative. On retrouve principalement les écoles coraniques traditionnelles, les écoles françaises, réservées aux enfants des classes dirigeantes du pays et les écoles israélites.

L'émergence d'un système d'enseignement supérieur marocain se fait à partir de 1940 « *lorsque des cours de propédeutique furent organisés pour 65 étudiants dans les locaux de l'Institut Scientifique et au lycée Gouraud* […]. *A partir de ce noyau se développera la future Faculté des Sciences »* (Rafiq, 2010, p. 316).

L'avènement de l'Indépendance en mars 1956 a amené le pays à bâtir un système scolaire et universitaire national. Comme le souligne Rafiq (2010), les grands principes de la politique éducative nationale étaient « *la généralisation ; la marocanisation ; l'arabisation ; la décentralisation* [et] *l'unification de l'enseignement* » (Ibid.) De l'indépendance à aujourd'hui, il ne cesse d'y avoir des va-et-vient entre arabisation de l'enseignement et retour au français. La première période d'arabisation débute à la rentrée scolaire de 1957. Le Ministre de l'Education Nationale décide en effet d'arabiser le cours préparatoire qui a lieu à l'âge de 6 ans (Grandguillaume, 2004). Cette tentative se solde par un échec dû au manque de personnel capable de faire face à cette demande. Il faudra finalement attendre 1962 pour que se mette en place la première vague d'arabisation à l'école primaire dans un premier temps et secondaire dans un deuxième temps. En 1966, le gouvernement fait machine arrière en constatant que l'arabisation hâtive du système éducatif impacte négativement le niveau de l'enseignement. L'impasse de l'arabisation totale de l'enseignement primaire a comme conséquence un retour de l'enseignement des disciplines scientifiques en français à l'école primaire en 1967 (Grandguillaume, 2004). Une deuxième vague d'arabisation se met en place à partir de 1985 sous l'impulsion du Ministre de l'Education nationale de l'époque Azzedine

Laraki. Elle touche encore une fois l'enseignement primaire et secondaire (Ibid.). Le français n'est plus alors la langue d'enseignement des disciplines scientifiques mais elle devient une langue étrangère enseignée à ce titre.

Une dizaine d'années plus tard, force est de constater que le système éducatif est en crise avec un taux d'analphabétisme qui atteint 55% (Ibid). Face à ce constat d'échec, une commission éducation-formation est créée en 1999 dans le but de réfléchir à des propositions de réforme. Comme le souligne Grandguillaume, « *l'une des difficultés réside, comme en Tunisie, dans le hiatus séparant un enseignement secondaire arabisé d'un enseignement supérieur donné en langue française ou anglaise* » (Grandguillaume, 2004, p. 27). Début 2016, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientique marocain publie la vision stratégique 2015-2030[6] qui prévoit entre autres, de 'franciser' partiellement l'école en réintroduisant l'enseignement du français dès la première année d'école primaire (à l'âge de 6 ans) au lieu de la troisième année (à l'âge de 8-9 ans) jusque-là et en instaurant l'enseignement des disciplines scientifiques en langue française dans le secondaire. Dans le cadre de notre étude, nos observations de terrain de déroulent l'année scolaire 2017-2018, année qui correspond justement à la réintroduction de l'enseignement du français à partir de la première année d'école primaire.

Ce bref aperçu de l'évolution des politiques linguistiques marocaines ces dernières années met en évidence un manque d'homogénéité dans l'instruction. Cette donnée est à prendre en compte dans notre étude. En effet, il conviendra de garder à l'esprit que les enseignants auront reçu des formations différentes selon leur âge, ce qui peut influencer leur rapport à la langue française et donc à son utilisation, notamment dans les pratiques de reformulations. En outre, le choix de présenter l'évolution de système éducatif à partir du moment de l'Indépendance est dû au fait que parmi les enseignants que nous observerons, certains sont nés juste après cet événement historique et ont donc vécu ces différents changements de politiques linguistiques éducatives pendant leur scolarité.

b. La politique linguistique éducative actuelle

Rappelons qu'au Maroc, l'ensemble des enseignements se déroulent en AS ou en français, ces deux langues représentant des langues étrangères pour les apprenants. A partir de 6 ans, âge

[6] Voir partie e. Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français pour plus de détails sur la Vision Stratégique 2015-2030

d'entrée obligatoire à l'école primaire, l'ensemble des élèves apprennent l'arabe standard, à raison de onze heures par semaine les deux premières années et six heures par semaine les quatre dernières années de primaire. Le nombre important d'heures consacrées à cette matière s'explique par le fait que c'est en arabe standard que l'ensemble des enseignements se déroulent. Le français est également enseigné à partir de la première année du primaire depuis la rentrée scolaire 2017/2018. Cette décision intervient suite à la publication de la vision stratégique 2015-2030 qui prévoit, entre autres, une révision pour l'enseignement des quatre premières années du primaire. Dans les faits, son application n'a été effective qu'à partir de 2017.

Cette décision s'inscrit dans un projet plus général de fin d'arabisation du système éducatif qui a commencé par la réintroduction de l'enseignement des disciplines scientifiques en français au collège en 2016. Auparavant, ces matières étaient enseignées en AS. Dès la rentrée 2016/2017, à l'entrée au collège, l'arabe n'est plus la seule langue de scolarisation. En effet, le conseil des ministres présidé par le roi Mohammed VI datant du 10 février 2016 a pris la décision de réinstaurer la langue française comme langue d'enseignement des matières scientifiques (mettant fin à trente ans d'arabisation de l'école publique marocaine). Ainsi, dès l'entrée dans le secondaire, le français et l'arabe standard deviennent les deux langues de scolarisation ; les matières scientifiques devant être enseignées en français et les autres (histoire, géographie, éducation civique par exemple), en arabe standard. L'arabe et le français y sont enseignés six heures par semaine. On retrouve au lycée le même découpage linguistique avec un nombre d'heures réservé à l'enseignement des langues fluctuant en fonction des filières. Ainsi, les jeunes engagés dans les filières littéraires ont un minimum de cinq heures d'arabe par semaine (sans compter les options de langue) contre deux maximum dans les filières scientifiques. Le français est également étudié à hauteur de cinq heures par semaine dans les filières littéraires et il est tout autant étudié dans les filières scientifiques. En effet, l'ensemble des filières scientifiques et technologiques sont enseignées en français dans l'enseignement supérieur, les élèves doivent donc avoir de bonnes bases pour se préparer au mieux à un cursus d'enseignement supérieur dans cette langue. Concernant les disciplines de sciences humaines et sociales dans le supérieur, dans les universités qui le peuvent, le choix est laissé aux étudiants d'étudier en français ou en arabe.

L'arabe standard et le français sont donc les langues qui servent de socle sur lequel l'ensemble des apprentissages des disciplines non linguistiques s'effectue (mathématiques, histoire-géographie, sciences en général etc.). Leur maîtrise est une condition *sine qua non* au

bon déroulement de leur formation. Les langues maternelles des élèves sont, quant à elles, absentes du champ linguistique scolaire. L'amazigh devait néanmoins être enseigné en plus comme langue étrangère depuis 2003 ; cependant la mise en place de ce projet peine à se réaliser, en partie à cause du manque de personnel qualifié pour prendre en charge ces enseignements (Boukous, 2005).

Le Ministère de l'Education Nationale ne rejette pas pour autant l'idée que les enseignants puissent avoir recours, si besoin, aux « *langues et dialectes régionaux*[7] » des apprenants pour l'enseignement de l'arabe. En revanche, rien n'est précisé pour la « *deuxième langue étrangère*[8] », qui renvoie de manière implicite au français. En outre, notons que l'autorisation tolérée du recours à la langue maternelle, sous-entend que les cours de langue étrangère (LE) se font en langue cible. Ainsi, cette orientation méthodologique peut avoir un impact important sur les choix de langues effectués par les enseignants dans leurs discours. En effet, nous pouvons supposer qu'en dispensant des cours en langue cible (LC), l'enseignant est plus à même d'avoir des reformulations qui seront également en LC. L'alternance codique est alors potentiellement limitée à des situations d'incompréhension que l'enseignant parviendrait à résoudre seulement en ayant recours à la langue maternelle des apprenants, c'est-à-dire l'arabe marocain.

c. Structure du système scolaire actuel

Comme en France, le système éducatif marocain est divisé en trois grands cycles : le primaire, le secondaire et le supérieur. Le préscolaire commence à quatre ans mais l'école est obligatoire seulement à partir de l'entrée en première année de primaire, soit dans l'année des six ans de l'enfant. L'enseignement préscolaire, qui accueille donc les enfants de quatre à cinq ans, se fait soit dans les écoles traditionnelles telles que les *écoles coraniques* soit dans les écoles plus modernes communément appelées *jardins d'enfants*. L'école primaire dure six ans, à l'issue de laquelle les apprenants doivent passer le Certificat d'Etudes Primaires, qui leur donnera accès au collège. L'enseignement primaire est composé de deux cycles : le premier dure deux ans et le second quatre ans.

Ainsi, l'entrée au collège se fait à douze ans et dure trois ans. L'obtention du brevet

[7] Expression employée sur le site officiel du ministère de l'éducation national marocain : https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/enseignement-presco-prim.aspx

[8] Idem

d'enseignement collégial est nécessaire pour accéder au lycée. Les élèves qui ne réussissent pas leurs études au collège sont orientés vers un cursus professionnalisant qui leur permettra de valider un certificat de formation professionnelle. Le lycée dure également trois ans et cette formation débouche sur le baccalauréat qui peut être général ou technologique, en fonction de la filière suivie par l'élève.

Enfin, l'enseignement supérieur est assuré par trois catégories d'établissements : les universités, les grandes écoles et les instituts relevant du Ministère de l'éducation. Concernant les universités, le Maroc a adopté de système LMD sur le modèle européen (la Licence en trois ans, le Master en cinq ans et le Doctorat en 8 ans). Selon les chiffres officiels du Ministère de L'enseignement supérieur, pour l'année universitaire 2020-2021, le nombre total d'étudiants inscrits à l'Université publique s'élevait à 92% d'entre eux étant inscrits en Licence, 4,7% d'entre eux en Master et 3,3% en Doctorat. Le tableau suivant résume l'organisation des cycles d'enseignement :

<table>
<tr><td rowspan="8">primaire</td><td colspan="2">Préscolaire</td><td colspan="3">1ère année (moyenne section)
2ème année (grande section)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">primaire</td><td rowspan="2">Premier cycle du primaire</td><td colspan="3">1ère année
2ème année</td></tr>
<tr><td colspan="3">3ème année
4ème année
5ème année
6ème année Certificat d'études primaire</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Secondaire</td><td colspan="2">Cycle collégial</td><td colspan="3">1ère année
2ème année
3ème année Brevet d'enseignement collégial</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Cycle qualifiant (lycée)</td><td colspan="2">Enseignement originel</td><td>Bac ens général</td><td>Bac ens Technique et professionnel</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tronc commun</td><td colspan="2">Tronc commun</td></tr>
<tr><td colspan="2">1ère année
2ème année</td><td>1ère année
2ème année</td><td>1ère année
2ème année</td></tr>
<tr><td colspan="4">Baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant</td></tr>
<tr><td rowspan="5">universitaire</td><td rowspan="3">Licence :
Fondamentale ou professionnelle</td><td colspan="2">1ère année</td><td>Semestre 1
Semestre 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">2ème année</td><td>Semestre 3
Semestre 4</td></tr>
<tr><td colspan="2">3ème année</td><td>Semestre 5
Semestre 6</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Master : fondamental ou spécialisé</td><td colspan="2">1ère année</td><td>Semestre 1
Semestre 2</td></tr>
<tr><td colspan="2">2ème année</td><td>Semestre 3
Semestre 4</td></tr>
<tr><td colspan="2">Doctorat</td><td colspan="3">Etudes doctorales (3 à 5ans)</td></tr>
</table>

Figure 3 - Organisation des cycles d'enseignement au Maroc (Chawki, 2023, p. 81)

d. La formation des enseignants

Comme l'indique le rapport de l'UNESCO, *« la formation des enseignants est assurée par quatre types d'institutions : les Centres de formation des instituteurs (CFI), les Centres pédagogiques régionaux (CPR), les Ecoles Normales Supérieures (ENS) et la Faculté des sciences de l'éducation (FSE)* » (UNESCO, 2011, p. 31). Il existe donc une diversité de dispositifs de formation. Cette situation a deux conséquences majeures (Lahchimi, 2015). La première se situe au niveau organisationnel dans la mesure où il n'y a pas de coordination

entre les établissements et la deuxième concerne l'aspect pédagogique car on retrouve des modalités de formation différentes d'un établissement à l'autre. Ainsi, les ENS ont des dispositions de formation académiques quand les CFI « *avaient tendance à favoriser le principe de professionnalisation* » par exemple (Lahchimi, 2015, p.22).

En 2000, le Maroc entreprend une réforme via la *Charte nationale de l'éducation et de la formation* (CNEF). Dans cette charte, il est notamment question de la formation des enseignants via le levier 13 qui affirme, entre autres, que la qualité de la formation des enseignants influe sur la réussite scolaire des apprenants. En outre, il est désormais exigé l'obtention d'une licence universitaire ainsi que la réussite d'un concours d'entrée. Ce concours évalue non seulement sur les connaissances dans les matières d'enseignement et en éducation mais s'assure également de la maîtrise de l'arabe et du français. Pour les personnes qui se destinent à enseigner au primaire et au collège (appelé secondaire collégial), un niveau bac+3 est nécessaire pour intégrer les centres de formation spécialisés. Cette formation dure un an à l'issue de laquelle ils deviennent enseignants stagiaires pour une année supplémentaire. A la fin du stage durant lequel ils sont encadrés par un inspecteur, les enseignants stagiaires peuvent prétendre à la titularisation s'ils réussissent l'examen d'aptitude pédagogique. Si on souhaite devenir enseignant au lycée, la procédure est la même hormis que le niveau initial pour intégrer un centre de formation est bac+4.

Les futurs enseignants de français suivent, pour la grande majorité d'entre eux, un cursus de littérature française. Pour le cas de l'enseignement du français, on peut distinguer d'une part les enseignants de l'école primaire qui enseignent le français au même titre que d'autres matières (qui, elles, sont enseignées en arabe) et d'autre part, les enseignants de collège et lycée qui, eux, sont spécialisés dans la ou les discipline(s) qu'ils enseignent. Au primaire, tout comme les professeurs des écoles en France, ils ne sont pas spécialisés dans l'enseignement d'une discipline en particulier. Or, comme l'explique Bourdereau (2006), « *la polyvalence supposée des maîtres est sans doute mise à mal par les réalités ; la maîtrise intrinsèque de la langue est en effet, […], insuffisante pour pouvoir assurer un enseignement de qualité* » (Bourdereau, 2006, p. 30). En outre, l'auteur met l'accent sur le fait que ces enseignants se retrouvent en situation d'insécurité linguistique, ce qui les conduit à adopter des pédagogies magistrales s'appuyant sur un manuel guidant leurs enseignements. Cet état d'insécurité linguistique est corroboré par les résultats mentionnés dans un article paru le 12 juin 2018 dans le journal L'Economiste[9]. La journaliste Ahlam Nazih présente les résultats d'une

[9] https://www.leconomiste.com/article/1029592-systeme-d-enseignement-le-catastrophique-niveau-

enquête menée par l'Observatoire National du Développement Humain (ONDH) qui met en évidence de réels problèmes de maîtrise du français, de l'arabe et de pédagogie dans l'enseignement au primaire. Le niveau des enseignants est faible en français, surtout en vocabulaire et en compréhension des textes. *« Leur résultat moyen dans cette langue est de 41/100 »*. La journaliste ajoute plus loin qu' « *ils n'ont été capables de corriger que 24,5% des erreurs que contenait le texte qui leur a été soumis* ». Ils sont meilleurs en grammaire. Quant à leur niveau en arabe, le constat n'est pas plus encourageant avec *« la note de 55/100, et n'ont corrigé que 34,3% des erreurs du texte traité. Là encore, le score réalisé témoigne d'une maîtrise très moyenne, pour ne pas dire faible.* » Noyau (2011) qui s'intéressant à l'enseignement du français dans les pays d'Afrique Subsaharienne, souligne que

> « *la formation des maîtres est actuellement très insuffisante : formés rapidement, voire recrutés hors des voies régulières et formés sur le tas, influencés par les conceptions du système scolaire 'classique', ils sont eux-mêmes locuteurs d'un français acquis dans les conditions scolaires, qu'ils reproduisent comme maîtres, et c'est ce français qui constitue la langue de référence, la cible de l'apprentissage pour les jeunes élèves »* (Noyau, 2011, p. 184).

Cette situation correspond à celle du Maroc.

Par ailleurs, malgré les efforts entrepris pour améliorer structurellement le système éducatif et notamment la formation des enseignants, Lahchimi (2013) souligne que « *la formation des enseignants au Maroc souffre encore d'un ensemble de carences* » (p.26). On note, entre autres,

> « *l'absence d'une politique de formation continue adaptée aux besoins réels des enseignants, une formation régie par la logique de l'offre et non par celle de la demande, si bien que la réforme n' pas pu intégrer la formation continue dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignants.* » (Ibid)

Ce bref aperçu de la formation des enseignants au Maroc met en évidence une situation complexe. Dans le cadre de notre recherche, ces éléments sont à prendre en compte dans la mesure où nous gardons à l'esprit qu'ils peuvent avoir suivi des formations différentes ce qui

---

des-profs-du-primaire

peut avoir un impact sur leur maîtrise du français, du discours pédagogique et donc sur les types de reformulations utilisées en classe, objet de notre étude.

e. Les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français

Début 2016, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique a publié la vision stratégique 2015-2030[10] visant, entre autres, à revoir les orientations pédagogiques et les programmes d'enseignement pour les quatre premières années du primaire. Dans le deuxième chapitre de la vision stratégique, le levier 12 concerne le « *développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur* » (Conseil supérieur de la l'éducation et la formation, 2026, p.46) et le levier 13 concerne la « *maîtrise des langues enseignées et* [la] *diversification des langues d'enseignement* » (Ibid.). C'est en se basant sur ce document que nous présentons les orientations pédagogiques souhaitées pour l'enseignement du français. Trois éléments clés nous permettent de mettre en évidence des orientations pédagogiques et didactiques souhaitées. Premièrement, il est fait référence à « *un apprentissage fonctionnel axé sur le développement des compétences* » (Ministère de l'Education Nationale, 2015, p.71), deuxièmement, il est question d'une « *approche fondée sur l'action* » (Ibid) et enfin, d'une « *approche centrée sur l'apprenant* » (Ibid). Concernant le premier point, le Ministère de l'Education Nationale (MEN) met en avant le fait que le français devient ensuite langue d'enseignement de DNL et que sa maîtrise conditionne donc implicitement la réussite future dans les disciplines scientifiques enseignées en français dans le secondaire. Les deuxième et troisième points indiquent la volonté du MEN d'insérer l'enseignement du français dans une perspective actionnelle. Il est en effet mentionné que l'apprentissage « *doit se faire à travers l'usage réel et libre de la langue* » (Ibid). Il est question d'« *apprentissage-action* », de « *tâches communicatives* » et de « *projets débouchant sur des réalisations concrètes* » (Ibid). On y voit ici nettement l'influence des décisions européennes et la référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001). Dans cette perspective, la vision de l'apprenant est celle d'un acteur social qui accomplit des tâches dans un

[10] Texte disponible via le lien suivant : https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr

environnement donné. Ses actions peuvent être verbales ou non verbales. Il participe ainsi activement à son apprentissage et l'enseignant est plutôt considéré comme un guide. En mobilisant un certain nombre de compétences, l'apprenant sera en mesure de mener à bien des tâches pour atteindre ses propres objectifs. Le CECRL met également en avant l'importance de l'authenticité des situations dans lesquelles l'apprenant apprendra à s'exprimer. Dans ce cadre didactique, l'erreur est perçue comme une opportunité pour conduire à une remédiation. Ainsi, lors de nos observations de terrain, si les enseignants s'insèrent dans les courants didactiques préconisés par le MEN, nous pouvons nous attendre à trouver une production langagière importante des apprenants et donc à un nombre conséquent de reformulations de leur part. Notamment des reformulations correctives et ce, sur les différents aspects du langage : morphosyntaxe, phonétique, sociolinguistique. Nous pouvons aussi nous attendre à voir se réaliser des actes de langage divers sollicités par des situations didactiques proposées par l'enseignant.

Chawki (2023) présente un tableau récapitulatif des enseignements dipensés en français à l'école primaire marocaine :

Niveau	Expression orale	Lecture /poésie	Expression écrite	grammaire	conjugaison	lexique	Orthographe dictée	Graphisme/ Copie écriture
1	+	+						+
2	+	+						+
3	+	+					+ dictée	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+	+	+	
6	+	+	+	+	+	+	+	

Tableau 1 - Enseignements dispensés en français à l'école primaire (Chawki, 2003, p.148)

Il apparait que la place accordée à l'oral est importante de la première à la sixième année. Le travail sur les aspects métalinguistiques ne s'effectue qu'à partir de la quatrième année (grammaire, conjugaison).

Le volume horaire hebdomadaire accordé à l'enseignement du français se répartie de la façon suivante pour les six années de primaire :

Année d'étude du français	1ère	2ème	3ème, 4ème, 5ème ,6ème
Volume horaire hebdomadaire	4 heures	5 heures	6 heures

Tableau 2 - Volume horaire hebdomaire pour l'enseignement du français à l'école primaire

Néanmoins, margé un nombre important d'heures alloué à l'enseignement/apprentissage du français, dans un article datant de 2023, Ellouzi affirme qu' « *une baisse de niveau de maîtrise de la langue français à l'école marocaine publique est devenue une réalité observable et quasi-généralisée dans tout le royaume, notamment chez les élèves de l'école primaire des quartiers populaire et des zones rurales. »* (Ellouzi, 2023, p. 2).

Dans un autre contexte mais qui peut être comparé au nôtre, Noyau (2010) souligne que, dans le cadre de l'enseignement du français dans les pays d'Afrique Subsaharienne,

> « *la langue française s'y présente essentiellement comme une « langue-à-écrire », et l'entraînement à un système de communication orale est marginalisé. Dans ces conditions, le double lien : acquérir la langue pour acquérir des connaissances et acquérir des connaissances dans une langue à découvrir, place l'élève devant une tâche cognitive très ardue (Noyau, 2004) »* (Noyau, 2010, p. 553).

Les différentes observations que nous avons effectuées dans les établissements scolaires secondaires et primaires au Maroc nous permettent d'affirmer que cette situation est également applicable dans le contexte de notre étude. Par ailleurs, Noyau ajoute qu'une

> « *analyse des pratiques de classe en français au primaire dans plusieurs systèmes scolaires subsahariens nous a permis d'identifier des difficultés prioritaires à traiter. Ce sont : la gestion délicate de la double focalisation (Bange 2001) contenus – langue 2, qui, souvent, se résout au détriment des contenus de savoir pour se centrer sur l'écrit normé, l'animation de classe frontale permettant difficilement que transparaissent les difficultés d'apprentissage ou que se fasse jour la parole de l'enfant, le sentiment des maîtres que ce qui a été enseigné est (ou doit être) acquis, le manque d'activités d'apprentissage, enfin un enseignement fondé sur la mémorisation littérale des connaissances selon la formulation exacte du manuel »*(Noyau, 2011, p. 184).

Elle note également une tendance très forte chez les enseignants dans le monde francophone et arabophone entre autres, de s'en tenir à une formulation unique des contenus, celle correspondant à la leçon et qui doit être mémorisée et restituée telle quelle par les apprenants. Nous observons donc un décalage fort entre les préconisations ministérielles pour l'enseignement du français et les observations de terrain de didacticiens. Par ailleurs, la tendance observée par Noyau (2011) chez les enseignants à s'en tenir à une formulation unique des contenus nous permet de supposer que leur usage des reformulations portant sur la forme sera quantitativement pauvre.

2. *La reformulation : une pratique dans l'enseignement d'une langue étrangère*

Dans un échange verbal entre pairs, lorsqu'apparait une incompréhension, en général, le premier réflexe que le locuteur incompris aura est sans doute de reformuler ou de répéter son propos. En classe et de langue, le même phénomène s'observe. En effet, de notre expérience d'enseignante et de formatrice de futurs enseignants, nous avons pu noter qu'en général, la reformulation est la première solution envisagée. Lorsqu'elle ne fonctionne pas, d'autres stratégies peuvent alors être déployées par les enseignants en fonction de la nature de la difficulté de compréhension. Par exemple, s'il s'agit d'un problème lexical, l'enseignant pourra tenter de paraphraser l'item qui pose problème. Si la difficulté persiste, il pourra alors tenter de montrer une image ou de passer par la traduction dans le cas où il existe une langue intermédiaire maîtrisée entre lui et le groupe classe. S'il s'agit d'un problème d'ordre morphosyntaxique, l'enseignant pourra reformuler son propos ou passer par un discours métalinguistique, par exemple. Nous reviendrons ultérieurement sur ces questions, notamment via les travaux de Spanghero-Gaillard (2008). Ainsi, dans la construction du discours de l'enseignant et des apprentissages, les répétitions, les corrections et les reformulations font partie intégrante des pratiques auxquelles les enseignants ont recours. Ces différents types de reprises sont définis par Arditty (1987) comme « *un ensemble, un faisceau de significations déjà mentionné dans le discours* [et] *présenté à nouveau* » (Arditty, 1987, p.45). Les réflexions menées sur la reformulation sont très anciennes et étaient déjà un objet d'intérêt pour certains philosophes de l'Antiquité. Dans le cas de notre étude, nous avons choisi de nous intéresser aux travaux menés d'abord en linguistique, puis, dans un second temps, en didactique à partir des années 1980. Nous justifions ce choix par le fait que la reformulation comme phénomène langagier a d'abord été étudié d'un point de vue linguistique via les travaux de Gülich et Kotschi (1983 ; 1987) qui s'intéressent aux reformulations comme discours métalinguistique, de Fuchs (1982), et De Gaulmyn (1987) qui l'abordent d'un point de vue énonciatif. Il s'agit de travaux qui ont été menés sur des pratiques reformulatives en contexte social ordinaire[11]. Il nous semble important de présenter ces travaux dans la mesure où de nombreuses recherches menées par la suite en didactique s'appuient sur ces travaux princeps. D'autres recherches en milieu social ordinaire se sont intéressées à des contextes

[11] [11] Nous opposons le contexte social ordinaire au contexte scolaire qui est institutionnel.

exolingues (Porquier, 1979 ; Giacomi et Heredia, 1986 ; Albert et Py, 1986, Vion, 1992 ; Arroyo, 2003 par exemple). A la fin des années 1990 et au début des années 2000, c'est au tour des didacticiens de s'emparer de ces travaux pour les appliquer à des contextes scolaires. Ces recherches se situent aussi bien en contexte de français langue maternelle (FLM) avec les travaux de Garcia-Debanc, 1998 ; 2007 ; 2012 et 2015, Brixhe et Specogna, 1999, Volteau, 2009 et 2015, Marin, 2011, Rabatel, 2008, ou encore Owhadi, 2019, qu'en didactique des langues étrangères (DLE) et notamment en français langue étrangère (FLE) avec par exemple les travaux en FLE de Porquier, 1984, Clinquart, 1995, Vion, 1992, Le Cunff, 2008, Ishikawa, 2008, Orchowska, 2008, Schuwer, Le Bot et Richard, 2008, Spanghero-Gaillard, 2008, Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008, Blanc et Griggs, 2010, Noyau, 2010, Noyau et Onguéné, 2014 ou encore Berger, 2015. Les travaux sur les pratiques reformulatives en milieu scolaire ont été menés aussi bien sur des contextes oraux qu'écrits et parfois les deux combinés. Dans le cadre de notre recherche, nous porterons notre attention uniquement sur les reformulations orales des enseignants dans le cas où apparait un nœud de compréhension ou de production du point de vue de l'enseignant.

Il convient de préciser que la reformulation est une pratique que l'on retrouve aussi bien du côté des enseignants que des apprenants. Chez les apprenants, elle est souvent appréhendée comme un indice de développement de compétences (Martinot, 2000) et chez les enseignants comme geste professionnel à part entière (Garcia-Debanc, 2007). A travers nos lectures, nous avons constaté qu'il existe une grande variété de définitions, chacune s'appliquant à son contexte propre. Nous reviendrons plus spécifiquement sur la polysémie que recouvre le terme *reformulation* et mettrons à jour la terminologie que nous retiendrons dans le cadre de notre recherche.

2.1 Les spécificités du discours enseignant

Lorsqu'on s'intéresse à des situations de communication en milieu scolaire, il convient préalablement de mettre en avant un certain nombre de spécificités liées à ce contexte. Premièrement, il est important de rappeler qu'il s'agit d'un cadre normé, institutionnel, dans lequel les enseignants ont des obligations reliées à la progression des apprentissages des apprenants. Or, comme l'indiquent Cornaire et Germain (1998), « *les caractéristiques des interlocuteurs (la ou les personnes qui parlent et la ou les personnes qui écoutent) influencent*

profondément la façon dont le texte ou l'échange langagier se déroulera ou sera compris » (p. 73). En outre, au sein d'une classe de langue, l'interaction verbale est au centre des processus d'enseignement / apprentissage comme le souligne Nonnon (1990) :

> « *il parait important, pour saisir dans sa dynamique le fonctionnement de la communication scolaire, de prendre en compte l'obligation institutionnelle et le devoir que les maîtres se donnent de faire progresser les enfants, c'est-à-dire de les aider à « mieux parler », ou « mieux réfléchir, mieux comprendre » à travers l'interaction verbale »* (p. 169 - 170).

De plus, Volteau (2009) distingue l'ensemble des paramètres suivants comme étant spécifiques à un contexte de salle de classe. Premièrement, la communication est inégale (François, 1990), deuxièmement la classe est constituée d'intervenants qui sont d'une part l'adulte et d'autre part les enfants. Troisièmement, ces derniers disposent des statuts respectifs d'enseignant et d'apprenants. Enfin, nous retrouvons une inégalité par rapport aux savoirs (Volteau, 2009)

Dans ce contexte, les pratiques reformulatives ont une place quantitativement et qualitativement très importante lors des interactions verbales et/ou non verbales. En effet, comme le souligne Volteau (2009), « *l'enseignant se trouve en permanence en situation de reformuler sa propre parole ou la parole des élèves pour valider une proposition, expliquer une notion, définir un terme du métalangage ou encore corriger un énoncé non conforme aux attentes de l'enseignant. »* (p. 3). En outre, elle ajoute que « *les reformulations sont ainsi porteuses d'une trace laissée dans le discours des apprentissages en cours, elles sont constitutives des interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves et participent de la construction des apprentissages* » (Ibid). Marin (2011), s'intéresse aux pratiques de reformulations orales et ses effets sur l'apprentissage des élèves à l'école primaire dans différentes disciplines. Elle rappelle que :

> « *la conduite du cours dialogué, qui s'appuie sur la participation orale des élèves, obéit à un principe d'alternance entre question posée par le maître, recherche de réponse des élèves et validation – ou invalidation – par le maître. En fonction de la plus ou moins grande adéquation entre réponse obtenue et réponse attendue, la question initiale est relayée par un jeu de reformulations* […] (p. 77).

Par ailleurs, Le Cunff (2008), qui s'intéresse à la reformulation comme élément participant à la construction du savoir en salle de classe, rappelle que la reformulation est une « *modalité*

parmi d'autres de l'étayage de l'enseignant » (p. 204). L'objectif étant d'aider les apprenants à construire progressivement leur compétence langagière. En classe de langue, « *la reformulation* […] *vise en effet à rendre accessibles aux apprenants des savoirs et savoir-faire langagiers présumés difficiles* » (Le Bot et al., 2008, p. 16). Marin (2011) souligne en outre qu'« *inscrite en marge des énoncés de savoirs explicites, la reformulation raisonnée permet de réintroduire – en les unifiant – les fragments du discours instructeur dans un espace cognitivo-langagier où se réduiraient les inégalités entre élèves. »* (p. 88). Ainsi, *« spontanée ou planifiée, la reformulation joue un rôle constitutif dans tout contexte didactique : l'analyse des opérations qu'elle engage informe sur les stratégies développées tant par les apprenants que par les enseignants »* (Le Bot et al., 2008, p.14).

Ainsi, il apparait que les pratiques reformulatives en classe occupent une place importante dans les interactions entre enseignant et apprenants ; notamment dans les interactions focalisées sur l'explication d'un élément de cours et plus généralement dans le but de rendre accessible un discours donné. Nous allons à présent nous intéresser plus particulièrement à la place de la reformulation du discours des enseignants de langue étrangère et mettre au jour les spécificités qui sont liées à ce contexte.

2.2 Le recours à la reformulation chez l'enseignant

Une communication exolingue apparait lorsque « *les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction »* (de Pietro, 1988, p.71). Dans le cadre d'un cours de langue étrangère, nous nous situons dans un contexte de communication exolingue. Porquier (1984) la définit comme étant « *celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants »* (p. 18). Certains auteurs préfèrent, quant à eux, l'expression d'interaction exolingue (par exemple Py, 1989 ; Matthey, 1996 ou encore Vasseur, 1995). L'asymétrie dans la maîtrise du code est une donnée importante à prendre en compte dans la gestion des interactions. En contexte social ordinaire exolingue, Arroyo (2003) affirme que « *les reformulations sont sans doute le moyen le plus utilisé afin de résoudre différents types de problèmes communicatifs »* (p. 100). Elle ajoute que :

> « *en communication exolingue, le contrôle a tendance à être plus présent qu'en communication endolingue, ce qui génère des reformulations plus fréquentes* […]. *La reformulation est* […] *envisagée comme étant un concept plus large, pouvant englober diverses opérations, pas uniquement la synonymie »* (p. 96).

Par ailleurs, Arroyo (2003) affirme que « *la reformulation chez le locuteur expert remplit une fonction de facilitation vis-à-vis de son interlocuteur,* […] *lorsque le locuteur natif formule une autocorrection, c'est souvent dans le but de simplifier l'énoncé, d'en faciliter la compréhension »* (Arroyo, 2003, p. 111). De Pietro (1988), qui situe ses recherches dans une perspective didactique, n'envisage pas la reformulation du locuteur expert comme un processus de simplification mais plutôt de clarification. Il distingue, en outre, la reformulation intra-codique de la reformulation inter-codique. Dans le cas de la reformulation inter-codique, le code alternatif peut être non-verbal (posturo-mimo-gestuelle) ou verbal, auquel cas le locuteur a recours à une autre langue pour reformuler son propos.

Clinquart (1995), qui a étudié les procédés de reformulation en classe de langue étrangère confirme les propos d'Arroyo sur les spécificités de la conversation exolingue en affirmant que :

> « *le caractère exolingue de la conversation influence son déroulement en intensifiant ses caractéristiques : les efforts effectués par les interactants pour assurer la compréhension témoignent, en les grossissant, de ceux fournis par les partenaires d'une conversation endolingue. Ceci est dû aux divergences codiques initiales qui amènent les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange, dont les activités métalangagières et en particulier la reformulation ».* (p. 24)

Dans le cadre de la classe de LE, Clinquart (1995) défend l'importance du recours à la reformulation pour débloquer des situations d'incompréhension. Elle affirme que :

> « *La reformulation semble constituer le moyen le plus fréquemment utilisé afin de résoudre différents types de problèmes communicatifs : problèmes d'organisation, problème de compréhension, et problèmes de figuration. Le problème de la construction du sens apparaît le plus fréquemment, et la reformulation permet de prévenir ou de surmonter une difficulté, reformulation dont le déclencheur sera le plus souvent une réaction d'incompréhension ou*

d'incertitude de la part de l'enseignant ou de l'apprenant » (Clinquart, 1995, p. 24).

Elle ajoute que, pour l'enseignant, la réflexion métalangagière donne la possibilité à l'enseignant de doser les éléments discursifs qui relèvent de la réflexion didactique et ceux qui sont de l'ordre du discours naturel. Il y a ainsi « *prise de conscience de la manière dont il contrôle les tours de parole, dont il dirige le thème de l'activité, et incitation à changer son style de correction (correction par l'enseignant, autocorrection par l'élève, correction par un autre élève…)* (Clinquart, 1995, p.45).

Blanc et Griggs (2010) proposent, quant à eux, de définir les interactions exolingues en classe comme étant :

> « *un renversement de la relation de communication normale en se donnant pour but ses propres moyens. Alors que le code linguistique sert dans une communication ordinaire à réaliser un but communicatif dont le texte est la traduction, le texte se met ici au service du code pour en faire l'objet de l'apprentissage »* (p. 170).

Ils soulignent en outre que :

> « *même si le but de l'interaction didactique est de reconstruire collectivement des textes dotés de sens, cette activité de reconstruction donne lieu [...] à ce qu'Authier-Revuz (1995) qualifie d'une « opacification » du texte source, du fait d'une mise en exergue et, par là, d'une altération de la transparence » de l'objet signe par lequel on fait référence au monde »* (idib).

En outre, Cicurel (2015) souligne qu'

> « « *une classe de langue se caractérise par la mise en place d'activités didactiques ; en effet, enseigner la langue, c'est travailler à partir de « parties de langue », formatées ou incrustées dans des exercices et activités pédagogiques orientées selon des objectifs d'apprentissage »* (p. 8).

Dans cette dynamique, la place de l'enseignant est centrale. Il agit comme un chef d'orchestre. Cicurel (2015) ajoute que :

> « *La fréquence du schéma ternaire sollicitation/ réponse/ réaction (Sinclair & Coulthard, 1975) montre qu'il est le médiateur de la parole en classe. C'est lui qui la provoque en lançant des questions et consignes, c'est lui qui indique qui doit prendre la parole, lui qui canalise cette parole et qui l'évalue. Dans ce sens,*

il est bien un « fabricant de parole ». Sans lui, l'interaction ne se produirait pas » (p.9).

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant consiste en partie à :

> *« attirer l'attention des apprenants sur les éléments pertinents (porteurs de sens), à les aider à appréhender la structure de ces éléments en la faisant apparaitre à partir de manipulations attestées de la langue* […] *et à montrer comment ces éléments s'articulent dans la chaîne parlée »* (Spanghero-Gaillard, 2008, p.99-100).

La notion de « sens » qu'évoque Spanghero-Gaillard (2008) est en effet essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous pourrions dire qu'il en est la condition *sine qua non*. De fait, Arditty (1987) affirme que « *les reformulations sont un instrument privilégié de ce que l'on appelle la 'négociation du sens'* » (p.61). La notion de compréhension est donc effectivement centrale lorsqu'on s'intéresse aux pratiques reformulatives. Parker et Chaudron (1987) mettent en avant que « *comprehension is consistently enhanced when elaborative modifications are present, although these were confounded at times with linguistic simplification*[12] » (p. 114). Albert et Py (1986) partagent ce point de vue en soulignant que la reformulation est une stratégie particulièrement efficace en contexte exolingue. Elle permet en effet de faciliter le déroulement des échanges.

Clinquart (1995) relève les différentes situations où l'activité métalangagière peut apparaitre en classe de langue. Il peut s'agir des moments où l'on parle à propos de la langue enseignée. On a alors recours à un discours explicatif métalinguistique qui vise à décrire la langue. On peut retrouver des définitions, des règles de grammaire etc. Il peut également s'agir des moments où l'on parle de la langue pour l'apprendre. Il y a ainsi focalisation sur une activité donnée et non sur le code en lui-même.

> « *Elle entraîne divers types d'activités : on va voir l'émergence de discours simulés, en faisant semblant d'avoir à communiquer : jeux de simulation, jeux de rôles, mais aussi de travail de glose et de traduction interlinguale* […] *et les pratiques de reformulation. Ces pratiques exploitent 'la capacité que donne la langue de re-prendre le discours – d'avoir ainsi prise sur lui – de se l'approprier, même en le présentant comme étranger à soi (Coste, 1985, p. 83) »* (Clinquart, 1995, p.46)

[12] La compréhension est systématiquement améliorée lorsque des modifications élaborées sont présentes, même si celles-ci ont parfois été confondues avec la simplification linguistique (traduction personnelle).

Elle fait également référence au fait de parler pour accomplir une tâche. Cela correspond aux situations ou le contenu « *est au moins aussi important que la forme* » (Ibid.). L'activité proposée à l'apprenant comporte un enjeu comme convaincre, développer ou encore argumenter ; la présence d'erreurs passera alors au second plan.
Elle précise également que« *les fonctions métacommunicationnelles des reformulations font qu'elles sont essentielles à la bonne marche de l'interaction »* (Clinquart, 1995, p.46).

Le Cunff (2008) souligne qu'il y a plusieurs niveaux d'analyse des reformulations. On peut considérer que le premier niveau est linguistique. Il permet de mettre en évidence la façon dont s'opèrent les reformulations et déterminer si elles se situent au niveau de la prononciation (phonétique, prosodie), du lexique ou de la syntaxe. Un deuxième niveau d'analyse qui peut être effectué est plus macro et il s'intéresse au discours de l'enseignant comme objet d'enseignement. Ces deux niveaux d'analyse sont complémentaires. En effet, *« leur description linguistique* [… constitue] *un outil pour l'usage didactique raisonné de la reformulation* » (Le Cunff, 2008, p. 217). De plus, elle précise que :

> « *les recherches sur l'acquisition du langage, notamment celles qui prennent en compte le contexte (dont le langage adressé à l'enfant, LAE), associées aux apports de la linguistique, constituent un point d'appui pour la description des discours produits en classe et l'analyse des interactions langagières en situations d'apprentissage scolaire. Elles permettent de proposer des pistes pour la didactique de la langue orale. Les résultats peuvent concerner aussi la formation des enseignants à une 'parole professionnelle' »* (Le Cunff, 2008, p. 204).

Marin (2011) ajoute que les auto-reformulations[13] des enseignants permettent d'enrichir le vocabulaire proposé aux apprenants, d'ajouter des informations manquantes pour comprendre l'aspect implicite de son propos ou d'ajouter des informations pour compléter le savoir des apprenants. Il convient néanmoins de préciser que dans un cours de langue étrangère, les reformulations non paraphrastiques ont aussi leur place. Les activités langagières diverses peuvent en effet conduire le locuteur à focaliser son attention sur un élément syntaxique ou phonologique. Ishikawa rappelle à ce propos qu' « *en classe de langue, les activités de reformulation s'opèrent en effet en portant l'accent tantôt sur la forme linguistique, tantôt sur*

[13] L'auto-reformulation correspond à la reformulation de son propre propos. Nous reviendrons ultérieurement sur cette définition.

le sémantisme de la langue à enseigner, tantôt sur les deux, selon le but des activités didactiques mises en place » (Ishikawa, 2008, p. 249)

A cela, nous pouvons ajouter les fonctions mises en évidences par Le Cunff (2008). Elle indique que l'on peut distinguer différentes fonctions dans le recours à la reformulation chez l'enseignant. Elle peut valider ou mettre en valeur la production de l'apprenant ; proposer une formulation plus adéquate qui valide par la même occasion une partie de la production et du contenu de l'apprenant (l'enseignant se situe alors dans la zone proximale de développement et procède à une reprise corrective) ; ou encore « *renvoyer au groupe de production valorisée, valorisante pour l'auteur, aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif. »* (Le Cunff, 2008, p. 216). Ces distinctions peuvent être rapprochées de la distinction proposée par Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008) qui mettent au jour trois composantes principales aux fonctions des reformulations : communicatives (correspond au fait de faire avancer le discours), discursives (correspond au fait de valider ou mettre en valeur les propos d'un apprenant) et codiques (correspond aux reprises correctives). Elles ajoutent qu'en identifiant la catégorie des reformulations utilisées, nous pouvons déterminer les éléments sur lesquels travaille prioritairement le locuteur.

En outre, Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008) rappellent que « r*eformuler est un acte intentionnel et spontané découlant d'une prise de conscience de la nécessité d'un complément d'information à donner* » (Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008, p. 310). Néanmoins, malgré l'aspect intentionnel de cette pratique, les auteures soulignent que l'effet de la reformulation sur l'interlocuteur n'est, quant à lui, pas forcément contrôlé. Brixhe & Specogna (1999), se sont également intéressés aux reformulations du discours enseignant. Ils mettent en évidence le fait que la reformulation peut recouvrir deux types d'activités : les activités de type interdiscursif « *qui assure la cohérence des échanges en réglant l'alternance des tours de parole, en visant à résoudre une perturbation effective, ou possible, dans l'intercompréhension, et la planification de la construction du savoir »* (p. 10) et les activités de type intradiscursif « *qui assure la cohésion interne de son discours et de celui des élèves »* (ibid). Ils affirment que la reformulation du maître permet de faire progresser le savoir tout en garantissant la continuité de l'interaction entre lui et les apprenants. Ils mettent également en avant l'intérêt que peut représenter la diversification des pratiques reformulatives des enseignants. Les auteurs soulignent l'intérêt que représente cette pratique dans le processus de

construction du cours et rappellent que les actes langagiers des enseignants ont une incidence directe sur les résultats de l'apprentissage (Brixhe & Specogna, 1999). Owhadi (2019) a montré dans sa thèse que « *la reformulation orale est un geste professionnel, une ressource langagière orientée pour l'action à visée didactique »* (p.377) s'inscrivant dans la lignée des travaux de Garcia-Debanc (2007).

En classe de DNL ou de LE, un enseignant aura recours à une panoplie de supports de cours qui lui permettront d'introduire et de déclencher des interactions entre lui et les apprenants. Ces supports peuvent être aussi bien écrits, iconographiques ou oraux. Or, comme le précise Spanghero-Gaillard (2008), « *dans un cours de langue donc, le rôle central de l'enseignant va être de redire ce qui est exprimé par ailleurs* [via un document support de cours] *: de reformuler* (p. 90). Elle précise en outre que la reformulation

> « *requiert une rapidité de traitement cognitif, une analyse des paroles de l'apprenant ou de ses propres paroles, une évaluation de la nécessité à redire, une évaluation de la pertinence à reformuler à ce moment précis du cours puis un ajustement de son discours en train de se dérouler compte tenu du niveau linguistique des apprenants. Par conséquent, l'enseignant doit prévoir les contenus de ses reformulations. C'est la principale activité qui l'occupe avant le cours. Le discours de reformulation rejoint ici le discours explicatif envisagé par l'enseignant pour aider les apprenants à comprendre le texte ou l'enregistrement qu'il projette d'utiliser dans son futur cours »* (Spanghero-Gaillard, 2008, p. 91).

Elle ajoute que ces procédés ne sont que rarement enseignés pendant la formation que reçoivent les futurs formateurs. Ses années d'enseignement lui permettent néanmoins de formaliser deux grands ensemble de type d'étayage envisageable avec des apprenants de niveau débutant : l'explication par illustration et celle par définition métalinguistique. L'explication par illustration peut accompagner le texte d'un support visuel qui aide à comprendre le contexte, d'images visant à illustrer les objets du monde ou de références aux objets matériellement présents dans la classe. Il s'agit alors de reformulations pluri-sémiotiques. Il peut également s'agir d'un « *discours évocateur d'une situation antérieure connue des apprenants. Cette situation résulte de l'histoire de la classe ou bien appartient à un groupe plus large comme l'école toute entière voire la ville ou le pays »* (Spanghero-Gaillard, 2008, p.92). L'explication par définition métalinguistique consiste, quant à elle, à s'appuyer sur les mots préalablement connus des apprenants pour expliquer un mot nouveau.

Spanghero-Gaillard (2008) précise qu'on y retrouve plusieurs types de procédés tels que la mention d'un synonyme ou d'un antonyme ou encore définir un mot en l'incluant dans une catégorie lexicale. Les procédés alors utilisés relèvent de la paraphrase.

En se situant dans un contexte plurilingue typique des systèmes scolaires subsahariens, Noyau (2010) souligne les difficultés des enseignants à avoir recours à la reformulation et à en avoir un usage efficient. Elle rappelle que l'une des raisons de cet état de fait est la faiblesse de formation des enseignants, tant au niveau pédagogique qu'au niveau de la maîtrise de la langue d'enseignement. Ce constat fait écho au contexte scolaire dans lequel nous nous situons même si le Maroc n'est pas un pays subsaharien. En effet, comme les pays d'Afrique noire, le Maroc connait une situation de diglossie voire de triglossie liée, entre autres, à son passé colonial. Noyau (2010) ajoute avoir « *identifié un aspect des comportements langagiers des maîtres en classe qui se situe à la croisée de ces deux aspects : la tendance à ne pas faire usage de la reformulation* » (Noyau, 2010, p. 553). Elle ajoute que ce phénomène peut s'expliquer premièrement par les limites du répertoire linguistique des enseignants et, deuxièmement, par une « *conception des connaissances scolaires comme devant se formuler d'une unique façon, celle du manuel et des questions d'examen* » (Ibid.).

La notion de 'conception des connaissances scolaire' fait écho à ce que Cicurel (2015) qualifie de 'culture d'enseignement'.Elle affirme en effet qu' « *exercer le métier d'enseignant renvoie à un « genre professionnel », c'est-à-dire à une « culture d'enseignement » que partagent des professeurs d'une communauté donnée, autour d'une matière à enseigner.* (Cicurel, 2015, p. 5). La notion de 'culture d'enseignement' est en effet une notion importante. Elle est en lien avec les aspects sociodidactiques que nous avons précédemment évoqués. De fait,

> *« l'action d'enseigner n'est pas limitée au temps du cours lui-même mais prend racine dans le passé de l'enseignant,* […]*, passé au cours duquel, par empilements de strates d'expériences, s'est construit comme un « idéaltype » d'enseignant, lequel apparait en filigrane au cours des appréciations/jugements/maximes suscités par le découragement du cours de langue visionné a posteriori »* (Cicurel, 2015, p.11)

Dans ce contexte Noyau (2010) affirme que « *les reformulations sont* […] *vues comme des étapes nécessaires mais à dépasser pour aboutir à la formulation stabilisée, seule souhaitée, qui est à mettre en mémoire* » (p. 553) Elle nuance néanmoins ses propos en signalant que le

réel problème n'est pas tant le faible recours à la reformulation mais la manière dont les enseignants en font usage. Par ailleurs, Noyau (2011) enrichit ses propos en y intégrant une réflexion autour de la formation de formateur. Elle affirme en effet que :

> « […] *la reformulation (dont la paraphrase est un cas particulier) constitue un objet carrefour d'une formation didactique. Autour de cet objet langagier, et de ses manifestations (ou absences) dans les séquences de classe, se structure une démarche de formation des formateurs visant à développer plusieurs ordres de compétences :*
>
> - *compétences linguistique via l'enrichissement de la langue ;*
> - *compétence métalinguistique par la prise de conscience des différences entre les valeurs sémantiques et effets pragmatiques de diverses formulations dans la même langue, et entre L1 et L2 ;*
> - *compétence didactique par la capacitation à accompagner la co-construction des connaissances dans le dialogue maître – élèves ;*
> - *compétences de gestion du bilinguisme par la mise en relation de L1 et L2 comme un tout : le répertoire bilingue.*
>
> *Ces compétences sont des conditions d'une didactique active et convergente en contexte bilingue »* (Noyau, 2011, p. 187).

Nous voyons bien l'intérêt que représente l'analyse des pratiques de reformulation dans des contextes scolaires spécifiques. Elle permet de mettre en lumière les éléments du discours qui peuvent poser problème pour, dans un second temps, être en mesure de proposer des outils visant à l'amélioration des pratiques enseignantes et donc une amélioration de l'enseignement/apprentissage de manière plus générale.

a. La dimension interculturelle

Orchowska (2008) s'intéresse à la reformulation dans un contexte d'enseignement du FLE à l'Université. Elle met en avant le fait que la majorité des travaux menés sur la reformulation s'insèrent dans des perspectives pouvant être linguistique, discursive, interactionniste, métacognitive mais elle note que ces études ne prennent pas en compte la dimension interculturelle et toute la complexité que cette approche engendre en terme de communication. Le cadre de notre terrain de recherche n'offre pas une diversité d'appartenances culturelles

des participants. En effet, qu'il s'agisse des enseignants ou des apprenants, ils sont tous marocains et partagent donc une culture commune. Néanmoins, dans le cadre d'un cours de langue étrangère, l'enseignant amène les apprenants à se confronter à un univers culturel autre. En cela, nous pouvons considérer que la dimension interculturelle est présente dans notre étude. Or, Orchowska (2008) indique qu'en situation de communication interculturelle, les reformulations peuvent survenir lors des processus suivants :

> « *la construction des objets du discours, la construction du sens et/ou de la signification des mots, des énoncés et/ou phénomènes extralinguistiques ou encore l'explication, la mise en valeur et/ou la négociation des représentations, des attitudes et des relations entre les interlocuteurs* » (Orchowska, 2008, p. 283).

En se référant à la définition de la compétence de communication du CECRL (2005), l'auteur distingue trois catégories de reformulations :

- les reformulations métacognitives qui, à travers des procédés de correction et/ou de contrôle du discours, favorisent le développement des compétences de communication et d'apprentissage
- les reformulations à charge affective « *qui servent à sauver les faces positives et négatives de partenaires, à exprimer leurs attitudes, leurs émotions et leurs représentations ainsi que leurs jugements de valeur et leurs relations réciproques* » (Orchowska, 2008, p. 284).
- Les reformulations cognitives, révélatrices des différentes activités intellectuelles menées lors du cours, telles qu'analyser, résumer, expliquer, interpréter, traduire, proposer des équivalents etc.

Ces catégories peuvent s'additionner dans la mesure où une reformulation peut avoir plusieurs objectifs en même temps. Par exemple, un enseignant qui valide une forme proposée peut le faire en proposant un synonyme à l'apprenant. Ainsi, la reformulation à charge affective (valider les propos) est également dans ce cas une reformulation cognitive puisqu'elle enrichit le répertoire lexical de l'apprenant. Ainsi, il convient de garder à l'esprit que les reformulations peuvent participer à la construction de savoirs liés à la culture de la langue cible dans un processus de guidage vers un référent culturel donné.

b. La traduction

En situation plurilingue, le répertoire linguistique des apprenants et enseignants est pluriel. Dans notre contexte, la langue maternelle (LM) de la quasi-totalité des participants est commune : l'arabe marocain. On peut donc se poser la question du recours à cette langue commune comme pont de compréhension. Fuchs (1994) énonce à ce sujet qu' « *on peut aussi bien qualifier la traduction de « paraphrase interlinguale » que voir dans la paraphrase un cas particulier de « traduction » (intralinguale)* » (Fuchs, 1994, p. 26) Dans les cas de rephrasage, dans une situation d'incompréhension par exemple, on peut se demander si les enseignants ont recours à la LM des apprenants pour faciliter la compréhension. Autrement questionné, y a-t-il des situations où le procédé de reformulation utilisé correspond à une traduction de l'ES ?

Rappelons que dans les courants méthodologiques actuels, la traduction est déconseillée. Le « tout en langue cible » est de fait perçu comme un idéal. De plus, au Maroc, de Ministère de l'Education Nationale invite les enseignants à éviter le recours à d'autres langues que la langue cible (LC) sauf en cas d'impasse dans la compréhension. Le recours à l'arabe marocain n'est donc pas définitivement exclu mais il reste toutefois indésirable.

Arroyo (2003) met en avant les différents scénarios de mélange des langues que l'ont peut retrouver dans une conversation entre deux locuteurs ne partageant pas la même LM, en contexte social ordinaire. Elle rappelle que :

> « *la traduction intervient lorsque le locuteur emploie un terme ou une expression dans une langue autre que la langue de communication ou alors il s'agit de la traduction en LM afin de confirme le sens d'un mot. Ainsi, divers tandems sont possibles :*
> *-langue maternelle/ langue non-maternelle de communication,*
> *-une autre langue non-maternelle/langue non-maternelle de communication,*
> *-hybride/langue maternelle de communication,*
> *-hybride / langue maternelle, ou, enfin,*
> *langue non-maternelle de communication/ langue maternelle. »* (Arroyo, 2003, p. 123).

Noyau et Onguéné (2014) s'intéressent quant à eux aux reformulations dans les écoles bilingues et les écoles non bilingues en Afrique subsaharienne. Ils y comparent la manière

dont les reformulations ont un impact sur les processus de compréhension dans les moments d'échanges oraux.

> « *En situation plurilingue, la reformulation d'une langue La à une langue Lb ou d'une langue Lb à une langue La*[14] *peut remplir encore d'autres fonctions, en particulier si la langue La est pour le locuteur une langue première* […] *et la langue b une langue seconde ou étrangère* […] *:*
>
> *-L2 → L1 : faire comprendre mieux en passant par la langue que l'interlocuteur maîtrise le mieux*
>
> *-L1 → L2 : construire le sens dans la langue qu'on maîtrise et où on peut penser librement, puis le redonner dans la langue en cours d'apprentissage, c'est s'assurer que la formulation en L2 aura du sens. »* (Noyau et Onguéné, 2014, p. 3).

Les auteurs notent que les reformulations interlinguales favorisent les aspects suivants :

- les apprenants renforcent les liens entre les deux langues dans la construction du sens enrichissant ainsi le répertoire linguistique bilingue de l'enfant. La reformulation, aussi bien de la L2 à la L1 que de la L1 à la L2 « *confère un ancrage plus concret et expérientiel au sens construit en L2, ce qui renforce aussi l'empreinte cognitive des apprentissages de contenus et favorise le transfert des savoirs* » (Noyau et Onguéné, 2014, p. 5).
- être capable de reformuler entre la L1 et la L2 dote les apprenants de compétences bilingues. Ils sont ensuite en mesure de faire le lien entre les deux cultures et de devenir des médiateurs facilitant la circulation des informations et des savoirs.

L'alternance des codes en contexte plurilingue comme le Maroc est chose courante. Ce procédé sociolinguistique est bien documenté et correspond à une pratique très répandue à l'échelle du Maghreb. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous pencher un peu plus en détail sur la question de l'alternance codique au Maroc, aussi bien d'un point de vue sociolinguistique, psycholinguistique que didactique. Cet éclairage pour permettra de mieux comprendre les éventuels recours à l'alternance des codes en contexte de reformulation par les enseignants de français observés.

[14] Lb = Langue cible, La = Langue source

c. L'alternance codique

L'usage de l'alternance codique par les locuteurs marocains

Le phénomène d'alternance codique (AC) que nous souhaitons observer à l'école primaire s'insère dans une société plurilingue qui a recours à cette pratique langagière au quotidien. Dans ce contexte sociolinguistique, l'AC n'est donc pas un phénomène intrinsèquement et exclusivement lié au contexte d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, il nous semble important de faire un état des lieux des études qui ont été menés sur l'usage de l'AC chez les locuteurs marocains. Mais avant cela, précisons que la première mention explicite du *code-switching* apparaît en 1954 chez Vogt. Il ne considérait pas l'AC comme un phénomène linguistique mais psychologique. La vision de l'AC était au départ centrée sur l'individu et ses rapports personnels aux langues qui l'entourent. De nombreux auteurs après lui se sont intéressés à l'AC mais il faudra attendre les études de Gumperz dans les années 50 et 60 sur l'usage des différents dialectes d'Inde pour que le *code-switching* prenne une dimension interactionnelle. (Alvarez-Caccamo, 1998). Un tournant interactionnel est ainsi amorcé et l'AC n'est plus considéré comme un phénomène individuel mais comme une co-construction lors d'une interaction entre pairs. En outre, Alvarez-Caccamo (1998) signale que, malgré les différentes dénominations qui ont été données à l'AC ou *code-switching,* l'ensemble des auteurs qui travaillent sur le sujet s'accordent à dire que cet usage relève d'un système interne cohérent. La notion de système cohérent est centrale dans la mesure où cela sous-entend que les locuteurs n'alternent pas d'une langue à l'autre sans règles. Ainsi, on peut *a priori* retrouver une logique dans l'usage alterné des différentes langues. C'est d'ailleurs ce que signale Vorel (2012) en énonçant que l'AC est normée et qu'elle est gouvernée par des règles.

Au Maroc, nous constatons qu'à partir des années 1980, de nombreuses études ont été entreprises pour tenter de comprendre comment s'opère l'AC par les locuteurs marocains. Nous remarquons également que, selon les auteurs, les perspectives d'études et les apports théoriques se sont pas les mêmes. En effet, différentes perspectives ont été adoptées pour aborder cette question. Certains adoptent une perspective psycholinguistique, d'autres, adoptent un point de vue sociolinguistique et d'autres encore procèdent à des analyses linguistiques sur la manière dont se manifeste ce phénomène. Selon nous, ces approches sont

complémentaires et c'est pourquoi nous avons choisi de présenter l'usage de l'AC chez les Marocains en combinant ces angles de manière à avoir une vision plus complète de la question.

Pour ce qui est de l'approche psycholinguistique, nous allons nous pencher sur l'étude réalisée par Najab (1996) qui a tenté d'identifier les phénomènes psycholinguistiques à l'œuvre chez les marocains ayant recours à l'AC. Elle nous permettra, dans un premier temps, d'avoir une vision générale de la question, sans entrer spécifiquement dans le détail des différentes langues convoquées.

Dans un second temps, nous aborderons l'angle sociolinguistique et linguistique à travers les publications de Ziamari (2009), et d'Aabi (1999). Ces différentes études mettent en avant la manière dont s'effectue l'AC en darija-français, couple de langue qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche. Ziamari (2009) se concentre plus spécifiquement sur le recours à l'AC dans les pratiques langagières des jeunes, Aabi quant à lui s'intéresse à la syntaxe de l'AC. L'ensemble de ces travaux nous permettrons de proposer une vision globale de la question.

Par ailleurs, les travaux menés sur l'AC s'intéressent souvent à l'oral mais certains se focalisent sur l'écrit. Notre étude porte sur les pratiques langagières. C'est pour cela que nous nous sommes exclusivement focalisée sur les études s'intéressant exclusivement à la modalité orale. En outre, comme nous l'avons déjà signalé, notre étude ne prend pas en compte l'amazigh, c'est pourquoi les travaux que nous présentons ci-dessous ne font pas mention de cette langue non plus.

Perspective psycholinguistique

Pour présenter le recours à l'AC au Maroc d'un point de vue psycholinguistique, nous avons choisi de nous appuyer sur la thèse de Najab (1996) qui traite de ce sujet. Selon lui, l'AC peut prendre deux formes. La première correspond au « *basculement complet, mais momentané d'une langue à l'autre, qui se produit à l'occasion d'un mot,* […] *pour un syntagme ou pour des phrases entières* » (Najab, 1996, p. 152). La seconde forme qu'il distingue est « *ce que l'on a appelé le 'mélange des codes' (code-mixing), c'est-à-dire l'utilisation intriquée des deux langues sans qu'il soit possible, à première vue, de distinguer une langue de base (la 'langue matrice de Myers-Scotton, 1992) de la langue enchâssée.* »

(Najab, 1996, p. 152). Les notions de '*langue de base'* (ou '*langue matrice*') et de '*langue enchâssée*' sont empruntées au modèle MLF (*matric language-frame*) proposé par Myers-Scotton en 1993. Pour résumer le fonctionnement de ce modèle, nous pouvons dire que la ML, (la langue de base) fourni la structure grammaticale de la phrase et que la langue enchâssée fourni des éléments de contenu. Selon Najab (1996), ces notions sont essentielles pour comprendre la manière dont est envisagée l'AC en psycholinguistique.

Dans son protocole de recherche, il a procédé, entre autres, à des entretiens non directifs. Durant ces entretiens, il imposait des consignes et des relances qu'il alternait entre le français et la darija. Des sujets généraux tels que « *Pouvez-vous me dire ce que vous pensez du statut de la femme au Maroc ? »* étaient proposés. Les personnes interviewées étaient toutes bilingues français-darija et utilisaient ces deux langues au quotidien. Rappelons d'ailleurs que le bilinguisme, voire le plurilinguisme des Marocains est un bilinguisme ou un plurilinguisme monoculturel.

Les résultats de ces entretiens montrent d'une part que l'aspect formel de la démarche a conduit les participants à répondre préférentiellement en français. Le français étant une langue qui dispose d'un plus grand prestige social que la darija, les participants se sont sentis plus légitimes de répondre dans cette langue. Néanmoins, Najab a constaté que, malgré une utilisation importante du français, « *la langue de base reste cognitivement l'arabe. »* (Najab, 1996, p. 183). L'auteur affirme en effet que les participants s'expriment comme s'ils traduisaient intérieurement, en permanence, de la darija au français. Selon lui, cela s'explique par « *l'absence de verbe dans les énoncés produits, l'utilisation d'énoncés syntaxiquement atypiques du français, et la production d'énoncés courts. »* (Najab, 1996, p. 183). En outre, il observe que les commentaires sont préférentiellement en darija avec des emprunts au français. Dans la communication en langue française, de nombreux fragments sont énoncés en darija. Selon l'auteur, le fait que le verbe soit énoncé en darija « *est l'un des indices linguistiques les plus nets que cette langue est, cognitivement la langue de base. »* (Najab, 1996, p. 184).

La thèse défendue ici est qu'un bilingue a toujours une langue dominante qui correspond à la '*langue de base'* ou à la '*langue matrice'*. Cette langue va influencer la manière dont le locuteur utilise la deuxième langue qu'il convoque. Cette deuxième langue, la '*langue enchâssée'* va donc subir des modifications et potentiellement épouser des formes morphosyntaxiques, lexicales et phonétiques appartenant à la langue dominante. Par exemple, l'étude réalisée par Kato (1994) sur les interférences prosodiques lui fait dire qu'

« *il n'est pas rare […] d'entendre un bilingue utiliser la prosodie standard d'une langue […] lors de production d'une phrase dans l'autre langue.* (Najab, 1996, p. 148). C'est ce qu'Oesch-Serra (1992) appelle « *l'interconnexion psycholinguistique »* (ibid). Il est ainsi rare qu'une des deux langues soit totalement inhibée et on retrouve très fréquemment des traces de l'autre langue.

Un point intéressant noté par l'auteur est que « l*orsque les sujets s'exprimaient en arabe* [sous-entendu en darija]*, ils empruntaient au français des mots ou des expressions qui correspondent à la manière avec laquelle ils ont appris les concepts relatifs à ces formes linguistiques (« objectifs », « pourcentage », « direction »)* (ibid). Cela signifie que les langues utilisées pendant la scolarité de l'individu dans telle ou telle discipline influencent directement les préférences lexicales du locuteur.

Par ailleurs, l'auteur note que rien ne se fait au hasard lorsque les locuteurs ont recours à l'AC. En effet, ils respectent le *« principe de pertinence, les processus de négociation du sens (co-construction coopérative, ou persuasion plus ou moins conflictuelle)* [et] *la négociation des enjeux implicites* ». (Najab, 1996, p. 201). Ce point rejoint encore une fois l'idée selon laquelle l'AC est normée et constitue un système malgré le fait que ce phénomène soit la plupart du temps non conscient.

D'après les sociolinguistes et les psychologues qui se sont penchés sur la question, les facteurs qui déterminent le choix de la langue que les locuteurs adoptent sont les suivants :

- les facteurs relatifs à l'individu (ses habitudes, ses préférences linguistiques, son âge et son statut social, la langue habituellement utilisée avec l'interlocuteur présent, le type de relation qu'il entretient avec lui, etc.)

- les facteurs liés à la situation particulière (formelle ou informelle, contenu, lieu et durée de l'échange)

- les facteurs liés à l'enjeu de l'interaction (accroître ou diminuer la distance sociale, le statut de l'un des deux, etc.) (Najab, 1996, p. 153).

L'auteur ajoute que « *le point important ici est que ces facteurs conduisent au choix d'une langue de base.»* (Najab, 1996, p. 153). Ainsi, la langue de base n'est pas nécessairement la langue maternelle des locuteurs comme on pourrait l'imaginer. Cette langue est certes déterminée par les facteurs propres à chacun mais également par le contexte interactionnel. Ainsi, selon les situations, la langue de base peut être la darija, le français ou l'AS à laquelle

viendra se greffer une (ou plusieurs) langue(s) en fonction des besoins communicatifs du locuteur.

Lorsque Najab discute ses résultats et au vu de ce qu'il a observé dans son corpus, il affirme que l'AC se fait en fonction de trois facteurs interdépendants :

- la plus grande commodité pour l'expression de leur intention informative,
-la plus grande efficacité relativement à leur intention communicative,
-la gestion de l'interaction psycho-sociale.

Il émet également l'hypothèse que « *la langue de base peut,* […] *être repérée, sur le plan linguistique, par la langue dans laquelle le verbe de l'énoncé est exprimé »* (Najab, 1996 p. 184).

Pour conclure, les études en psycholinguistique affirment qu'il existe une langue de base dans laquelle s'exprime le sujet. L'autre langue utilisée est dans un état d'activation qui lui permet de suppléer à la première, par des mots ou des phrases. Ce mécanisme peut se produire pour deux raisons. La première est que ces éléments sont dans un plus grand état d'activation que leurs équivalents de traduction dans une langue de base. Nous avons alors à faire à des relations *inter*-langues au niveau du lexique. La deuxième est que la signification que veut exprimer le sujet est mieux rendue par la langue active. Ainsi, l'AC étant un procédé normé dans un contexte naturel, il est potentiellement envisageable d'en retrouver des traces dans l'observation des reformulations interlinguales des enseignants.

Perspective (socio)linguistique

Tout d'abord, il est important de comprendre que l'histoire de la politique linguistique marocaine est complexe. Les différentes périodes que nous avons évoquées précédemment (voir la partie sur les politiques linguistiques) ont eu des répercussions directes sur la qualité du bilinguisme des locuteurs marocains. En effet, comme le souligne Aabi (1999), « *bilingualism in contemporary Morocco is mainly the result of schooling (at school and/or at the university).* […] *Most Moroccans learn French and Standard Arabic at school, but the level of fluency has been changing in line with the changing policies affecting the two*

languages.[15] *»* (Aabi, 1999, p. 90). Ainsi, prenant en compte ce paramètre, Bentahila et Davies (1991) distinguent deux groupes principaux de bilingues au Maroc. Le premier groupe est la génération la plus âgée. Ces personnes ont reçu leur éducation sous le protectorat français ou dans la première décennie qui a suivie l'indépendance. Ces personnes ont reçu un haut niveau d'éducation en français et donc en mesure de parler couramment cette langue. Ils avaient donc une très bonne maîtrise du français. La deuxième génération représente les personnes nées dans les années 60 et 70. Contrairement à la génération précédente, cette génération a reçu une éducation bilingue dans la mesure où le français et l'arabe standard se sont partagés les disciplines scolaires. Les matières scientifiques étaient enseignées en français et les matières relevant des sciences humaines et sociales en français. Cette période a engendré une baisse du niveau de français.

A ces deux groupes principaux, s'ajoute la génération des personnes nées dans la deuxième moitié des années 70 et au début des années 80. Leur bilinguisme a profondément été touché par la complète politique d'arabisation de l'école primaire et secondaire. A cette période, l'arabe standard était la seule langue d'enseignement bien que le français continue à être la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et technologiques dans l'enseignement supérieur. Le niveau de français, à cette période, a fortement diminué. Enfin, nous assistons à une nouvelle période naissante depuis 2016. De fait, le gouvernement a décidé de mettre fin à la période d'arabisation en réintroduisant l'enseignement des disciplines scientifiques en français dès le début du secondaire.

Cet état des lieux permet de mieux cerner la complexité de l'AC au Maroc. Il nous permet aussi de saisir l'importance de la prise en compte du facteur de l'âge lorsqu'on s'intéresse à qui parle. Cet élément détermine en effet les prédispositions linguistiques de chacun. Ainsi, au cours de l'année 2017/2018, lorsque nous observerons les comportements langagiers des enseignants, nous devrons garder à l'esprit que leur âge a peut-être un impact sur leur façon d'avoir recours à l'AC. De fait, l'âge de l'enseignant déterminera à quelle période il a été scolarisé et donc si son bilinguisme est plutôt équilibré ou pas. On ne pourra donc pas négliger ce facteur.

[15] *Le bilinguisme, dans le Maroc contemporain, est principalement le résultat de la scolarité (à l'école et/à l'université). La plupart des Marocains apprennent le français et l'arabe standard à l'école, mais le niveau de maîtrise a changé en fonction des politiques linguistiques appliquées aux deux langues.* (traduction personnelle)

Nous allons à présent nous intéresser à la manière dont les locuteurs ont recours à l'AC entre l'arabe marocain et le français. Pour cela, nous nous intéresserons à l'étude menée par Ziamari (2009) sur les pratiques langagières de jeunes étudiants.

L'alternance codique arabe marocain-français

Pour exposer l'usage de l'alternance codique arabe marocain-français chez les locuteurs marocains, nous avons choisi de présenter l'étude menée par Ziamari (2009). Cette étude est intéressante dans la mesure où elle met en perspective ses résultats avec ceux d'autres chercheurs tels que Lahlou, 1991 ou encore Bentahila et Davies, 1983 ; 1996 et 1998. La comparaison entre ses résultats et certains plus anciens lui permet de mettre en évidence des constantes et donc les règles d'usage de l'AC. Bien sûr, l'AC est façonnée par les connaissances préalables en langue de chaque individu, néanmoins, comme nous venons de le voir à travers la perspective psycholinguistique, certains mécanismes semblent être identiques pour l'ensemble des membres d'une même communauté.

Ziamari (2009) s''est intéressée au *code-switching* darija-français chez les jeunes marocains. Son étude est fondée sur un corpus de 11 heures d'enregistrements auprès de jeunes étudiants. Ces étudiants étant dans des domaines techniques, ils suivent un cursus en français et sont donc immergés dans cette langue au quotidien. Ils sont tous arabophones natifs et viennent de 12 villes différentes du royaume. La collecte a duré 3 ans (de 1998 à 2001) et s'est focalisée sur deux types de situations interactionnelles. La première se situait dans une classe d'une école d'ingénieur et la deuxième dans des situations informelles de la vie quotidienne (au café, dans la cité universitaire, par exemple).

Dans un premier temps, les résultats de ses cherches indiquent que les étudiants ont une représentation défavorable de l'arabe marocain. Ils la considèrent comme la langue la moins utile en comparaison à l'arabe standard ou au français. Très peu, voient tout de même en l'arabe marocain la langue de l'expression artistique et la langue privilégiée pour le relationnel. Concernant l'AM, l'auteur note un paradoxe entre les usages langagiers des personnes enregistrées et leurs dires. Elle note en effet que malgré la dépréciation de l'AM, elle demeure la première langue utilisée lors des interactions.

La deuxième langue la plus présente dans son corpus est le français. Contrairement à l'image dépréciative liée à l'AM, le français jouit d'une représentation positive auprès des personnes

interrogées. Elle est souvent considérée comme un moyen d'ascension sociale et de réussite professionnelle. Elle favoriserait, selon eux, leur intégration dans la société.
Enfin, l'auteur note également la présence de l'arabe standard, en proportion nettement moins importante. L'auteur note que l'usage de l'arabe standard est lié à certains thèmes traités par les étudiants. En effet, la religion est l'humour sont des thématiques dans lesquelles l'auteur note le recours à l'AS. Cette observation rejoint celle de Najab (1996) concernant l'utilisation du français pour exprimer des notions (*« objectifs », « pourcentage », « direction »*) apprises dans cette langue. Les langues choisies pour exprimer quelque chose ne sont donc définitivement pas anodines. Elles reflètent la manière dont les langues présentes au Maroc se partagent les thématiques de la sphère sociale.
Par ailleurs, le *code-switching* n'est pas perçu de la même façon par l'ensemble des locuteurs marocains. Certains le considèrent comme une stratégie de communication alors que d'autres y voient la dissimulation d'une incompétence linguistique. De plus, « l*'apparition de l'alternance codique […] dépend de l'image que le locuteur se fait de l'interlocuteur* ». (Darot, 1995, cité par Ziamari, 2009, p. 179). Si le locuteur sait que son interlocuteur est également bilingue, il procèdera à l'alternance des langues. En revanche, si ce n'est pas le cas, il s'adaptera et ne communiquera que dans la langue de son interlocuteur, ce qui lui demandera un contrôle plus important dans la mesure où l'usage de l'alternance codique semble être la norme pour bon nombre de locuteurs marocains. En outre, l'usage du code switching « *n'est pas systématiquement volontaire et conscient* » (Ziamari, 2009, p. 179).

En comparant son étude à celles d'autres auteurs qui se sont également penchés sur la question de l'AC par les locuteurs marocains (Lahlou, 1991 ; Bentahila et Davies, 1983 ; 1996 et 1998), Ziamari (2009) note que les situations d'AC au Maroc différent les unes des autres et évoluent avec le temps. C'est également ce qu'avait remarqué Aabi en 1999, soit 10 ans plus tôt, lorsqu'il avait comparé les résultats de ses recherches à ceux d'Abassi (1997) et de Bentahila et Davies (1983). Il avait noté que les différentes formes de recours à l'AC qu'il observait s'expliquaient probablement par la différence de génération des personnes interrogées. Néanmoins, malgré une évolution dans l'usage de l'AC**,** Aabi (1999) et Ziamari (2009) remarquent que l'on retrouve des traits caractéristiques dans l'AC darija-français qui persistent et qui sont les suivants :

1. L'auteur note qu'il est très courant que la détermination se fasse en français. Son corpus indique la présence de structures « *où le français participe par un morphème lexical (subsantif) et où l'arabe impose ses morphèmes grammaticaux (les déterminants)* ». (Ziamari, 2009, p. 181). L'exemple « xdit l-*billet »* qui signifie « *j'ai acheté le billet* » montre bien que le substantif *billet* est en français et le que reste de l'énoncé est en arabe. Souvent, l'article en français est également inséré comme le montre cet exemple : « ɛend-na *un DS »* qui signifie « *nous avons un devoir surveillé* ». Toujours concernant la détermination, l'auteur constate que parfois, les locuteurs intègrent un adjectif en français qui reçoit la détermination du nom qu'il qualifie selon les règles de la darija. Par exemple, dans l'énoncé « l-ħala l-*parfaite* ma kayna š » qui signifie « *L'état parfait n'existe pas »,* l'adjectif *parfait* est accordé avec le mot *Etat* en darija qui est féminin.
2. Concernant les verbes, « *l'insertion des verbes français dans la matrice morphologique de l'arabe marocain est très courante* » (Ziamari, 2009, p. 182). Les verbes français sont ainsi conjugués comme des verbes en arabe marocain. Par l'exemple pour dire « *il résoudra* », le locuteur marocain dira « *yrezolvi* » et pour dire « *il ne satisfait pas* », il dira « *ma ka ysatisfi š* ». La morphologie verbale française est évincée au profit d'une réappropriation et d'une modification de l'objet linguistique de base. Cet usage s'explique peut-être par le fait qu'en darija, il n'existe que deux temps : l'accompli et l'inaccompli. Il y a donc plus de facilité à choisir entre ces temps plutôt qu'en français où les possibilités sont beaucoup plus nombreuses.
3. Enfin, le dernier aspect que soulève l'auteur concerne la phonologie et la prosodie. Elle explique que « *même si l'énoncé est apparemment en français, la structure est celle de l'arabe marocain* […]. *Ces énoncés réalisés en français sont en fait des calques syntaxiques de l'arabe marocain* » (Ziamari, 2009, p. 182). Ainsi, l'auteur donne l'exemple de l'énoncé « *l'internat # problème »* qui signifie en réalité « *L'internat est effectivement un problème* ».

Pour conclure, il est important de rappeler que dans cette étude, il s'agit d'étudiants qui sont confrontés au français au quotidien. Ce n'est donc pas étonnant que l'AM, qui est leur LM et le français soient les deux langues qu'ils utilisent le plus. Mais cette étude est intéressante parce qu'elle met en évidence des schémas d'usage de l'AC des locuteurs marocains que l'on retrouve très fréquemment. Ce schéma se traduit principalement par une préférence pour la

morphosyntaxe de l'AM et un usage du lexique dans l'autre langue (AS ou français). Les formes phonétiques et intonatives sont également empruntées à l'AM.

Les différents travaux que nous venons de présenter nous permettent d'avoir un aperçu de recours à l'AC chez les locuteurs marocains. L'intérêt de cet aperçu sera de pouvoir comparer ce qui a été énoncé précédemment avec les pratiques que nous observerons en salle de classe. En effet, nous pouvons nous demander si, les reformulations interlinguales des enseignants, sont de même nature que celles observées en contexte naturel chez les locuteurs marocains.

Perspective didactique : l'alternance codique en classe de langue étrangère

En situation plurilingue, l'étude des reformulations ne peut pas faire l'impasse sur la prise en compte de l'AC. En effet, en classe de LE, quand l'enseignant passe de la LE à la LC c'est souvent pour expliquer, éclaircir un point vu précédemment en LC. L'enseignant est donc dans une situation de reformulation du propos. Le schéma le plus courant correspond donc à un ES en LC et un ER en LM. L'énoncé pouvant être un énoncé à part entière, un syntagme ou un mot. Les recherches sur les recours à l'AC en situation scolaire sont nombreuses. Nous proposons ici de nous pencher sur les travaux de Matthey et Moore (1997). Ces dernières s'intéressent entre autres, aux recours éventuels à la langue source des enfants dans la classe. Pour cela, elles ont observé et comparé les comportements langagiers de deux enseignantes d'écoles maternelles en situation d'immersion. La langue cible est le français et les LM sont l'italien dans un cas et l'espagnol dans l'autre. En observant les comportements de l'enseignante française qui intervient dans une école français en Espagne, Matthey et Moore (1997) observent qu'elle met en place une série de stratégies ayant pour but de renforcer à la fois les compétences en LM et les acquis en LC. Elle n'hésite pas à créer des liens entre les deux langues. Les auteurs signalent que :

> *« ces stratégies sont très importantes puisque la manière dont l'enseignante va influer sur la construction de l'interlangue joue un rôle significatif dans les déclenchements ou non-déclenchements, et surtout dans le développement, de séquences qui contribuent à un progrès d'apprentissage du français (les séquences potentiellement acquisitionnelles). La possibilité d'émergence de la langue-source dans les discours, et les modes de traitement qui vont en découler, paraissent étroitement liés à la mise en place des moments-clés dans*

> *la construction de l'interlangue des apprenants : le retour à langue-source autorise en effet de continuer la conversation et de se faire comprendre en utilisant ses propres ressources, mais suscite en même temps la prise de conscience de la présence d'un problème de nature linguistique qui appelle un effort de résolution.* (Matthey et Moore, 1997, p.74)

Nous observons ici que l'usage de l'AC joue un rôle sur la mise en place de l'interlangue de l'apprenant qu'il contribue ainsi au bon déroulement des apprentissages. Matthey et Moore (1997) soulignent néanmoins que ce travail de l'enseignant est complexe dans la mesure où il nécessite un double travail :

> « *à la fois systémique et opératoire de la part de l'apprenant et de l'enseignant: l'apprenant doit faire face, malgré les limites d'un système en cours de construction, à la construction d'une «théorie» (le peaufinage de son interlangue), en même temps qu'il doit réussir à maintenir le flot de la conversation (voir Giacobbe 1992: 119); l'enseignant doit maintenir un juste équilibre entre ce qui relève d'une focalisation sur le contenu (maintien du lien interactionnel) et ce qui relève d'une focalisation sur la forme (mise en œuvre de stratégies tournées vers l'acquisition) (voir Bange 1987). Dans ce jeu, le recours à la langue-source peut être vu comme délicat.* » (Ibid).

Ainsi, l'enseignant permet, ou non,

> « *l'autorisation* […] *de séquences transcodiques, et qui va influer directement leur gestion par l'enseignante, et la mise en œuvre ou non de processus d'étayage au sein desquels la langue première constitue un nœud transactionnel. Elle est par conséquent directement liée à la mise en place des conditions d'acquisition du système de l'apprenant. »* (Matthey et Moore, 1997, p.77)

Leurs observations les ont également amenées à affirmer que, dans la majorité des cas, le recours à la LM des apprenants est très bien maîtrisé par les enseignantes. Il arrive néanmoins que l'AC se fasse sans contrôle de leur part mais ces recours« *continuent néanmoins de remplir des rôles importants, soit dans la construction des savoirs, soit dans la construction des relations pédagogiques »* (Matthey et Moore, 1997, p.78).

Comme nous l'avons vu précédemment, les orientations pédagogiques et les recommandations générales du MEN vont dans le sens d'une exclusion tant que possible du recours à la LM des apprenants dans les interactions d'enseignement/apprentissage. Or,

comme nous l'affirment Matthey et Moore (1997), l'AC LC/LM joue un rôle important que les processus d'acquisition de la LC. Cette AC permet en effet de garantir un accès au sens à l'ensemble de groupe classe.

L'alternance codique : fonctions discursives et communicatives

Tout comme pour les procédés de reformulation, l'AC remplit un certain nombre de « *fonctions discursives et communicatives dont on peut retrouver les traces dans le discours bilingue du quotidien* » (Lüdi et Py , 2003, p. 153).
En 1982, Grosjean inventorie les différents usages existant de l'AC :

- elle permet au locuteur de résoudre une difficulté d'accès au lexique
- elle confère à l'énoncé une valeur emblématique dans la mesure où elle permet de situer un locuteur dans une communauté linguistique donnée
- elle permet de sélectionner un ou plusieurs locuteurs au sein d'un groupe de personnes, les personnes sélectionnées étant les seules à pouvoir comprendre ce qui énoncé par le locuteur
- elle a une fonction métacommunicative car elle favorise une interprétation plutôt qu'une autre en fonction de la langue choisie
- elle peut donner une dimension expressive au message dans la mesure où le locuteur peut exprimer une certaine attitude en passant d'une langue à l'autre
- elle attribue aux locuteurs des rôles traditionnellement associés à chacune des langues

Comme l'expliquent Lüdi et Py (2003), on constate que ces fonctions sont de nature différente. Ainsi, la difficulté d'accès au lexique relève de la psycholinguistique alors que la valeur et les rôles traditionnellement accordés à une langue sont de nature sociale. Les trois autres fonctions cités précédemment (3 ; 4 et 5) concernent quant à elles l'acte de communication puisqu'elles se concentrent sur le destinataire, le destinateur, et le message.

2.3 Une pratique multimodale et pluri-sémiotique

En s'intéressant à des contextes de reformulation orale, la multi-modalité et la pluri-sémioticité deviennent des éléments constitutifs du contexte de notre étude. De fait, l'oral est par définition multimodale et, en contexte didactique, les échanges se situent souvent dans un cadre pluri-sémiotique dans la mesure où les enseignants ont recours, simultanément ou pas, à plusieurs systèmes sémiotiques (dessin, texte, sons…). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons certains travaux menés sur la multi-modalité et la pluri-sémioticité en contexte de reformulation ou en contexte de classe de LE. Ce champ étant très large, notre objectif n'est pas l'exhaustivité mais plutôt de montrer l'intérêt que représente la prise en compte de ces deux aspect dans notre étude. Tout d'abord, Rabatel (2010) souligne que le langage oral est caractérisé par la multi-modalité (Rabatel 2010). Comme le souligne Owhadi (2019) dans son étude sur les reformulations orales en contexte d'atelier de production écrite, la multimodalité n'est pas définie de la même façon par l'ensemble des auteurs qui s'intéressent au sujet. Ainsi, elle souligne qu'en contexte didactique, Cadet (2014) « *inclut dans la multimodalité, les modalités oral/écrit, les modalités posturo-mimi-gestuelle* […] *ainsi que les modalités picturales ou supports (image, tableau multimédia)* » (Owhadi, 2019, p. 57). De son côté, Rabatel (2010) « *considère la première et la dernière modalité comme relevant de la pluri-sémioticité* » (ibid). Dans les lignes qui suivent, nous adoptons le point de vue de Rabatel (2010) et considérons que les modalités oral/écrit ainsi que le recours à des supports relèvent de la pluri-sémioticité. La posturo-mimo-gestuelle relève quant à elle de la multimodalité de l'oral.

Rittaud Huttinet (2008) s'est intéressée au rôle de la prosodie dans le cadre de reformulation. Elle affirme que la reformulation peut s'exprimer :

« *-de façon corporelle : mimiques, gestes, postures (PMG)* […]

-de façon segmentale : les mots de la couche verbale, et/ou,

-de façon suprasegmentale : schémas intonatifs syntaxiques et signes vocaux […] » (p. 196)

Concernant la prosodie, elle énonce que ses modulations dans le cadre de reformulations peuvent avoir plusieurs objectifs. Elles peuvent signifier une incompréhension ou un désaccord, aider au décodage de l'énoncé de l'interlocuteur ou encore participer à la production de l'énoncé de son interlocuteur (Rittaud Huttinet, 2008). En outre, les signes vocaux présents dans les reformulations

> « *aident ou mettent en difficulté l'interlocuteur, concernent l'objet du discours, la relation entre les personnes, les tours de parole ou la simple compréhension, anticipent, confirment, précisent, opinent, enrichissent ou réfutent l'énoncé, sont adéquats ou non, formulé par l'E1 ou pas l'E2*[16]*, bien ou mal reçus par le destinataire »* (Rittaud Huttinet, 2008, p. 196).

Dans sa recherche sur les reprises corrective, Berger (2015) note que les répétitions avec intonation interrogative permettent de confirmer ou d'amener le locuteur à s'interroger sur la justesse de son propos. Berger (2015) donne l'exemple de la répétition avec une intonation interrogative qui « *invite à une confirmation ou une modification de la part du premier locuteur* » (Berger, 2015, p. 3)

Du point de vue de la posturo-mimo-gestuelle, Morel (2007) montre l'importance de la mimique-gestuelle en lien avec les variations d'intonation dans l'interprétation des reformulations. Elle s'intéresse aux échanges oraux en français en situation de formation à l'entretien d'embauche. Elle indique que « *les gestes réalisés avec les mains, en relation avec la direction du regard du parleur, ont un rôle très spécifique, qui ne peut pas être réalisé avec les mots, et que ne peut pas jouer non plus l'intonation »* (Morel, 2007, p. 124). Elle ajoute plus loin qu'ils « *accompagnent l'opération de saisie ou de « re-saisie » du référent, la façon dont s'opère le découpage, ainsi que la manière dont cette reformulation ou « re-saisie » est proposée à l'écouteur »* (Morel, 2007, p. 131).

Dans une perspective didactique, Blanc et Griggs (2010) s'intéressent à un contexte de début d'apprentissage d'une LE. Ils signalent que le faible niveau des apprenants ne permet pas à l'enseignant de se contenter de simples reformulations paraphrastiques pour clarifier un input donné. Ils ajoutent également que comme l'enseignant exclu tout recours à la langue maternelle dans les interactions, on retrouve un usage important du non verbal (posturo-mimo-gestuelle, prosodie) et des supports pédagogiques servant de médiateurs aux activités d'apprentissage. Dans le contexte de notre thèse, nous observons, entre autres, des apprenants en début d'apprentissage du français. Nous pouvons supposer que, comme pour Blanc et Griggs (2010), le non verbal représentera également une aide importante pour favoriser l'intercompréhension dans les échanges entre l'enseignant et les apprenants. Ils catégorisent ainsi les gestes de la façon suivante :

-les gestes coverbaux, correspondant à l'ensemble des gestes, mimiques et actions accompagnant la production verbale. Au sein des gestes coverbaux, ils se réfèrent à la

[16] E1 fait référence à l'émetteur et E2 au destinataire dans le texte de Chantal Rittaud Huttinet (2008).

typologie proposée par Tellier (2008) qui étude les gestes des enseignants effectués dans une démarche pédagogique. Ils distinguent ainsi :

- les gestes iconiques, en lien très étroit avec le sens de l'énoncé
- les gestes métaphoriques qui font références à des idées ou des concepts abstraits
- les gestes déictiques qui servent à désigner un référent présent
- les battements qui scandent le discours de l'enseignant en mettant en exergue des éléments importants
- les gestes mimétiques qui représentent les objets en mouvement

-les gestes autonomes effectués de façon indépendante par rapport à la production verbale. Pour l'ensemble de ces gestes, les auteurs distinguent deux fonctions : une fonction discursive et une fonction interactive. La fonction discursive fait référence à l'ensemble des gestes qui permettent d' « *étayer le travail de reconstitution* » (Blanc et Griggs, 2010, p. 175). La fonction interactive concerne quant à elle tout ce qui a trait à la gestion des interactions. En outre, la conclusion de leur article met en évidence

> « *trois fonctions dévolues aux composantes non verbales du discours et aux supports pédagogiques exploités par l'enseignant : celle de déclencheur / marqueur de la reformulation ; celle d'étayage de l'énoncé doublon ; celle de réalisation d'un travail métalinguistique enchâssé.* » (Blanc et Griggs, 2010, p. 188).

Blanc et Griggs (2010) ont eu l'opportunité de pouvoir filmer les séquences analysées, ce qui n'est pas notre cas. Nous nous baserons quant à nous sur les notes prises sur les comportements non verbaux des enseignants et des apprenants parallèlement à nos enregistrements sonores. Ainsi, notre analyse des éléments non verbaux ne pourra pas être aussi fine que nous aurions espéré.

Du point de vue de la pluri-sémioticité, notons que l'activité d'un enseignant, même lorsqu'elle est orale, s'accompagne bien souvent de l'écrit, généralement au tableau, en parallèle du discours oral. C'est le cas par exemple des répétitions d'auto-dictée (de Gaulmyn, 1987). La gestion du tableau est donc un élément important lorsqu'on analyse le discours d'un enseignant. Comme le soulignent Volteau et Garcia-Debanc (2007),

> « *l'inscription au tableau permet […] à l'enseignant et aux élèves d'objectiver et de formaliser les notions importantes étudiées en classe. Le tableau remplit différentes fonctions, selon ce que l'enseignant écrit et le moment du*

déroulement de l'activité. L'enseignant est ainsi amené à inscrire les consignes, à noter les propositions des élèves lors des phases de mise en commun, que les élèves rendent compte de leurs travaux personnels ou de groupes, et souvent à construire la trace écrite de synthèse que les élèves auront à recopier. Ainsi, le tableau est un outil permettant la structuration des connaissances » (Volteau et Garcia-Debanc, 2007, p. 319 ; 320).

En outre, les auteures ajoutent que le tableau est un outil didactique privilégié et qu'il assure une fonction qualifiée par Nonnon (2000) de « *producteur de valeur »* (Nonnon, 2000, p. 91 dans Volteau et Garcia-Debanc, 2007, p. 320). Il permet ainsi de légitimer un énoncé, de valoriser un énoncé produit par un apprenant et de réaliser des transformations linguistiques et discursives.

Comme nous l'avons signalé précédemment, malheureusement, nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer des échanges dans la classe. Cela ne nous permet donc pas d'analyser correctement les aspects multi-modaux des interactions. Les aspects segmentaux et supra-segmentaux sont analysables via des données audio. La PMG quant à elle peut être palliée par des notes mais son analyse ne peut pas être comparable à une analyse de données vidéo. Les aspects sémiotiques sont quant à eux plus faciles à retranscrire via des notes. Ils apparaitront systématiquement dans l'analyse de notre corpus.

2.4 Un outil professionnel orientant le discours

Comme nous l'avons évoqué précédemment, une partie importante des études sur les reformulations en contexte de classe analyse la façon dont celles-ci jouent un rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, il est important de noter que la reformulation dans le discours enseignant doit être effectuée en respectant certains principes. C'est ce que nous montre l'étude menée par Marin (2011) qui questionne la pertinence des reformulations des enseignants dans les processus de construction des savoirs. Elle donne l'exemple de la reformulation enseignante suivante :

« *Elève : La rivière dans le champ, elle est là pour empêcher les poules de se sauver »*

-Enseignante : <R<La rivière est là parce qu'il y a une source >R>[17]*.* » (Marin, 2011, p. 80)

[17] Les propos reformulés sont encadrés par «<R<….>R>.

Elle explique que cette reformulation pose problème pour deux raisons. Premièrement, la réponse de l'enseignante n'a pas de lien avec ce qui a été énoncé par l'apprenant. L'apprenant n'a donc aucun moyen de savoir si sa réponse est valide ou non. Elle laisse donc l'apprenant dans sa perplexité. Deuxièmement, elle n'explique pas à l'apprenant en quoi et pourquoi sa réponse est en inadéquation avec ce qui est attendu.

> « *Elle s'attache ainsi à changer, sans rien en dire, l'axe de réflexion en glissant de la causalité intentionnelle mobilisée par l'élève à partir de son observation immédiate – cause supposée liée à la volonté du fermier de contenir sa basse-cour dans un périmètre clos – à la causalité du monde physique – régie par des lois idoines. Ce faisant, cette reformulation magistrale synthétique fait l'économie de l'exposition des savoirs – à constituer par la transmission ou l'observation – nécessaires à la compréhension. La mention d'une source – nommée – mais aussi d'une pente – non nommée – rendant possible l'écoulement de l'eau, conduit à des degrés différents d'accessibilité aux contenus sous-jacents à la reformulation.* (Ibid).

A travers cet exemple, nous comprenons que la reformulation dans le discours enseignant relève bel et bien de l'expertise professionnelle évoquée par Garcia-Debanc (2007). Pour qu'elle soit pertinente et qu'elle participe efficacement au processus d'apprentissage de l'apprenant, il faut qu'elle respecte un certain nombre de règles telles que se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant (voir partie 2.2.5) mais également se situer dans un univers référentiel connu de ces derniers.

De plus, Rabatel (2008) nuance les affirmations de Gülich et Kotschi (1983) qui énoncent que la reformulation est un outil permettant de surmonter les obstacles de la communication ou celles de Charolles et Coltier (1986) qui voient dans la reformulation un « *indice de comportement coopératif* » (Rabatel, 2008, p. 199). En effet, selon lui, la reformulation peut également se trouver au cœur d'un processus de dissensus ou de désaccord. Il considère que ces conceptions relèvent d'une vision trop optimiste de la communication. Il précise de fait que « *les locuteurs peuvent aussi trouver avantage au dissensus, ou, à tout le moins, trouver de l'intérêt à des variations sur le désaccord dans l'accord* » (Rabatel, 2008, p 199). Selon lui, il existe un continuum de reprise de l'enseignant basé sur le degré d'accord ou de désaccord par rapport à la proposition de l'apprenant. Voici le tableau qu'il propose :

concordance concordante : thème + rhème partages avec modalisation consonante
concordance discordante : reprise du thème + modification du rhème antérieur
discordance concordante : reprise du thème + modalisation dissonante du rhème antérieur
discordance discordante : thème + rhème nouveaux : substitution d'un nouveau PDV dans un nouveau topic.(Rabatel, 2008, p. 198)

Tableau 3 - Continuum des reprises des enseignants selon l'axe accord/désaccord, Rabatel (2008)

Rabatel (2008) montre qu'il existe un large champ de possibilités allant de la reformulation 'classique' au changement de thème. Cette large palette permet d'envisager la reformulation non seulement comme un outil d'aide à la compréhension mais également comme un outil pour orienter le discours à la guise de l'enseignant.

Conclusion intermédiaire

La première partie de la présentation du contexte de notre étude nous a permis de mettre en lumière la situation diglossique, voire triglossique (Youssi, 1983) présente au Maroc. Le français jouit d'une position haute et les représentations qui y sont associées sont plutôt positives. Il est en effet perçu comme un puissant vecteur d'ascension sociale. L'arabe marocain, quant à lui, n'est pas considéré comme une langue et n'a pas officiellement sa place à l'école. Dans le contexte de l'éducation nationale marocaine, le français est désigné comme étant une langue étrangère. Néanmoins, dans les fais son statut est celui de langue seconde (Cuq et Gruca, 2005) étant donné son omniprésence dans la sphère publique et son importance dans le paysage linguistique éducatif.

Par ailleurs, le système éducatif marocain a connu des politiques linguistiques éducatives différentes. Ainsi, en fonction de leur âge, les enseignants que nous observerons n'auront pas été formés de manière uniforme au français. Ces irrégularités ont pour conséquence la présence d'une communauté d'enseignants dont les compétences linguistiques en français peuvent être inégales. Il nous faudra donc veiller à dresser un profil précis des enseignants qui participent à votre étude. Concernant leur formation, nous avons mis en évidence un manque de coordination entre les établissements de formation (Lahchimi, 2015), ce qui constitue un deuxième élément explicatif les différences de comportements entre les différents enseignants observés.

Par ailleurs, nous avons constaté que le MEN marocain préconise un enseignement du français fondé sur des approches communicatives qui valorisent la communication fonctionnelle. Or, le système scolaire actuel est toujours sous l'emprise d'un modèle pédagogique où l'on valorise l'écrit et où la parole est perçue comme un élément à mémoriser et non à utiliser dans la vie quotidienne. Cette vision de la langue et de l'enseignement/apprentissage n'encourage pas, a priori, la pratique de la reformulation (Noyau, 2010 et 2011)

La deuxième partie de la présentation du contexte nous a permis de mettre en évidence que les pratiques reformulatives constituent une forme d'étayage à part entière. De nombreux auteurs s'accordent à affirmer que cette pratique est nécessaire à l'intercompréhension et au bon

déroulement des échanges (Albert et Py, 1986 ; De Pietro, 1988 ; Clinquart, 1995 ; Spanghero-Gaillard, 2008 ou encore Ishikawa, 2008 par exemple). Ainsi, la notion de sens est ici centrale et nous pouvons considérer que les pratiques reformulations des enseignants jouent un rôle clé dans la « négociation du sens » (Arditty, 1987).

En outre, la particularité de l'analyse des reformulations en classe de LE est qu'elle peut aussi bien porter sur la forme que sur le contenu de la langue cible, celle-ci étant à la fois l'outil qui sert la communication et l'objet d'apprentissage. En outre, comme nous l'avons vu via les travaux de Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008), la reformulation des enseignants découle d'une prise de conscience qu'un complément d'information doit être apporté. Cette pratique nécessite ainsi une écoute et une analyse de la parole des apprenants, une évaluation de la pertinence à reformuler et une proposition de reformulation pertinente dans le contexte donné. Par ailleurs, comme le souligne Marin (2011), la reformulation doit respecter deux règles clés : se situer dans la zone proximale de développement des apprenants et dans un univers référentiel connu de ces derniers.
Comme nous l'avons indiqué via les travaux de Le Cunff (2008) et Noyau (2011), l'analyse de l'usage des reformulations des enseignants, permet dans un second temps de proposer des pistes pour la formation des enseignants.
Par ailleurs, le fait que notre étude se situe dans un cadre de didactique des langues étrangères nous oblige à prendre en compte la dimension interculturelle des apprenantissages. Les travaux d'Orchowska (2008) s'intéressent particulièrement aux liens entre reformulation et interculturalité. Ainsi, elle met en lumière le fait que les reformulations peuvent survenir notamment lors de la négociation des représentations de la culture-cible par exemple.

En outre, dans le contexte de notre étude, l'ensemble ou presque des participants partagent une même langue maternelle qui est l'arabe marocain. Cette situation peut donc potentiellement amener l'enseignant à avoir recours à cette langue-pont en cas d'incompréhension des apprenants. Les travaux de Noyau et Onguéné (2014) montrent que l'usage de la langue-pont dans des contextes d'enseignement du français en Afrique subsaharienne ont de nombreux avantages tels que renforcer les liens entre la langue cible et la langue-pont, développer les compétences bilingues des apprenants et par ricochet, de faire plus facilement des liens aux les cultures de deux langues en question. L'usage simultané du français et de l'arabe marocain en contexte scolaire nous a amené par la suite à nous interroger sur l'usage de l'alternance codique par les locuteurs marocains par en contexte

social ordinaire. Les travaux menés sur le sujet, aussi bien d'un point de vue psycholinguistique (Najab, 1996) que sociolinguistique et linguistique (Aabi, 1999 et Ziamari, 2009) indiquent que le recours à l'AC par les locuteurs marocains est soumis à des règles. L'étude de Ziamari (2009) sur l'AC français-arabe marocain met en lumière que les participants de son étude ont tendance à avoir recours à un vocabulaire venant du français mais ce que dernier est modifié pour répondre aux règles morphosyntaxique de l'arabe marocain. Même si les résultats de cette étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population marocain (le niveau de maîtrise du français n'étant pas égal dans l'ensemble de la population), ces recherches nous permettent tout le même d'avoir un aperçu des tendances dans l'usage de l'AC en contexte social ordinaire. Nous pourrons ainsi analyser si nous retrouvons les mêmes usages en classe de français.

Notre recherche s'appuie sur une conception sociale du langage. Cette vision apparait dans les années 1930 avec les deux penseurs russes Vygotsky et Bakhtine. Cette voie se poursuit ensuite dans les années 1950 notamment avec l'école de Palo Alto qui regroupe une équipe de chercheurs dans diverses disciplines (psychologie, sciences de l'information et de la communication, anthropologie). Le point de départ de l'ensemble de ces travaux est la notion d'interaction que l'on peut définir comme « *toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun d'eux modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre* » (Florin, 1999, p. 20). Ainsi, l'une des spécificités de l'approche interactionniste est le fait qu'elle ne se concentre pas uniquement sur les actions d'un individu, « e*lle s'intéresse également aux réactions du co-acteur* […] *ainsi qu'aux réactions de l'acteur initial aux réactions apportées par ce co-acteur* » (Ishikawa, 2008, p. 242). Dans cette perspective, le langage est avant tout un moyen de communiquer. « *Il permet le contact social, l'interaction sociale et la coordination sociale des comportements* » (Bronckart et Schneuwly, 1985, p. 152). Bange (1992) signale que lorsqu'un locuteur s'adresse à son interlocuteur, l'énoncé réceptionné fait l'objet d'une interprétation. A travers un certain nombre de signaux qui peuvent être paraverbaux et/ou non verbaux ainsi que les informations que possède l'interlocuteur sur le locuteur, il peut procéder à une interprétation qui sera énoncée dans sa réponse. A son tour, le premier locuteur, grâce à la réponse du deuxième sera en mesure d'évaluer si cette réponse est acceptable ou non. C'est ainsi que se construit l'échange à structure tripartite. « *Ainsi se construit l'échange verbal à structure tripartite, appelé l «échange réparateur » chez Goffman (1967) et qui s'assimilera à l'échange de base en classe*

de langue » (Ishikawa, 2008, p. 243). Sinclair et Coutlhard (1975) décrivent la stucture tripartite de l'échange en classe de la façon suivante : « *a typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback, to the pupil's response from the teacher »* (p. 21).

Dans le cadre de notre étude, nous nous centrons sur les reformulations des enseignants mais nous étudions également la manière dont les apprenants réceptionnent ces reformulations. Sont-elles comprises ou non et dans les deux cas, quels sont les signes verbaux, paraverbaux ou non verbaux qui nous le montrent ?

Notre objet d'étude est constitué des reformulations des enseignants dans des classes de primaire. Nous allons donc observer des comportements d'enfants face aux propos d'adultes. Pour cette raison, nous convoquerons dans la deuxième partie les propositions de Vygotsky les travaux de Schneuwly et Bronckart (1985) ; Bruner (1983) ; Clark & Chouinard (2000) ; De Weck (2000) et Leroy-Collombel, 2009. Nous nous éloignerons de la vision piagetienne pour qui les processus d'apprentissage s'activent indépendamment du développement de la pensée de l'enfant. Dans cette conception, « *le développement doit atteindre un certain stade, certaines fonctions doivent arriver à maturation avant que l'école ne commence à enseigner à l'enfant des connaissances et des habitudes* » (Bronckart et Schneuwly, 1985, p. 96). Notre approche est plutôt dans la lignée de celle de Vygotsky, et elle peut être résumée de la façon suivante : « *le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (Bronckart et Schneuwly, 1985, p. 110). Selon Vygotsky, le développement du langage chez l'enfant est envisagé de la manière suivante :

> « *chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensé de l'enfant, comme fonction intrapsychique* » (Bronckart et Schneuwly, 1985, p. 111)

Les apprentissages donc se font d'abord via les interactions avec les autres avant une appropriation. En se situant dans une perspective interactionniste sociale, nous partons donc du principe que pour qu'un enfant apprenne à parler sa langue maternelle ou une langue étrangère, il doit être amené à interagir avec ses pairs. Dans le cadre privé, les personnes qui élèvent l'enfant sont les figures de référence (parents, membres directs de sa famille), dans le cadre scolaire, l'enseignant est la figure de référence. Ainsi, nous nous proposons de mettre

en lien les résultats de recherches interactionnistes et ceux en didactique des langues étrangères.

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

1. Les interactions verbales dans le développement du langage

Notre recherche se centre sur les interactions verbales entre apprenants et enseignants. Durant les premières années de vie de l'enfant, quelle que soit sa culture, il acquiert sa langue maternelle (désormais LM) via les interactions verbales et non verbales (posturo-mimo-gestuelle) avec son entourage familial. Depuis les années 1970, les études menées sur les premiers échanges entre la mère et l'enfant ont permis de confirmer que l'enfant n'apprend pas sa LM seul mais via ces interactions. Veneziano (2008) souligne que « *c'est à travers le langage d'autrui, que l'enfant est confronté aux propriétés de l'objet langagier aussi bien dans sa structure (signification, lexique et grammaire) que dans ses fonctions communicatives (la pragmatique)* (Veneziano, 2008, p. 407). Il en conclut que les stratégies que l'adulte met en place sont susceptibles de conduire à un progrès dans le développement langagier de l'enfant. De plus, il ajoute que les expériences menées par l'enfant et le lien qu'il établit entre l'intersubjectif et l'intrasubjectif (soit la façon dont il réagit aux nouvelles expériences) vont lui permettre d'établir de nouvelles connaissances et de développer son autonomie. Ainsi, le modèle théorique d'apprentissage qui fait consensus aujourd'hui est de modèle de l'interaction et de la co-construction discursive. Veneziano (2008) explique que :

> « *le type d'interaction langagière réalisé par la dyade*[18] *dépend à la fois des capacités de l'adulte à fournir des interprétations, les reformulations et les modèles adéquats au bon moment* […]*, mais aussi de la capacité de l'enfant à répondre et de la manière de répondre, les deux dépendant à leur tour du niveau de développement de l'enfant et de ses connaissances langagières à ce moment là. Des non réponses ou des réponses de nature différente vont créer des échanges différents qui sont eux-mêmes une variable dans le processus de construction de nouvelles connaissances langagières »* (Veneziano, 2008, p. 409).

Ainsi, dans le cadre de l'étude des reformulations des enseignants, la prise en compte du comportement des apprenants suite à ces reformulations indique les effets que peut potentiellement avoir la reformulation sur l'acquisition de la langue par l'apprenant. Une reformulation de l'enseignant avec reprise par l'apprenant par exemple n'aura pas les mêmes

[18] Chez Veneziano (2008), la dyade fait référence à la relation mère-enfant

effets qu'une reformulation de l'enseignant sans reprise de l'apprenant. En effet, Veneziano (2008) affirme que « […] *les différents types d'échanges marquent de manière différentielle les acquisitions langagières de l'enfant* » (Veneziano, 2008, p. 410).
Les interactions verbales ainsi la posturo-mimi-gestuelle sont ainsi au centre du processus d'acquisition de la LM de l'enfant dans les premières années de sa vie.

1.1 La reformulation dans les interactions enfant – adulte

Leroy-Collombel (2009) s'intéresse à la façon dont l'enfant s'approprie sa LM à travers les interactions avec sa mère. Elle étudie à la fois les niveaux linguistiques et les procédés utilisés par l'adulte puis, du côté de l'enfant, comment ce dernier intègre les règles linguistiques et conversationnelles de sa LM via la reformulation. Elle souligne que « *l'enfant s'approprie la langue et ses usages dans l'interaction, et est aidé, soutenu dans cette acquisition, par l'étayage de l'adulte (Bruner, 1983), qui peut se manifester sous différentes formes : le questionnement, l'imitation et la reformulation (Vinter, 2000)* » (Leroy-Collombel, 2009, p. 59). Bernicot et al. (2006) qui s'intéressent quant à eux aux propriétés des reprises, reformulations ou répétition dans des dialogues entre des enfants de plus de 2 ans et leur père ou leur mère affirment que

> « *C'est grâce à la reprise que se construit probablement la première relation de type dialogique, le premier lien de continuité intradiscursive, ou la possibilité d'accomplir différents actes avec le même matériau langagier, produit par soi-même ou repris à l'autre. Ces propriétés permettent de comprendre, en retour, la façon dont ces relations constituent une ressource fondamentale dans l'acquisition du langage* (Bernicot et al., 2006, p. 31).

Ainsi, les énoncés reformulés dans le cadre d'une relation dialogique, « *puisent leur valeur illocutoire ou leur fonction* » (Bernicot et al., 2006, p. 35). Les auteurs ajoutent un peu plus loin que « *'le même ensemble de mots', produit une nouvelle fois dans la même situation, n'a plus la même valeur illocutoire que l'énoncé initial* » (Bernicot et al., 2006, p. 36).

L'étude des reformulations, aussi bien en contexte d'acquisition de la LM ou de la LE peut être étudiée du point de vue des reformulations de l'adulte ou de l'enfant, ou même des deux

combinées. Des auteurs comme Martinot (2000) s'intéressent particulièrement aux reformulations de l'enfant. Selon elle, *« l'acquisition du langage ne repose par sur l'imitation mais sur la capacité de l'enfant à transformer, reformuler et par conséquent s'approprier ce qu'il entend »* (Leroy-Collombel, 2009, p. 59). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement au volet de la reformulation par l'adulte. Leroy-Collombel (2009) a mis en évidence les différents comportements que l'on peut retrouver chez un adulte qui reformule les propos d'un enfant. Elle indique que lorsque l'adulte reprend le propos d'un enfant, il peut se comporter de différentes façons. Il peut, soit inciter l'enfant à s'autocorriger, soit reformuler le propos de l'enfant de manière implicite, c'est-à-dire qu'il va reprendre l'énoncé de l'enfant en proposant une forme correcte, ou de manière explicite en indiquant à l'enfant qu'il procède à une correction. Les résultats de la recherche de Leroy-Collombel (2009) vont dans le même sens que ceux de Demetras *et al.* (1986) et Hirsh-Pasek *et al.* (1984) et indiquent que les reformulations implicites sont majoritaires. De plus, elle met en lumière le fait que ces reformulations concernent plus souvent les aspects phonologiques et morphosyntaxiques alors que les reformulations explicites se concentrent majoritairement sur le lexique.

Les types d'hétéro-reformulations implicites retrouvés (Leroy-Collombel, 2009) sont les suivantes :

-la reprise, sous forme interrogative, du mot ou de l'énoncé. L'objectif de l'adulte n'est pas forcément de reprendre les propos de l'enfant mais peut correspondre à une demande de validation de ce qu'il pense avoir compris. En grandissant, les propos de l'enfant deviennent plus intelligibles ce qui conduit à une diminution du procédé. L'auteur indique que même si ce procédé ne relève pas nécessairement d'une volonté consciente de corriger l'enfant, il permet tout de même à l'enfant de disposer une modèle valide qu'il pourra ensuite réemployer.

-la reprise du mot erroné

-la reprise du mot avec acquiescement. D'après l'auteur, ce procédé pourrait avoir une double fonction : il permettrait de valoriser les propos de l'enfant tout en corrigeant la forme de l'énoncé si nécessaire.

-La reprise du mot erroné avec expansion. Cette pratique majoritaire consiste à insérer le mot erroné dans une phrase énoncé par l'adulte. « *Cette stratégie semble avoir une visée « pédagogique », même inconsciente, dans le mesure où elle permet de proposer à l'enfant de*

complexité légèrement supérieur à celui qu'il est capable de produire seul » (Leroy-Collombel, 2009, p. 62).

En outre, elle répertorie cinq fonctions à la reformulation adulte-enfant :

1 - clarifier son propos (Morgenstren et Sekali, 1999) on se situe ici dans le cas d'une auto-reformulation,

2 -demander une confirmation de l'interprétation faite de l'énoncé de notre interlocuteur (Clark et Chouinard, 2000),

3 -réorienter le dialogue, appelée reformulation diaphonique (De Weck, 2000)

4 -montrer à l'enfant qu'on prend en compte son énoncé et qu'on essaie de le comprendre (Vinter, 2000)

5 -corriger les propos de l'enfant (Clark et Chouinard, 2000) et proposer ainsi une forme correcte qui peut servir de modèle. Leroy-Collombel (2009) précise que cette fonction n'est pas nécessairement consciente. Par ailleurs, « *le fait que les enfants tiennent compte des reformulations adultes et corrigent leurs productions erronées illustre, selon Clark et Chouinard (2000) que les « reformulations servent l'acquisition »* » (Leroy-Collombel, 2009, p. 61).

A ce propos, Clark et Chouinard (2000) affirment que, grâce aux données correctives, les enfants arrivent à se saisir des formes correctes du langage. Les reformulations correctives permettent de corriger l'enfant sans pour autant interrompre le flux de la conversation. Elles précisent de plus que « *ce caractère donne aux reformulations une fonction spéciale. Elles peuvent en effet être très nombreuses sans pour autant noyer l'enfant […] dans un fleuve de rectifications.* » (Clark et Chouinard, 2000, p.13).

De son côté, l'enfant peut reprendre telle quelle la reformulation proposée par l'adulte, Clark et Chouinard (2000) parlent alors d'*acceptation explicite* ou simplement l'accepter et poursuivre son échange (Leroy-Collombel, 2009 ; Clark et Chouinard, 2000), appelée aussi *acceptation tacite* (Clarck et Chouniard, 2000). Dans ces deux situations, l'enfant indique à l'adulte qu'il accepte l'interprétation faite par l'adulte de son propos. En outre, « *lorsqu'il reprend à son compte la reformulation de l'adulte en modifiant l'énoncé-source, il accorde en quelque sorte sa confiance à l'adulte, montrant qu'il le considère comme expert en langue* » (Leroy-Collombel, 2009, p. 62). Clark (1999) indique par ailleurs que la reprise par l'enfant des reformulations de l'adulte nous permet de constater le rôle que ce procédé joue dans l'acquisition du langage. Dans le cas ou l'enfant rejette la reformulation de l'adulte, l'enfant

peut vouloir indiquer à l'adulte que son interprétation n'est pas valide. Dans son corpus, comme dans celui de Clark et Chouinard (2000), la réaction majoritaire des enfants est de ne pas reprendre la reformulation proposée par l'adulte. Il est ainsi difficile d'évaluer l'impact de ces reformulations. Dans le cadre de notre recherche, nous focalisons notre attention sur les reformulations des enseignants mais nous observons également comment ces reformulations sont accueillies par les apprenants. En effet, cet aspect participe à évaluer la pertinence des reformulations produites par les enseignants.

Ainsi, nous pourrions résumer l'importance des pratiques de reformulations de l'entourage proche de l'enfant en citant Bernicot et al. (2006) :

> « *Le phénomène de reprise permet donc, dans le dialogue avec un jeune enfant, de réaliser des fonctions cruciales lors des échanges. La relation dialogique qui se met en place au cours de la deuxième année, grâce au support de l'adulte dans les dyades mère-enfant, constitue un moteur important du développement langagier de l'enfant aussi bien sur le plan structurel que pragmatique »* (p.50).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux reformulations les adultes destinées aux enfants dans le cadre d'un enseignement du français langue étrangère. Les travaux présentés ci-dessus nous offre un éclairage pour comprendre l'enjeu des pratiques reformulatives enseignantes pour l'acquisition d'une LE. Néanmoins, la majorité des travaux présentés précédemment s'intéressent aux relations parent-enfant. Or, les pratiques de reformulations des parents sont spontanées et ne relèvent pas d'une expertise professionnelle, ce qui n'est pas le cas des discours de l'enseignant. Nous reviendrons donc ci-après plus en détail sur les reformulations enseignantes, envisagées comme expertise professionnelle (Garcia-Debanc, 2007).

1.2 L'étayage et la reformulation

Dans les échanges entre l'adulte et l'enfant, Bruner (1983) nomme « *étayage* » le procédé qui vise à soutenir ou stimuler les comportements de l'enfant. Bruner (1983) parle d'*interactions de tutelle*. Le soutien apporté par le tuteur évolue en fonction de l'âge de l'enfant. Ainsi,

> « *le soutien commence par une séduction de l'enfant pour l'amener à faire des actions qui produisent des solutions reconnaissables pour lui. Une fois cela*

réalisé, le tuteur peut faire comprendre à l'enfant ses méprises. Pour finir, le tuteur s'en tient à un rôle de validation jusqu'à ce que l'élève soit déclaré quitte et puisse voler de ses propres ailes » (Bruner, 1983, p. 274 ; 275)

Plus l'enfant est jeune, plus il a besoin d'aide. Ainsi, si on applique cette façon de faire à la pratique reformulative, nous pouvons supposer que la nature de ces dernières évolue en fonction de l'âge des apprenants. Les reprises correctives feront ainsi peu à peu place aux reformulations à valeur de validation par exemple. Par ailleurs, Bruner (1983) met en avant six fonctions de l'étayage qui sont autant de propositions dont peut se saisir l'enseignant. La première est l'enrôlement. Il vise à attirer l'attention de l'enfant et qu'il prête un intérêt à la réalisation d'une tâche donnée. Par exemple, l'enseignant de LE peut demander aux apprenants de se concentrer sur un document sonore afin de répondre à une liste de question donnée. La tâche qui incombe alors aux apprenants est alors de se concentrer sur l'écoute pour être en mesure de répondre aux questions de compréhension présentées par l'enseignant. La deuxième correspond à la réduction des degrés de liberté : l'adulte référent simplifie la tâche à réaliser en proposant des objectifs atteignables pour l'enfant en fonction de ses capacités. On se situe dans l'instauration d'une séquence potentielle d'acquisition. Pour un enseignant de FLE, avec des apprenants de niveau débutant, cela peut correspondre par exemple, dans le cadre d'un travail sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, à la recherche des verbes conjugués au présent dans un texte. Le reste des verbes présents et conjugués seront volontairement ignorés car non connus par les apprenants. La troisième est le maintien de l'orientation : éviter que l'enfant ne soit distrait et qu'il perde son attention en se focalisant sur autre chose. Faire participer l'ensemble du groupe classe, proposer des activités qui mêlent différents types de supports, notamment visuels en sont des exemples. La quatrième est la la signalisation des caractéristiques déterminantes : s'il y a un écart entre ce que l'enfant a produit et ce qu'il aurait considéré comme étant la forme correcte, le tuteur peut mettre en lumière cet écart. En classe de langue étrangère, la signalisation des caractéristiques déterminantes peut porter aussi bien sur la forme que sur le contenu. Ainsi, une erreur sur la forme de la langue peut être reprise par l'enseignant de façon implicite (l'enseignant répète la forme erronée avec une intonation montante par exemple) ou de façon explicite avec une proposition de correction par exemple. Une erreur sur le contenu peut également être reprise par l'enseignant de différentes façons. Dans le cas d'un item lexical mal utilisé, il peut par exemple, demander à l'ensemble du groupe classe si l'item en question est adéquat et pourquoi il ne l'est pas. La cinquième fonction correspond au contrôle de la frustration :

l'adulte aide l'enfant à atteindre ses objectifs quand ce dernier se trouve face à une difficulté trop grande. Bruner (1983) souligne que le risque de cette aide est de rendre l'enfant dépendant du tuteur pour les tâches à venir. Par exemple, l'apprenant veut prendre la parole en réutilisant du vocabulaire précédemment utilisé en classe mais il fait face à un oubli. L'enseignant intervient alors pour lui donner la solution. La sixième et dernière fonction est la démonstration, correspond à la réalisation d'une action en collaboration avec l'enfant tout en montrant le modèle à suivre pour la réalisation d'une tâche. L'idée sous-jacente étant que, via l'imitation, l'enfant entreprenne ensuite seul l'exécution de la tâche. Par exemple, avec des apprenants enfants qui apprenants une nouvelles langue en même temps qu'ils apprennent à écrire (comme c'est le cas dans notre étude), l'enseignant peut écrire au tableau les modèles de graphie des lettres apprises afin que les apprenants puissent les reproduire à leur tour.

Des parallèles peuvent être effectués entre les points constitutifs de l'étayage et les pratiques de reformulation des enseignants. Ainsi, pour les points 1 ; 2 ; 4 et 6, nous constatons que ces procédés sont utilisés dans le cadre des reformulations :

1-L'enrôlement : dans le cas de la reformulation, cela correspond au moment ou l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur une forme linguistique particulière, notamment dans le cas des reprises correctives par exemple.

2-La réduction des degrés de liberté : les choix effectués par l'enseignant de reformuler tel élément pour le rendre plus accessible aux apprenants.

4-La signalisation des caractéristiques déterminantes : l'enseignant à travers les répétitions sous forme interrogative ou les reprises correctives par exemple conduit l'apprenant à focaliser son attention sur une forme particulière.

6- La démonstration réalisation d'une action en collaboration : la reformulation corrective reprise par l'apprenant permet de valider et de réemployer la forme valide proposée par l'enseignant.

En somme, nous pouvons affirmer que « *la reformulation joue un rôle d'étayage, en amenant l'enfant à poursuivre et / ou à réorganiser son discours* » (De Weck, 2000, p. 41). La reformulation est donc une forme d'étayage qui joue un rôle important dans les interactions enseignant-apprenant et dans les processus acquisitionnel. En effet, il s'agit, entre autres, d'une forme écologique pour attirer l'apprenant sur un point qui pose problème, d'un outil de

feedback de l'enseignant, d'une possibilité pour l'apprenant de s'emparer des formes correctes et de les intégrer dans son système linguistique en cours d'acquisition. Nous reviendrons ultérieurement sur les différentes fonctions des reformulations dans le discours enseignant.

1.3 Les stades de développement intellectuel selon Piaget

Rappelons que le cadre de notre recherche est l'école primaire marocaine. Comme nous l'avons vu précédemment, le paysage plurilingue du pays est un facteur à ne pas négliger dans notre étude dans la mesure où il peut avoir un impact sur les types de reformulations des enseignants. Un autre élément clé à prendre en compte est le facteur de l'âge. En effet, nous prévoyons d'observer trois niveaux correspondant à trois âges différents (6 ; 8 et 11 ans en moyenne). Chacun de ces âges correspondent à des stades distincts dans le développement mental de l'enfant. Les travaux du psychologue constructiviste Piaget nous permettent de mettre en lumière ces différentes étapes. La conception piagetienne du développement de l'enfant suppose que les processus de développement et d'apprentissage de l'enfant sont indépendants l'un de l'autre. Ainsi, dans ce cadre, l'apprentissage scolaire n'a pas d'influence sur les phases de développement de l'enfant. Contrairement à Vygotsky ou Bruner (auxquels nous feront référence ci-après). Dans ses travaux, Piaget ne prend en compte ni les connaissances préalables de l'enfant, ni ses expériences ou sa culture (Schneuwly et Bronckart, 1985). Il s'écarte donc de la perspective interactionniste dans laquelle nous situons notre travail mais la mise en lumière des différentes étapes de développement de l'enfant restent des données très précieuses pour comprendre la maturité cognitive de l'enfant.

Comme nous venons de l'énoncer, nous prévoyons d'observer la première année de primaire (6 ans) car c'est l'âge de scolarisation obligatoire. Selon Piaget (1948) l'enfant est alors dans sa deuxième période de développement dite de l'intelligence préopératoire (entre 2 et 8 ans). Il a observé qu'à ce stade, l'enfant commence à exprimer sa pensée au moyen du langage. Ainsi, dans le cas des enfants de notre étude, nous percevons là la particularité de développement langagier à la fois en arabe marocain et en français.

Dans un second temps, nous prévoyons d'observer la troisième année de primaire lorsque les enfants sont dans leur huitième année. A l'école ils vont aborder l'écrit en français. L'arabe standard aura quant à lui été introduit à l'écrit dès la première année d'école. La période qui va de 7-8 ans à 11 ans est désignée par Piaget comme la période des opérations concrètes. Ce stade de développement se caractérise par la maîtrise progressive de réversibilité. L'enfant est alors capable de « *conserver les données perceptives antérieures, de manière à leur permettre de compenser celles qui leur ont succédé, soit à anticiper des données futures susceptibles de jouer le même rôle* » (Piaget, 1942, p.21). Cette compétence permet ainsi à l'enfant d'exécuter une même action dans les deux sens du parcours tout en étant bien conscient qu'il s'agit-là de la même action. Ce stade est régi par la logique opératoire qui est centrée sur la réalité, c'est-à-dire sur le vécu de l'enfant. La maturation cognitive n'est pas encore achevée et l'enfant n'est donc pas en mesure de mener n'importe quel type d'opérations mentales.

Enfin, la dernière année que nous souhaitons observer est la sixième et dernière année de primaire, les enfants ont 11 ans. A cet âge-là, selon Piaget, la logique hypothético-déductive se met en place. Elle permet à l'enfant de faire l'inventaire des différentes hypothèses possibles face à un problème. Il s'agit de la quatrième et dernière période nommée période des opérations formelles. Celle-ci peut aller jusqu'à 20 ans. Au niveau linguistique, ce n'est qu'à partir de cette période que le jeune adolescent est capable d'élaborer un raisonnement en combinant des énoncés complexes sous forme de propositions afin d'exposer de manière argumentée sa pensée. L'adolescent est alors à même de comprendre la logique implicative de type « si…alors », la logique exclusive de type « ou l'un ou l'autre », la logique disjonctive de type « soit l'un, soit l'autre, soit les deux » et enfin, la logique d'incompatibilité de type « ou…ou… ou ni l'un ni l'autre ». Ces opérations propositionnelles sont essentielles pour comprendre la structure d'une langue dans la mesure où une règle de grammaire s'appuie sur une des logiques citées ci-dessus. Selon la théorie piagétienne, il serait vain de tenter d'enseigner les structures grammaticales d'une langue avant l'âge de 11 ou 12 dans la mesure où l'apprenant ne disposerait pas de la maturité cognitive suffisante pour comprendre ce qui lui est enseigné.

2. Les interactions en contexte scolaire

2.1 Les interactions verbales à l'école

Tout comme pour le développement langagier de la LM, à l'école, le développement des compétences communicatives est facilité par les interactions entre les enseignants et les apprenants. Weber (2013) souligne à ce propos que :

> « *La classe de langue, lieu social et lieu de coopération entre apprenants et enseignant, est le carrefour même où s'entrecroisent les discours pédagogiques (instructeurs) et ritualisés du professeur et les échanges (savoirs scolaires et ordinaires des apprenants) […]. De telles interventions furtives à but utilitaire sont reprises par la reformulation et corrigées dans l'ensemble des contextes éducatifs […] qui ont en commun le développement de la communication* » (Weber, 2013, p. 28).

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignement du français au Maroc à l'école primaire tente de s'inspirer des méthodologies proposées en FLE. Or, depuis les méthodologies audio-visuelles, les courants méthodologiques du FLE préconisent une introduction à la langue via l'oral. C'est donc tout naturellement que le MEN du Maroc préconise un enseignement du français exclusivement oral avant d'introduire l'écrit à partir de la troisième année de primaire, soit vers l'âge de 8 ans. Il prône le développement d'une « *communication fonctionnelle* »[19] en français, se référant ainsi aux approches communicatives. Celle-ci accorde la priorité à la communication en LE. Le code linguistique est appréhendé comme un outil permettant la communication et non comme une fin en soi. Gaonac'h (2006) souligne que les adeptes des approches communicatives en didactique des langues proposent de transposer le modèle d'acquisition de la LM (voir les parties 2.2.5 et 2.2.6) au cadre scolaire. « *Au plan pédagogique, les pratiques de classe qui sont préconisées dans ce cadre visent à exposer les élèves à la langue étrangère dans des « situations de communication » les plus « authentiques » possible* (Gaonac'h, 2006, p. 131). L'auteur émet par la suite des réserves en mettant en garde sur l'extension du modèle d'acquisition de la LM à l'apprentissage d'une LE :

[19] https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/enseignement-presco-prim.aspx

[ce modèle] « *ne va pas de soi, puisqu'il implique qu'on accepte le postulat que les compétences d'acquisition fondées sur la fonction de communication restent disponibles, et puissent être mises en œuvre dans des situations totalement différentes des situations naturelles d'acquisition de la langue parlée par l'entourage d'un jeune enfant »* (Gaonac'h, 2006, p. 133).

Par ailleurs, Bouchard (1998) propose de considérer que l'interaction pédagogique :

« *- En France en tout cas – apparaît comme une interaction fortement régie par une institution qui vise à homogénéiser les expériences scolaires des enfants appartenant à une même classe d'âge. De fait, les participants à ce type d'interaction n'ont qu'une faible marge de manœuvre. Ils ne se sont choisis qualitativement ni quantitativement et les rôles langagiers qu'ils peuvent jouer leur sont attribués de l'extérieur, avec des différences de droits et de devoirs qui sont encore creusés par les différences d'âge, de maîtrise de la langue et comme des savoirs négociés … pouvant exister entre maître et élèves. De même, ni le site, ni la fréquence, ni la durée de ces interactions ne sont à la discrétion des participants, qui doivent par ailleurs leur conserver leur finalité pédagogique. C'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en œuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa(ses) disciplines(s) et aux niveaux des classes qu'il encadre. »* (Bourchard, 1998, p. 2 - 3).

L'auteur met d'ailleurs en lumière certains des critères entrant dans l'équation des interactions didactiques. Il cite ainsi :

« *1.- leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé »* (Bouchard, 1998, p. 1). Les participants que nous observerons sont ainsi des apprenants se situant dans un cadre scolaire. Il s'agit donc un public captif qui se doit de respecter des règles bien précises et les enseignants ont des objectifs à respecter en termes d'apprentissage du français ;

« 2.- la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers entre eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre) »(Ibid.). Rappelons que dans le contexte de notre étude, la culture éducative prédominante est marquée par un discours principalement géré par l'enseignant. En outre, les effectifs des classes étant généralement importants (une trentaine d'élèves par classe en moyenne), l'enseignant est obligé de faire des choix quant à la distribution de la parole aux apprenants. Ainsi, il peut faire le choix de faire participer l'ensemble des apprenants, ce qui induit une prise de parole moins

fréquente et plus courte pour ces derniers, ou alors, il peut choisir de ne faire intervenir que certains apprenants ce qui a pour conséquence une prise de parole encore moins fréquente de la part des apprenants ;

3.- la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : « produit » en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/établi…) dans l'interaction » (Ibid.). Il conviendra donc de décrire le cadre dans lequel les participants de notre étude évoluent : organisation de la salle de classe, matériel utilisé, utilisation ou non de manuel par exemple ;

4.- le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent » (Ibid.). Ces éléments seront présentés à la fois dans la partie sur le protocole, notamment via la présentation des calendriers d'observation. La question des pauses qui ponctuent notamment les séquences observées seront quant à elles discutés via l'analyse de la transcription de ces dernières.

Les interactions verbales en classe de LE sont vectrices de toutes les activités langagières. Qu'il s'agisse d'une compréhension orale ou écrite ou sur la production orale ou écrite, l'enseignant est amené à communiquer oralement avec les apprenants. Les reformulations de l'enseignant peuvent donc être observées dans tout type d'activité. En revanche, la bonne réception de ces reformulations par les apprenants nécessite de leur part un certain degré de compréhension orale pour être à même de décoder de discours de l'enseignant. A propos de la compréhension orale, Desmons et al. (2005) indiquent qu'elle :

> « *suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques comme les gestes ou les mimiques. La compétence de la compréhension de l'oral est donc, et de loin, la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable »* (Desmons et al., 2005, p. 25).

Nous pouvons nuancer le propos de Desmons et al. (2005) en signalant que dans le cadre de notre étude, les enseignants et les apprenants partagent la même LM et culture. Ainsi, la dimension extra-linguistique à laquelle l'enseignant a recours est celle de la culture commune, à savoir la culture marocaine. L'extra-linguistique fait référence à ce qui se situe hors du domaine de la linguistique.

> « *Il englobe les aspects non verbaux de la communication, tels que les gestes, les expressions faciales et le langage corporel.* [Il] *inclut également les éléments sociaux, culturels et contextuels qui influencent la compréhension et l'interprétation des messages, comme les normes culturelles, les croyances, les valeurs et les relations interpersonnelles »*[20] (Dictionnaire en ligne *La langue française*).

Les intonations signifiantes, le recours à la langue pont, l'usage de l'alternance des codes, le recours à des expressions culturellement marquées telles que « Inshallah » sont autant d'exemples de pratiques auxquelles les enseignants que nous observerons pourront avoir recours. Cette situation peut être à la fois facilitatrice pour les enseignants mais leur permet également d'avoir recours à la langue pont en cas d'incompréhension des enseignants, pratique qui, si elle est utilisée trop souvent, peut constituer un écueil. A l'inverse, dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère en France par exemple, l'enseignant, souvent natif, est confronté à des apprenants qui ne partagent pas les mêmes codes culturels. Le geste du pouce levé par exemple signifie par exemple en France l'accord ou la validation alors que dans certains pays comme le Bengladesh ou certains pays du Moyen Orient ce geste peut être perçu comme une insulte. Ce genre de situation ne peut pas se produire dans le cadre de notre étude. L'enseignant a la liberté de pouvoir avoir recours à des gestes, des expressions ou des intonations appartenant spécifiquement à sa culture et celle des apprenants.

En outre, comme le souligne Vallat (2012), dans ses recherches sur les stratégies d'étayage des enseignants à l'oral, « *la compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir, mais c'est également la plus indispensable. Son absence est anxiogène et met l'apprenant dans une position « d'insécurité linguistique »* (Porcher, 1995, cité par Vallat, 2012, p. 147). Il incombe donc à l'enseignant de mettre en place des stratégies discursives assurant la compréhension de ses propos par les apprenants. Nous envisagerons la reformulation comme l'une des stratégies potentielles.

En résumé, malgré une volonté pédagogique du MEN marocain de s'insérer dans des approches communicatives et donc d'accorder la priorité à la communication en LE, les interactions en salle de classe sont tout de même soumises à un certains nombres de critère

[20] https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/extra-linguistique

qui en fait un lieu singulier. Ainsi, les échanges observées en classe de LE doivent être appréhendées en gardant à l'esprit la particularité qui incombe à ce contexte d'apprentissage.

2.2 Zone proximale de développement et rôle de l'enseignant

Les travaux de Piaget ne prennent pas en compte l'environnement de l'enfant et ses influences sur son développement cognitif. Or, l'approche interactionniste dans laquelle nous nous insérons, considère que « *l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui* » (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 112). Par conséquent, on peut considérer que « *l'enseignement scolaire ne commence pas à un point zéro. Il est toujours précédé par le stade de développement bien défini, atteint par l'enfant avant d'entrer à l'école.* (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 105). De plus, chaque étape de ce développement se trouvé influencé par l'environnement scolaire. Ainsi, pour les enfants de notre étude, les stades mis en évidence par Piaget, se trouvent en partie perturbés par les situations spécifiques qu'ils vont rencontrer à l'école en apprenant le français. La prise en considération du contexte social (Vygotsky, dans Bronckart et Schneuwly, 1985) et culturel (Bruner, 1983) auquel les enfants appartiennent est donc essentielle dans notre étude. A l'école, ce contexte dépend en grande partie de ce que dit et fait l'enseignant comme nous l'avons rappelé avec Bouchard (1998). Il lui appartient donc de mettre en œuvre certaines stratégies d'échanges en français pour faciliter la compréhension de ses attentes de la part des enfants. A ce sujet, Vygotsky a mis en évidence l'importance de se situer dans ce qu'il appelle la zone proximale de développement (ZPD). Cette notion peut être définie de la façon suivante :

> « *l'enfant* […] *peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problème sous la direction et avec l'aide de d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale du développement.* » (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 108).

L'imitation est un élément central dans la ZPD. En se basant et en imitant les modèles proposés par les adultes, l'enfant réalise des énoncés ou des tâches nouvelles.

Ainsi, la manière dont l'enseignant s'exprime en LE et les sollicitations de répétition auprès des enfants participent de ces aides. En effet, les hétéro-reformulations des enseignants lorsqu'elles sont reprises par les apprenants. Elles offrent l'opportunité à l'apprenant d'améliorer ses compétences tout en restant dans sa ZPD. La ZPD met ainsi en lumière l'importance pour l'adulte expert de s'adapter aux capacités de l'enfant pour lui proposer de réaliser une action qu'il ne pourrait pas faire seul mais qu'il pourrait entreprendre grâce à l'étayage de son interlocuteur. On peut d'ailleurs rapprocher cette adaptation du discours de l'expert à l'adaptation qu'effectue les parents avec leur bébé (modification de la prosodie, faible diversité lexicale ou encore simplification syntaxique, (Rondal, 1983 dans Florin, 1999). La ZPD doit ainsi prendre en compte le niveau de développement de l'enfant à l'instant t et celui qu'il peut potentiellement atteindre. En contexte d'apprentissage scolaire, cette zone se déplace régulièrement, au fur et à mesure que les apprentissages avancent. En outre, « *ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide d'adultes, il pourra l'accomplir seul demain* » (Schneuwly et Bronckart, 1985, p. 109). Pour que l'interaction adulte-enfant soit bénéfique à l'enfant, il faut que l'adulte soit en mesure d'ajuster ses sollicitations aux capacités de chaque enfant.

En reformulant les propos d'un apprenant, l'enseignant participe au mouvement d'hétéro-structuration comme évoqué par De Pietro et al. (1989). Cette intervention de l'adulte suite à l'énoncé produit par un apprenant poursuivre divers objectifs comme aider l'apprenant, le corriger, infléchir son propre discours. Nous reviendrons sur ces éléments ultérieurement. Matthey (2003) indique que l'hétéro-structuration « *est particulièrement présente chez les enfants, qui paraissent davantage apprendre par imitation que les adultes* » (Matthey, 2003, p. 167).

En contexte de conversation exolingue, en se situant dans la ZPD, apparaissent ce que de Pietro *et al.* (1989) appellent les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Py reprend la notion de SPA et la définit de la manière suivante:

> «*Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient*

dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable» (Py, 1990, p. 83).

Suite à cela, l'apprenant peut réagir en ratifiant l'intervention de l'enseignant, « *il y aura prise de données* […], *cette prise peut aboutir à un apprentissage si elle est intégrée aux connaissances intermédiaires* » (Py, 1996, p. 22), soit à l'interlangue de l'apprenant. Pour rappel, comme nous l'avons déjà évoqué, l'interlangue, notion développée par Selinker en 1972, correspond à un état transitoire des capacités en langue-cible des apprenants. Un état d'interlangue donné comporte ainsi une série d'erreurs caractéristiques du stade d'apprentissage où se situent les apprenants**.** *A contrario*, si l'apprenant ne s'empare pas de l'intervention de l'enseignant, Py considère que la séquence ne possède pas de potentiel acquisitionnel. Par ailleurs, comme le souligne Bange (1996), le contexte d'enseignement/apprentissage d'une LE nécessite une bifocalisation de l'attention, tant sur le contenu (« *focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble* » (Bange, 1996, p. 194) que sur la forme (« *focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaitre dans la production ou dans la compréhension* » (Bange, 1996, p.195). Cette bifocalisation s'opère en outre dans les situations de compréhension et de production. Ajoutons à ce propos que les travaux de Fasel Lauzon (2009) indiquent qu'un travail effectué sur la forme et sur le contenu de manière complémentaire semblerait disposer d'un potentiel acquisitionnel plus fort qu'un travail qui ne cible que l'un ou l'autre.

Pour résumer, nous reprendrons les propos de Bange (1996) pour qui l'apprentissage peut être défini par le passage de l'hétérorégulation à l'autorégulation (cf : Vygostky) dans la réalisation d'une tâche. Il postule :

« *que tout le discours en L2 du LNN*[21] *est un lieu potentiel d'apprentissage,*

que toute la contrepartie positive du LN[22] *est une aide potentielle à cet apprentissage,*

que les phénomènes qui traduisent la bifocalisation de l'attention sont des indicateurs de la dimension d'apprentissage qu'elle comporte intrinsèquement » (Bange, 1996, p. 195).

[21] LNN = Locuteur Non Natif
[22] LN = Locuteur Natif

Les différentes approches que nous venons de présenter sont à mettre en lien avec la question des reformulations enseignantes en contexte d'enseignement d'une LE. En effet, il convient de retenir que pour qu'une reformulation puisse être ratifiée par l'apprenant, il est nécessaire qu'elle se situe dans sa ZPD. En outre, nous pouvons supposer que s'il y a reprise des propos de l'enseignant, ou du moins réaction positive de l'apprenant suite à une reformulation de l'enseignant, nous sommes potentiellement en présence d'une SPA. Enfin, si les reformulations des enseignants se concentrent aussi bien sur le contenu que sur la forme (bifocalisation), alors, l'apprentissage a plus de chances d'aboutir.

2.3 Les interactions en contexte exolingue

Rappelons que le cadre de notre recherche est une situation d'enseignement/apprentissage d'une LE. Nous sommes donc en présence de situations de communication exolingue. De plus, nous nous intéressons plus particulièrement au rôle de l'enseignant qui peut être comparé au statut du natif dans la mesure où il est considéré comme expert dans la LC. Vasseur (1995) s'inscrit dans une perspective interactionniste considérant, dans la lignée de Vygotsky, que l'apprentissage s'opère de l'interspychique à l'intrapsychique. Dans ce cadre-là, elle se demande quel rôle peut jouer le natif dans des situations de communication exolingue pour mettre en place des conduites étayantes favorables à l'apprentissage d'une LE dans un contexte social ordinaire. Elle met en évidence le fait que « *le natif* […] *peut être déterminant dans le déroulement de l'interaction et décisif dans l'appropriation de la nouvelle langue par le sujet* » (Vasseur, 1995, p. 57). En outre, elle répertorie 7 fonctions du discours du natif pour favoriser l'intercompréhension :

1- Le natif peut évaluer le niveau de langue de son interlocuteur pour s'adapter à ce dernier

2- le natif peut faciliter l'accès à la parole et à la compréhension du non natif en adoptant un certain nombre d'attitudes comme annoncer le déroulement de l'activité, vérifier les savoirs partagés

3- le natif peut tenter de repérer la source de l'incompréhension on accentuant ou répétant l'item qui pose problème

4- le natif peut proposer une solution en reformulant

5- le natif peut adopter une attitude positive et bienveillante envers son interlocuteur en le faisant se sentir légitime

6- le natif peut guider son interlocuteur dans l'élaboration de la tâche via un système de question-réponse qui structure l'interaction

7- le natif peut aider le LNN à modifier l'état de son interlangue via un certain nombre de procédé qui peuvent l'aider à mémoriser, catégoriser, combiner les éléments de la LC.

Par ailleurs, l'auteure signale que le non-natif - qui correspond dans le cas de notre recherche au statut des apprenants – peut prendre en charge sa compréhension en opérant :

> « *-des demandes de répétition*
>
> *-des demandes de clarification explicite,*
>
> *-des hypothèses et des reformulations du discours de l'autre pour vérifier sa compréhension* […]
>
> *-une décomposition guidée du discours de l'autre qui l'oblige en quelque sorte à coopérer*
>
> *-des demandes de rappel de mots déjà introduits dans le stock mnésique* » (Vasseur, 1996, p. 67)

Le cours de langue est une des situations où l'interaction exolingue peut avoir lieu. Vasseur (1995) rappelle que malgré les orientations pédagogiques qui prônent une centration sur la communication, on constate dans les faits que la norme reste la centration sur la norme linguistique plus que sur les objectifs communicatifs. Il conviendra de voir si ces affirmations sont valides dans le contexte de notre étude. Apothéloz (2007) et Ishikawa (2008) indiquent font le même constat qu'elle une quinzaine d'année plus tard.

Conclusion intermédiaire

En partant du principe que l'enfant acquiert sa langue maternelle et apprend une langue étrangère à travers les interactions entre paires, nous nous situons dans une perspective interactionniste. Nous nous sommes intéressés dans un premier temps aux apports des travaux sur le développement du langage chez l'enfant. Les travaux de Veneziano (2008) mettent en avant l'importance pour l'adulte d'être en mesure de reformuler les propos de l'enfant afin de lui proposer un modèle adéquat mais également la capacité de l'enfant à s'en saisir. Les travaux de Leroy-Collombel (2009) et Bernicot et al. (2006) vont dans le même sens et soulignent également l'importance pour l'adulte de reprendre les propos de l'enfant. Ces reprises permettent en effet de mettre en place les premières relations de type dialogique et participent activement au développement de l'acquisition langagière des enfants (Leroy-Collombel, 2009). Plusieurs stratégies peuvent être adoptées par l'adulte. Il peut par exemple inviter l'enfant à s'autocorriger, reprendre le propos de l'enfant pour en proposer une version plus adéquate ou être plus explicite et indiquer à l'enfant qu'il corrige son propos. Les travaux sur le sujet indiquent que les reprises explicites concernent principalement les aspects lexicaux alors que les reprises implicites concernent plutôt les aspects phonologiques et morphosyntaxiques de la langue. Clark et Chouinard (2000) mettent en avant l'importance de fournir aux enfants des données correctives afin que ces derniers puissent se saisir des formes correctes du langage. Il convient néanmoins de rappeler que ces reformulations ne sont pas systématiquement reprises par les enfants et qu'il est donc difficile d'en mesurer l'impact sur le développement des compétences langagières des enfants. Les travaux de Bruner (1983) sur la notion d'étayage nous permettent également de saisir l'importance du rôle de l'adulte dans le développement et l'autonomisation langagiers des enfants. Bruner (1983) indique que plus l'enfant est jeune, plus il a besoin d'être guidé dans son apprentissage. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il conviendra de prêter attention aux différents degrés d'étayage en fonction du niveau en français des apprenants. En outre, les six fonctions de l'étayage proposées par l'auteur peuvent être lues à la lumière des interactions qui ont lieu en classe de langue étrangère. Nous avons ainsi mis à jour que des parallèles peuvent êtres faits entre certaines formes d'étayages et l'usage de la reformulation par l'enseignant.

Suite à cela, nous avons focalisé notre attention sur les particularités inhérentes aux interactions en classe. En outre, nous avons mis en évidence que le Ministère de l'Education

Nationale marocain prône le recours à des approches communicatives pour l'enseignement du français. Ainsi, sur un modèle qui tente de se rapprocher de celui de l'acquisition de la LM, les orientations pédagogiques contemporaines pour l'enseignement/apprentissage des langues vise à reproduire des contextes communicatifs les plus authentiques possibles (Gaonac'h, 2006). L'auteur émet néanmoins des réserves sur la faisabilité de cette approche. En effet, comme le souligne Bouchard (1998) un certain nombre de contraintes qui régissent les interactions pédagogiques. Des éléments tels que la temporalité ou encore la répartition des rôles langagiers par exemple font de la salle de classe un lieu à étudier en prenant en compte ses spécificités. En outre, en classe de langue étrangère, d'autres contraintes viennent s'ajouter, notamment dans le cas de la compréhension orale (Desmons et al., 2005 ; Vallat, 2012).

Par ailleurs, notre étude se situant dans à l'école primaire, les apprenants des classes observés sont des enfants d'âges différents (6/7 ans, 8/9 ans et 11/12 ans). Or, ces différentes périodes de la vie d'un enfant se caractérisent pas des stades de développements différents que nous avons mis à jour via les travaux de Piaget (1942 et 1948). La prise en compte des différences dans le développement mental des enfants observés est primordiale car elle sous-entend que la complexité du discours des enseignés observés variera en fonction du niveau et de l'âge des apprenants. Néanmoins, nous avons souligné le fait que les travaux de Piaget ne prennent pas en compte l'environnement de l'enfant et l'influence que ce dernier a sur son développement cognitif. Les travaux de Scheuwly et Bronckart (1985) reviennent notamment sur les recherches menées par Vygotsky qui met l'accent sur l'importance de l'environnement dans le développement des compétences de l'enfant. La notion de zone proximale de développement (ZPD) développée par Vygotsky permet de comprendre l'importance pour l'adulte d'adapter son discours afin d'assurer la compréhension et de permettre aux enfants de réaliser des tâches et se tendre progressivement vers une forme autonomie dans le recours à la langue-cible. La notion de ZDP est alors à rapprocher des travaux de Py (1990) sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) en contexte d'interaction exolingue. En outre, dans ce contexte spécifique, Bange (1996) met en lumière que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite une double focalisation : l'une sur le contenu enseigné et l'autre sur la forme de la langue-cible. Un recours équilibré à cette double focalisation est le garant d'un enseignement/apprentissage fonctionnel. Enfin, nous clôturons ce chapitre en nous intéressant plus spécifiquement aux caractéristiques inhérentes aux interactions en contexte exolingue. Vasseur (1995) met en lumière l'importance décisive

du comportement du locuteur expert face à son interlocuteur non expert. Parmi les sept fonctions que l'auteur met à jour sur discours du natif pour favoriser l'intercompréhension, nous retrouvons la reformulation de son énoncé ou de lui son interlocuteur ainsi que la répétition. Vasseur (1995) souligne par ailleurs que la bifocalisation sur le contenu et la forme de la langue-cible n'est généralement pas équilibrée et qu'on retrouve une «*centration sur la norme linguistique plutôt que sur l'objectif communicatif, malgré le cadre et le type d'approche annoncé officiellement »* (p. 63). Des études plus récentes comme celles d'Apothéloz (2007) ou encore Ishikawa (2008) vont dans le même sens. Rappelons néanmoins que ces études se situent dans des contextes différents de celui de notre étude. Nous tenterons donc de déterminer si la bifocalisation des enseignants observés et équilibrée et si non, quels éléments du langage sont favorisés par rapport aux restants.

3. La reformulation : quelques éléments de définition et bref historique des travaux menés

3.1 La reformulation : un terme polysémique

Selon le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage, la reformulation est définie comme étant un « *comportement verbal par lequel […] un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue* » (Dubois et al, 1973, p. 416). Elle est en outre considérée comme une « *procédure métalinguistique* » (Ibid.). Nous verrons dans les lignes suivantes que la reformulation (et notamment en contexte scolaire) ne correspond pas uniquement à la reformulation du propos d'autrui (Gülich & Kotschi, 1987) et qu'elle ne se centre pas systématiquement sur les aspects sémantiques du langage (Apothéloz, 2007 par exemple). Par ailleurs, la reformulation se situe dans un cadre d'interactions verbales. Nous pouvons l'appréhender comme un procédé d'ajustement permettant aux participants de garantir une intercompréhension. Katchatourian (2008) parle d'ajustement intersubjectif et insère la problématique de la reformulation dans la question plus générale du « comment dire ? ». En effet, elle souligne que la reformulation se focalise sur le « dire » « *soulevant le problème plus général du lien entre le langage, la réalité et le sujet parlant, ou plus précisément entre le sujet parlant qui par le biais des mots cherche à transmettre ses 'représentations internes mentales' (Culioli, 2002 : 32).* » Katchatourian, 2008, p. 22). Autrement dit, la reformulation « *concerne le processus de réinterprétation d'un acte d'énonciation préalablement formulé ou sous-entendu* » (Mignon et Choi-Jonin, 2008, p. 99). En outre, comme le souligne Norén (1999) « *l'étude de la reformulation tourne autour de deux pivots : signification et fonction. Deux questions se posent : qu'est-ce qu'une reformulation, et à quoi peut-elle servir ?* » (p. 13). L'analyse des fonctions des reformulations répertoriées dépendent du type de corpus étudié et de la perspective adoptée. En outre, identifier la présence d'une reformulation nécessite un jugement de similarité entre deux énoncés. L'étude des reformulations est donc soumise à une potentielle variabilité (Norén, 1999).

Par ailleurs, la reformulation est une notion polysémique. Ce terme générique regroupe un certain nombre de termes comme *paraphrase, reprise, répétition, glose* mettant en lumière un

ou plusieurs aspects pouvant définir la reformulation. A noter que « *la reformulation ou la reprise peut être utilisée comme terme générique alors que la paraphrase, la répétition (ou le rephrasage) et la correction sont considérées comme des actes de reformulation* » (Owhadi, 2019, p.29). Dans le cadre de notre recherche, nous faisons des choix terminologiques. Nous avons donc choisi de présenter un exemplaire (non exhaustif) des propositions terminologiques existantes afin de présenter certains termes auxquels nous auront ensuite recours dans nos analyses.

Fuchs dans son travail sur la paraphrase l'aborde aussi bien d'un point de vue linguistique que discursif et l'envisage comme une « *conduite discursive d'une restitution de sens* » (Fuchs, 1982b, p. 29). Ecartant l'idée d'une synonymie absolue entre l'énoncé source et l'énoncé reformulé, Fuchs affirme que «*la paraphrase constitue une relation d'équivalence sémantique en langue, qui se fonde sur l'existence d'un noyau commun* […] *sur lequel viennent se greffer des sémantismes différentiels qui modulent diversement ce noyau de départ* » (Fuchs, 1982a, p. 55). Elle souligne en outre la nature métalinguistique de l'activité de paraphrasage. « *Pouvoir paraphraser, c'est témoigner que l'on maîtrise une (ou des) langue(s) en particulier* » (Fuchs, 1982a, p. 91). De fait, l'individu qui paraphrase montre qu'il est capable d'exprimer de plusieurs façons un même invariant sémantique. Gülich et Kotschi (1987), dans leur typologie des reformulations, reconnaissent également le rôle primordial de la paraphrase dans le processus de construction des textes.

La reformulation est également associée au phénomène de glose (Fuchs, 1982). Les gloses correspondent à des « *commentaires spontanés, ou répondant à une sollicitation, d'un texte déjà produit* » (Fuchs, 1982a, p. 100). Fuchs met en évidence un continuum de 'conscientisation' dans l'acte de paraphraser. Ainsi, pour elle, la paraphrase relève d'une « *activité métalinguistique préconsciente* » (Fuchs, 1982a, p. 170) et se distingue de l'analyse qui elle, est une activité consciente. Entre les deux, se situe la glose qui correspond au moment où « *l'activité de paraphrase devient consciente, c'est-à-dire où je sujet S prend conscience* […] *qu'il pose une relation d'identification entre la séquence X et la séquence Y à l'aide de laquelle il reformule celle-ci* » (ibid).

Voici la liste des points de divergence entre la paraphrase et la glose :

a / La glose est […] un effort pour amener à la conscience de soi-même et d'autrui la structuration sémantique de X, alors que la paraphrase est une activité préconsciente.

b / La glose vise à produire une explication de X, tandis que la paraphrase vise à reproduire X.

c / La glose s'attache à reformuler le sémantisme linguistique de X […] alors que la paraphrase peut reproduire un sémantisme du niveau variable […].

d / La glose entend mettre à jour les opérations « enfouies » constitutives du sémantisme linguistique de X, tandis que la paraphrase entend redupliquer l'effet produit par X.

e / La glose opère une sorte de déconstruction de X, qui aboutit à une reformulation Y peu ou pas acceptable […], alors que la paraphrase Y est acceptable, bien formée en langue naturelle.

f / Dans la glose, Y domine hiérarchiquement X (Y constituant une manière de représentation métalinguistique de X en langue « quai naturelle »), tandis que dans la paraphrase, X et Y fonctionnent de façon non hiérarchisée. (Fuchs, 1982a, p. 170 ; 171)

Dans le cadre de notre recherche, la glose se rapproche plus du type d'activité discursive que l'on pourra retrouver dans les énoncés des enseignants. De fait, les reformulations dans un contexte scolaire relèvent d'une analyse en amont d'un problème de production qui tend à être résolu par le biais de la reformulation.

La répétition est également un phénomène discursif qui a été étudié sous différentes approches : linguistique, stylistique, didactique par exemple. Ce phénomène est désigné différemment selon les auteurs qui y font référence. Ainsi, Gülich et Kotschi (1987) parlent de « *rephrasage* », Vion (1992) de *« reprise »* et Rabatel (2010) de « *répéti-reformulation* ». Apothéloz (2007) a également recours au terme de répétition pour faire quant à lui référence à toute forme de reformulation. Candéa (2000) parle de « pauses sonores » qui renvoient à différents phénomènes tels que les allongements vocaliques, les *euh* d'hésitation ou encore les faux départ. Ces ruptures dans le discours accompagnent fréquemment les répétitions et des

reformulations de manière plus générale. Beaucoup de recherches menées sur la répétition s'intéressent à ce qu'on pourrait nommer l'auto-répétition, soit la répétition par un sujet de son propre énoncé. Or, en contexte scolaire, entre autre, la répétition peut également s'effectuer par un tiers, le plus souvent l'enseignant dans des buts bien précis. Avec une intonation interrogative, la répétition peut par exemple avoir pour vocation de mettre en lumière la production d'un apprenant et de questionner sa validité. Une répétition peut également avoir pour objectif de valider des propos d'un apprenant. Nous reviendrons plus en détails sur la notion de répétition ultérieurement.

La reprise ou correction. Berger (2015) utilise l'expression '*reprise corrective*' dans un cadre didactique de français langue seconde, Apothéloz (2007) parle quant à lui de '*reformulation correctrice*'. Berger (2015) définit cette pratique comme « *un recyclage d'un segment discursif antérieur, préservant un parallélisme formel […] avec celui-ci tout en comprenant une variation localisée sur un élément linguistique* » (Berger, 2015, p. 2). Nous ne gardons pas les définitions proposées par Vasseur (2005) qui définit la reprise comme toute forme de retour à un discours antérieur ou encore celle de Vion (1992) qui, quant à lui, considère que la reprise consiste en une répétition exacte de ce qui a été précédemment énoncé. Dans le cadre de notre cherche, nous adopterons la proposition de définition de Berger (2015). Ainsi, nous aurons recours aux termes de reprise corrective quand l'enseignant reformule un propos dans le but de corriger une production d'un apprenant jugée erronée.

Il apparait donc que les termes « reformulation » ou « rerprise » sont des mots valises qui englobent un certain nombre de procédés. Parmi les termes présentés, nous en reprendrons certains dans le cadre de notre analyse (voir partie 2, *5. Typologies des reformulations retenues dans le cadre de la thèse*). Dans les lignes qui suivent, nous reviendrons sur les termes vus précédemment à travers l'étude de la typologie des reformulations puis l'étude de ces dernières d'un point de vue didactique. De nombreux auteurs proposent des définitions qui diffèrent selon le contexte étudié. Nous n'allons pas reprendre l'ensemble des définitions car elles ne nous semblent pas toutes pertinentes dans le cadre de notre étude. Nous pouvons retenir celle de De Gaulmyn (1987) qui la définit comme :

> « *une technique formelle de la conversation, comme un processus d'organisation discursive et comme une activité plus ou moins complexe à laquelle coopèrent les interlocuteurs. Elle est marquée formellement par la reprise explicite d'une*

même structure d'énoncé, reprise lexicale morphosyntaxique et/ou sémantique » (De Gaulmyn, 1987, p. 168).

L'idée qui nous intéresse dans cette définition est celle de coopération. Elle sous-entend que l'ensemble des participants participent et ratifient les propositions de la personne qui reformule. Notre recherche se situe dans un cadre didactique, ainsi, nous retiendrons également la définition d'Owhadi (2019) pour qui la reformulation correspond à : « *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, à visée didactique* » (Owhadi, 2019, p. 399). Cette définition généraliste a l'avantage de n'exclure aucun cas de reformulation et de prendre en compte, comme le fait De Gaulmyn (1987), les reformulations aussi bien centrées sur le contenu que sur la forme. Il existe en effet dans les études centrées sur la reformulation, un consensus sur l'existence de deux grands types de reformulations : les reformulations paraphrastiques liées par une relation sémantique et les reformulations non paraphrastiques liées par relation pragmatique. Dans le cadre d'une reformulation non paraphrastique, il y a un changement de perspective énonciative, il y a reconsidération de l'ES « *avec différents effets énonciatifs tels que « récapitulation », « renonciation », « distanciation » ou « réexamen »* » (Mignon et Choi-Jonin, 2008, p. 99). Parmi les nombreuses définitions qui nous semblent intéressantes à mettre en lumière, nous souhaitons faire référence aux travaux d'Arditty (1987) sur les phénomènes de reprise :

> « *Si l'on appelle reprise le phénomène par lequel un ensemble, un faisceau de signification déjà mentionné dans le discours est présenté à nouveau, on définit une caractéristique permanente de l'activité verbale, où chacun ne peut avancer sans revenir constamment sur ses propres paroles, ne serait-ce que pour en montrer la cohésion, et sur celles de l'autre, sur lequel on enchaine ; auquel on se réfère, avec qui l'on construit, non sans heurt parfois, les valeurs sémantiques, pragmatiques, communicationnelles. Phénomène omniprésent car l'expression « faisceau de significations » peut désigner aussi bien un marqueur de quantification, un connecteur logique présentant ce qui précède comme une cause et ce qui suit comme un résultat…que le contenu d'un discours de deux heures. Phénomène compte, car la reprise peut être implicite (ellipse), à l'identique (répétition), ou sous une forme différence (reformulation), et ce dernier type implique toujours la possibilité d'un glissement, d'un passage du même au*

différent. Phénomène enfin qui concerne à la fois les niveaux phonique et rythmique, syntaxique et sémantique » (Arditty, 1987, p.45)

L'avantage du terme « reprise » est qu'il englobe l'ensemble des phénomènes que nous souhaitons observer en permettant par la suite de proposer une définition adéquate aux termes plus spécifiques auxquels nous aurons recours. Dans notre étude, les termes « reprise » et « reformulation » doivent être envisagés comme des synonymes. Nous reviendrons plus en détails sur la terminologie que nous avons choisi de garder dans le cadre de notre recherche.

3.2 Evolution de la notion de reformulation : d'un phénomène de reprise sémantique à un phénomène de reprise sémantique ou pragmatique

Les études sur la reformulation se focalisent très largement sur la relation sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur. Kanaan (2011) souligne que reformuler « *est défini comme une action répétée différemment* (Littré 2006), *autrement* (TLF 1990), *de façon plus claire* (Petit Robert 2008). *»* (Kanaan, 2011, p. 69). Ces définitions font apparaitre deux idées centrales qui sont développées dans la thèse de Fuchs (1982a). Ainsi, un énoncé source et un énoncé reformulateur sont différents mais ils expriment la même idée. Pour Fuchs, l'activité de reformulation est une stratégie cognitivo-langagière qui peut être décrite de la façon suivante :

> « *on a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de « dire la même chose* » (Fuchs, 1982a, p. 7).

On parle alors de reformulation paraphrastique. Toute reformulation est constituée d'un énoncé source (ES) qui est reformulé par un énoncé reformulateur (ER). Ces deux énoncés peuvent être reliés par un marqueur de reformulation pouvant être verbal ou paraverbal. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Dans le cas de la reformulation paraphrastique, il existe entre l'ES et l'ER une parenté de sens. Comme le souligne Blondel (1996) « p*roduire*

une paraphrase, c'est […] *interpréter l'énoncé source dans des limites jugées acceptables par le locuteur* » (p.3) L'ES et l'ER ne sont donc pas sémantiquement identiques, nous parlerons plus de parenté sémantique. En effet, l'interprétation de l'ES modifie plus ou moins la valeur sémantique de l'ER. Cette déformation peut aller du glissement à l'altération du contenu (Fuchs, 1982a). L'auteur évoque alors ce qu'elle appelle le « *seuil de distorsion* ». Il s'agit d'un seuil en-deça duquel doivent se situer l'ES et l'ER pour pouvoir considérer qu'il y a parenté de sens et donc reformulation paraphrastique. Au-delà de ce seuil, la parenté sémantique est insuffisante pour pouvoir considérer qu'il y a paraphrase.

Fuchs (1994) affirme qu'il existe quatre types d'opération formelle pouvant décrire le passage d'un ES à un ER : l'ajout, l'effacement, le déplacement et le remplacement. Kanaan (2011) précise néanmoins que nous ne pouvons pas toujours catégoriser les reformulations dans l'une de ces propositions. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons supposer que nous trouverons des traces de reformulations dans les activités langagières des enseignants. Comme le précise Fuchs (1994), l'analyse de la reformulation doit également prendre en compte le contexte et le locuteur. Le contexte interactif didactique représente des spécificités qu'il conviendra de mettre en évidence et de prendre en compte dans l'analyse de la gestion des incompréhensions. Dans notre étude, la dimension plurilingue par exemple est un facteur clé à prendre en compte. Les langues de scolarisation étant différentes de la langue maternelle des locuteurs, nous pouvons nous attendre à retrouver des reformulations paraphrastiques pouvant aussi bien être intralinguales qu'interlinguales.

Ainsi, la reformulation n'est pas nécessairement un procédé liant sémantiquement les ES et les ER. Aussi, nous distinguerons les reformulations paraphrastiques, liant sémantiquement l'ES et l'ER et les reformulations non paraphrastiques liant pragmatiquement l'ES et l'ER. Martinot (2009) définit ainsi la reformulation non paraphrastique comme étant « *tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source »* (p. 8)

Clinquart (1995), quant à elle, affirme que le jugement de proximité sémantique est subjectif et que par conséquent, une reformulation peut être considérée comme paraphrastique pour une personne quand elle sera jugée non paraphrastique par une autre. Elle ajoute également que toute les pratiques reformulatives ne fonctionnent pas avec le schéma ES-marqueur de reformulation-ER.

Ainsi, nous nous éloignons de la vision selon laquelle une reformulation comporte nécessairement un lien sémantique entre l'ES et l'ER. En effet, Apothéloz (2007), qui s'intéresse aux phénomènes de reformulation d'un point de vue linguistique, s'interroge sur la catégorisation des réitérations de petites séquences telles qu'un syntagme incomplet par exemple :

> « […] *si la réitération à l'identique d'un syntagme de format propositionnel ou nominal paraît tomber sans difficulté dans le champ du rephrasage, donc de la reformulation, en va-t-il de même pour la réitération de séquences grammaticalement plus petites, comme un syntagme incomplet, un mot, une bribe de mot ou une syllabe (pour lesquelles le terme de rephrasage pourrait d'ailleurs sembler assez incongru) ? »* (Apothéloz, 2007, p. 147).

L'auteur se demande si la limitation de la définition de reformulation à des unités de sens est justifiée. Il remplace ainsi le terme de reformulation par celui de 'répétition' pouvant intégrer les phénomènes de reprises lexico-grammaticales et phonologiques. Il indique que :

> « *ce changement de perspective permet de considérer les reformulations comme un matériau précieux fournissant toutes sortes d'indices, aussi bien sur les processus interprétatifs, et le traitement des structures grammaticales, que sur la gestion de l'interaction et notamment de l'alternance des tours de parole »* (Apothéloz, 2007, p. 159).

L'auteur souligne ainsi l'intérêt que peut représenter l'étude des reformulations pour la compréhension de phénomènes variés tels que la gestion des interactions, ou encore le traitement des structures grammaticales. Dans le cadre de notre thèse, l'étude de la gestion des interactions est un élément central dans l'analyse des reformulations enseignantes. En outre, l'auteur signale que toute répétition est significative pour l'interlocuteur une fois correctement interprétée. Apothéloz (2007) propose ainsi de s'affranchir de la notion d'invariant sémantique pour aborder la question de la reformulation. Il propose de la définir comme « *la répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque* » (p. 145). Ainsi, comme l'énonce Kara (2007), Apothéloz « *conçoit la reformulation essentiellement comme la récurrence d'une séquence ou d'une forme linguistique, le format de celle-ci pouvant varier du pattern syntaxique au segment phonologique* » (p. 11).

Par ailleurs, Apothéloz (2008) affirme que « *dans les reformulations réparatrices, ce qui reformulé est moins un contenu sémantique […] qu'une construction. Ce qui est « réparé » et*

donc amendé, c'est en fait la plupart du temps le choix d'un pattern syntaxique » (p. 157). Ainsi, il convient de remettre en perspective l'importance dominante qu'on accorde généralement aux reformulations centrées sur le sens.

Dans la même lignée, Ishikawa, qui étudie le phénomène de reformulation dans un contexte de didactique des langues étrangères, énonce que « *les activités de reformulation peuvent s'actualiser en s'articulant avec la forme linguistique, à la différence de la pratique de « reformulation paraphrastique » (Fuchs, 1994), qui est le jeu sur le sémantisme* » Ishikawa, 2008, p. 245). Il ajoute que « *cela témoigne de fait que l'intérêt majeur de la classe de langue est de faire travailler sur la forme linguistique aux apprenants (Cicurel, 1985)* ». (ibid). La classe de langue est en effet un espace où les participants oscillent entre focalisation sur le contenu et focalisation sur la forme. L'enseignant est donc amené à reformuler aussi bien des énoncés pour garantir la compréhension que des bribes d'énoncé pour travailler sur une forme linguistique donnée. Ainsi, les reformulations que nous retrouverons dans notre corpus toucheront potentiellement l'ensemble des éléments du langage (phonétique, morphosyntaxe, lexique). Il nous semble donc approprié d'adopter une définition qui englobe l'ensemble de ces éléments. Pour cela, dans le cadre de notre recherche, **nous définissons la reformulation comme étant tout phénomène de reprise volontaire, à l'identique ou non, sémantique ou formelle, ayant pour objectif une clarification ou une correction de son propre propos ou de celui d'autrui.**

3.3 Les marqueurs de reformulation

De nombreux travaux se sont intéressés à l'effet des marqueurs de reformulation en se focalisant par exemple sur l'équivalence des énoncés (Fuchs, 1982a, 1994) ou encore sur le degré de distanciation entre les énoncés selon le marqueur utilisé (Rossari, 1990, 1997). Ces marqueurs ont également été classifiés selon leur rôle sémantique (Gülich & Kotschi, 1987, Rossari, 1990, 1997). Dans les travaux de référence, notamment ceux de Gülich & Kotschi (1983 et 1987), la reformulation est modélisée de la façon suivante :

Enoncé source – marqueur de reformulation – énoncé reformulé.

Ils précisent que n'importe quel segment du discours, et par conséquent, de n'importe quelle

longueur, peut-être reformulé. En outre, les marqueurs peuvent se situer à différents endroits. Ils peuvent en effet être antéposés, postposés ou intégrés à l'énoncé reformulateur (Gülich & Kotschi, 1983). Néanmoins, ces derniers nuancent leur propos en ajoutant que si le lien sémantique est essentiel, les marqueurs de reformulation, eux, ne sont pas nécessaires pour procéder à une reformulation paraphrastique. Rossari (1997) ajoute que la présence d'un marqueur de reformulation indique une reconsidération du point de vue de l'énoncé source :

> « *Les reformulations qui se présentent sans marqueur sont celles qui sont reconnues comme telles à travers une équivalence sémantique forte entre leurs contenus propositionnels dans le cas de la paraphrase (Gülich & Kotschi, 1987, Rossari, 1997) et dans certains cas de correction* » (Kanaan, 2011, p. 96)

En outre, Rossari (1997) considère que le marqueur de reformulation utilisé donne une indication sur le type de reformulation en présence. Ainsi, lors d'une reformulation paraphrastique, les marqueurs de reformulation permettent d'opérer une « *prédication d'identité* » (p. 17), c'est-à-dire qu'il indique vouloir énoncer la même chose. En revanche, « *si ce marqueur permet d'opérer une rétrointerprétation du point de vue auquel il renvoie* » (ibid), alors, il s'agit d'une reformulation non paraphrastique où s'opère un changement de perspective énonciative. Par exemple, un marqueur comme « en bref » signale une condensation du propos mais avec un écart de sens faible alors qu'un marqueur comme « en tout cas » indiquera une plus forte distance avec l'ES. Rossari (1990) signale que la présence du marqueur est indispensable pour indiquer la nature du changement de perspective énonciative. Ainsi, les marqueurs tels que *c'est-à-dire, en d'autres termes* indiquent qu'on se situe dans le cas d'une reformulation paraphrastique alors que des marqueurs tels que *en somme, après tout, de toute manière* indiquent une reformulation non paraphrastique. A noter que dans la catégorie des reformulations non paraphrastiques, Rossari (1990, 1977) distingue les sous-catégories suivantes : la récapitulation, le réexamen, la distanciation et la renonciation. En outre, elle se base sur une typologie de marqueurs de reformulation où elle distingue :

> « - [la] *paraphrase : la relation qui s'établit entre deux énoncés par l'équivalence sémantique sans emploi de connecteur ;*
>
> - [la] *reformulation paraphrastique celle caractérisée par l'emploi d'un connecteur qui impose une lecture d'équivalence comme c'est-à-dire ou autrement dit ;*

- [la] *reformulation non-paraphrastique (RNP) dans laquelle le deuxième énoncé, rattaché au premier avec un connecteur de RNP (en fait, enfin, etc.) se traduit par un changement de perspective énonciation, une réévaluation du contenu proposition de la première formulation.* » (Kanaan, 2011, p. 96 ; 97).

Apothéloz (2007) signale, quant à lui, que les marqueurs de reformulation ne peuvent porter que sur les formes signifiantes, reléguant ainsi les marqueurs de reformulation au champ des reformulations paraphrastiques.

Il convient néanmoins de souligner que l'importance des marqueurs de reformulation est à relativiser (Norén, 1999, Rabatel, 2007, Löfström, 2008). Norén (1999) indique par exemple que, dans le discours informel, l'occurrence des marqueurs de reformulation est faible voire exceptionnelle. Elle affirme que la reformulation est avant tout une question de relation sémantique entre l'ES et l'ER. En outre, Löfström (2008) met en évidence que les reformulations « *sont construites et perçues par les interlocuteurs, pas seulement à l'aide des marqueurs mais, et peut-être surtout, par des structures syntaxiques* » (Löfström, 2008, p. 176). Ainsi, nous pouvons affirmer que les marqueurs de reformulations sont facultatifs, ils ne déterminent pas la présence d'une reformulation. En outre, il convient d'ajouter que les marqueurs peuvent également être prosodiques. « *L'intonation, l'accentuation, le débit de parole, les hésitations*, *les pauses et l'intensité de la voix sont autant de marqueurs prosodiques* […] » (Gülich & Kotschi, 1983). Elles donnent l'exemple de la correction qui est généralement marquée par une modification de la courbe intonative.

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons le point de vue d'Apothéloz (2007). Ainsi, nous considérons que la présence d'un marqueur de reformulation indique une parenté sémantique, plus ou moins proche entre l'ES et l'ER. Nous catégoriserons ainsi ces reformulations comme des reformulations paraphrastiques. Par ailleurs, dans un contexte de cours de LE, l'importance accordée au code est aussi nécessaire que celle donnée au contenu à proprement parlé. Les reformulations des enseignants ne se concentrent donc pas uniquement sur le sens des énoncés mais également sur leur forme.

4. *Aperçu des travaux sur les typologies de reformulations : recherches en linguistique et en didactique*

4.1 Les auto/hétéro-reformulations auto/hétéro-initiées : point de vue linguistique et didactique

Dans l'ouvrage collectif *La Dame de Caluire* (Bange, 1987) Gülich et Kotschi (1987) proposent une typologie des actes de reformulation à partir de l'étude d'une interaction entre une locataire et un conseiller juridique. Les actes de reformulation s'insèrent dans la théorie des actes du langage et s'intéressent plus particulièrement à la dimension illocutoire du langage. En outre, ils prennent place dans une démarche interactionnelle dans la mesure où ils prennent en compte « *l'intention que le locuteur veut exprimer, mais aussi et surtout à l'interprétation que l'interlocuteur en donne* » (Gülich & Kotschi, 1987, p. 20). Leur typologie a ensuite été reprise et affinée par De Gaulmyn (1987). Gülich & Kotschi (1987) définissent la reformulation comme « *une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source et un énoncé reformulateur* ». (p. 50). Ils mettent en évidence quatre situations de reformulation. La première correspond à l'auto-reformulation auto-initiée, c'est-à-dire que le locuteur reformule ses propres propos de sa propre initiative. La deuxième est l'auto-reformulation hétéro-initiée : le locuteur reformule ses propres propos à la demande de son interlocuteur. Dans le cas de l'auto-reformulation, le locuteur réélabore son propos. Vion (1992) distingue trois fonctions aux auto-reformulations : l'auto-régulation des contenus (le contenu pouvant être lexical ou syntaxique), l'auto-régulation de la relation (le locuteur s'adapte à son interlocuteur) et l'auto-régulation de la discursivité (restructuration du discours via des modifications prosodiques). Toujours concernant les auto-reformulations, Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008) distinguent celles qui sont dirigées au locuteur dans la mesure où son objectif est de préciser son énoncé, trouver la parole exacte et celles qui visent l'explication d'un élément de son discours qu'il juge comme n'étant pas suffisamment clair. Elles précisent que « *l'évaluation de ce jugement relève d'une interprétation de mimique formulée par le ou les interlocuteurs* » (Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008, p. 310). En outre, Marin (2011) précise que

> « *face aux inexactitudes potentiellement contenues dans son discours pédagogique, l'attitude de l'enseignant est déterminante quant à la possibilité qu'il offre aux élèves d'en clarifier les ambigüités, voire les contradictions par l'auto-reformulation. Selon qu'il procède à une mise au point explicite sur la nature et la raison de sa reformulation ou au contraire qu'il les dissimule, il favorise ou inhibe l'apprentissage. »* (Marin, 2011, p. 81).

La troisième est l'hétéro-reformulation hétéro-initiée : le locuteur reformule les propos de son interlocuteur à la demande de ce dernier. Enfin, la dernière correspond à l'hétéro-reformulation auto-initiée, quand le locuteur reformule les propos de son interlocuteur de sa propre initiative. Dans le cas de l'hétéro-reformulation, les reformulations découlent du comportement verbal de l'autre. Le locuteur co-élabore ainsi l'énoncé de son interlocuteur. On parle également de reformulation diaphonique dans le cas où il y a reprise du propos de l'interlocuteur dans le but de réorienter la suite du dialogue (De Gaulmyn, 1987). De même que pour les auto-reformulations, Vion (1992) distingue trois fonctions à l'hétéro-reformulation. On retrouve ainsi les trois fonctions suivantes : la négociation des contenus (peut servir à marquer l'incompréhension ou à chercher le consensus par exemple), la négociation de la relation (permet de négocier sa place dans l'interaction) et la négociation de la discursivité (qui vise à faciliter le déroulement des échanges). Vion (1992) souligne également que les hétéro-reformulations permettent de légitimer la prise de parole de l'interlocuteur en l'inscrivant dans le processus de l'échange. Ishikawa (2008) met en évidence que fait que dans une classe de FLE, les reformulations sont généralement le fait de l'enseignant. Elle montre que les auto-reformulations permettent de décrire et expliquer alors que les hétéro-reformulations servent plutôt à corriger les erreurs de production en LC des apprenants. En outre, Volteau et Garcia-Debanc (2008) indiquent que dans le cas des auto-reformulations, l'enseignant ré-élabore ses propos et dans le cas des hétéro-reformulations, il co-élabore l'énoncé de l'apprenant. Les définitions de l'auto-reformulation et de l'hétéro-reformulation font consensus. Pour le cas des reformulations hétéro-initiées nous constatons que leurs définitions varient légèrement selon les auteurs. Nous avons regroupé dans le tableau suivant les principales définitions proposées par les chercheurs dans ce domaine.

Auteurs	Domaine de recherche	Définition de la reformulation auto-initiée	Définition de la reformulation hétéro-initiée
Gülich & Kotschi (1987)	Linguistique	Reformulation à l'initiative du locuteur	Reformulation à la demande de l'interlocuteur
Volteau (2015)	Didactique du FLM	Reformulation déclenchée par le locuteur qui produit l'énoncé reformulé	Reformulation déclenchée par celui à qui le locuteur s'adresse
Owhadi (2019)	Didactique du FLM	Reformulation à l'initiative du locuteur	Reformulation provoquée par une réaction à ce que dit l'allocutaire
De Chanay et Vigier (2010)	Didactique du FLE et des DNL	Reformulation accomplie spontanément par le locuteur	Le locuteur est plus ou moins expressément invité à reformuler

Tableau 4 - Définitions des reformulations auto/hétéro initiées chez certains chercheurs du domaine

Précisons que Volteau (2015) et Owhadi (2019) s'appuient sur les travaux de Gülich & Kotschi (1987) pour proposer leurs définitions. Néanmoins, à la lecture de ces définitions, nous constatons que pour le cas des reformulations hétéro-initiées (RH), elles ne recouvrent pas exactement les mêmes réalités interactionnelles. En effet, pour Gülich & Kotschi (1987), la RH se fait à la demande de l'interlocuteur alors que pour Volteau (2015) et Owhadi (2019), elle est déclenchée par l'interlocuteur. Mais déclenchée ne signifie pas nécessairement qu'il y a une demande. En effet, en contexte de classe par exemple, une RH selon les définitions de Volteau (2015) et Owhadi (2019), pourrait correspondre à une reformulation d'un enseignant suite à une erreur d'un apprenant. De fait, l'apprenant, en produisant un énoncé erroné déclenche chez l'enseignant une reprise corrective. Dans cas-là, l'apprenant n'a pas explicitement demandé une correction à l'enseignant mais elle est tout de même réalisée. La définition proposée par De Chanay et Vigier (2010), nous semble quant à elle mieux

correspondre aux situations que l'on peut rencontrer en salle de classe. En effet, ils affirment les que RH correspondent à la situation où le locuteur est plus ou moins expressément invité à reformuler. Nous pouvons alors nous poser les questions suivantes : Quels sont alors les éléments qui poussent le locuteur à reformuler ? A quels moments estime-t-on qu'il y a été invité ?

Pour y répondre, nous proposons un exemple de continuum des invitations qui poussent l'enseignant à reformuler son propos ou celui de l'apprenant, de l'invitation la plus explicite à l'invitation la moins explicite. Ces éléments peuvent être de nature verbale, non-verbale ou para-verbale.

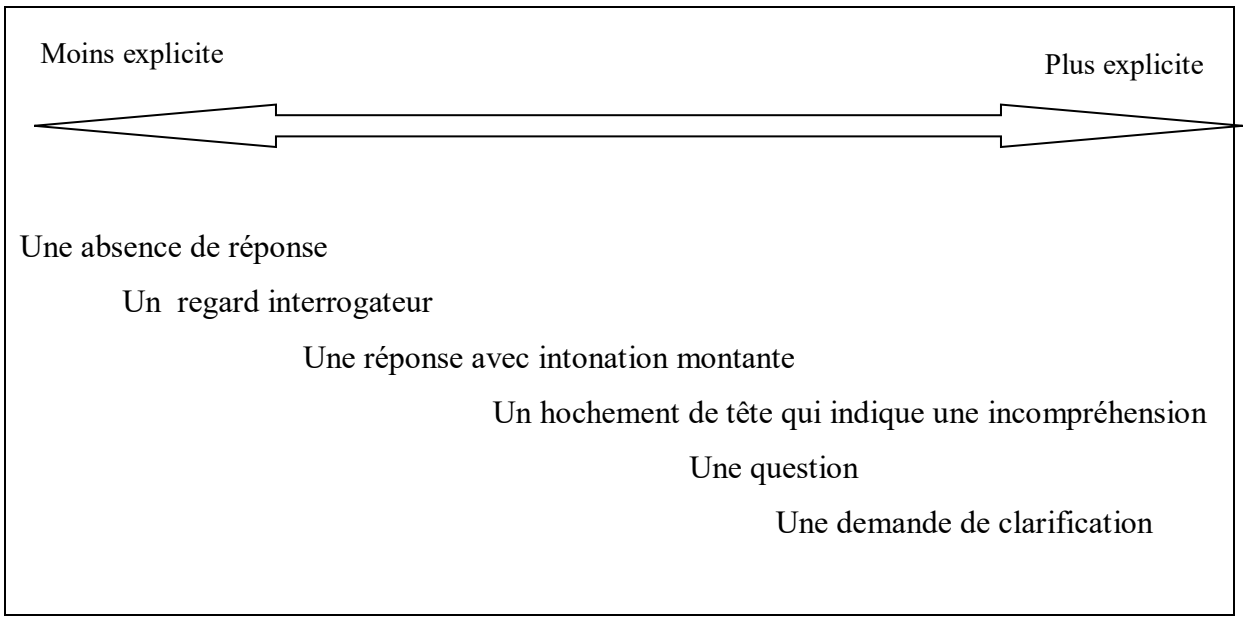

Tableau 5 - Continuum des invitations à la RH de la moins explicite à la plus explicite

Ainsi, en reprenant la définition proposée par de Chanay et Vigier (2010), nous proposons de définir **l'hétéro-reformulation comme correspondant à l'ensemble des reformulations pour lesquelles le locuteur à été invité à reformuler, cette invitation pouvant être plus ou moins explicite**. Il est important de préciser que la culture éducative dans laquelle évoluent les enseignants et les apprenants joue un rôle déterminant sur l'aspect implicite et explicite des invitations à la RH. En effet, si les apprenants sont invités à prendre la parole, qu'ils sont incités à poser des questions en cas d'incompréhension, les invitations seront plus explicites que dans un contexte où la parole de l'enseignant est prédominante et que les apprenants ne sont pas encouragés à prendre la parole. Notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de FLE nous permet d'affirmer que des pays comme la Chine ou le Maroc par exemple, sont des pays où la culture éducative ne favorise pas la prise de parole. Ainsi, un

apprenant qui ne comprend pas ne prendra pas spontanément la parole pour indiquer à l'enseignant qu'il ne comprend pas. Nous pouvons alors en déduire que ce n'est qu'en posant des questions et en se retrouvant face à un silence que l'enseignant sera en mesure d'évaluer la compréhension ou non de l'apprenant.

Pour résumer, nous considérons ainsi que **les reformulations auto-initiées correspondent aux reformulations qui sont à l'initiative du locuteur et les reformulations hétéro-initiées sont celles qui apparaissent lorsque le locuteur à été invité par des signes verbaux, para-verbaux ou non-verbaux à reformuler**. Pour donner des exemples concrets, si un enseignant reformule le propos d'un apprenant parce que ce dernier à fait une erreur et que le propos de l'apprenant il n'y a pas de signe de doute, il s'agit d'une reformulation auto-initiée. A l'inverse, si l'apprenant, dans sa réponse, via son intonation, sous-entend qu'il n'est pas sûr de sa réponse, alors il s'agit d'une reformulation hétéro-initiée. L'apprenant demande en effet implicitement à l'enseignant de valider ou d'invalider son propos. De même, si un enseignant reformule une question de compréhension parce que les apprenants n'y répondent pas, il s'agit d'une RH. En effet, l'absence de réponse des apprenants peut être analysée comme un moyen de leur part d'indiquer qu'ils n'ont pas compris la question posée par l'enseignant.

Dans un contexte de classe, ces différentes situations s'avèrent tout à fait pertinentes. En effet, les enseignants peuvent aussi bien reprendre leurs propos que ceux des apprenants et ce de leur propre initiative ou suite à une incompréhension énoncée plus ou moins explicitement par un apprenant. Nous garderons donc cette catégorisation que nous complèterons si besoin en fonction des interactions langagières que nous observerons dans notre corpus.

Par ailleurs, les auteurs mettent en évidence trois types de reformulation : la paraphrase, le rephrasage et la correction.

4.2 Typologies des liens entre énoncé source et énoncé reformulateur : les apports venant de la linguistique

a. Le modèle de Gülich & Kotschi

Les travaux de G&K ont mis en avant 3 types de relations entre ES et ER pouvant caractériser les reformulations de trois façons différentes : la paraphrase, le rephrasage et la correction.

La paraphrase renvoie à l'existence d'une équivalence sémantique plus ou moins importante entre l'énoncé source et l'énoncé reformulateur. On y retrouve un « *noyau commun […] sur lequel viennent se greffer des sémantismes différentiels qui modulent diversement ce noyau de départ »* (Fuchs, 1982 in Brixhe & Specogna, 1999, p. 13). Le degré de proximité sémantique pouvant varier d'un locuteur à l'autre et d'une situation à l'autre (Fuchs, 1982a). En situation de classe, Blondel remarque que les « *paraphrases sont le plus souvent auto-initiées, auto-reformulées et, souvent aussi, enchaînées les unes aux autres.* » (Blondel, 1996, p. 2). Gülich & Kotchi (1987) mettent en évidence trois formes de paraphrasage : l'expansion, la réduction et la variation. La paraphrase par expansion induit un allongement de l'énoncé reformulateur qui reprend un élément de l'énoncé source. On y retrouve l'explication définitoire qui vise à compléter une définition et l'exemplification qui se manifeste comme l'ajout d'éléments supplémentaires venant compléter le propos. La réduction vise quant à elle à réduire l'énoncé reformulateur. Ce procédé peut s'effectuer par dénomination ou par résumé. La dénomination correspond au fait de dénommer explicitement ce qui vient d'être énoncé.

Exemple : « *L1 : à l'adjectif qualificatif on va ajouter un suffixe*

L2 : c'est-à-dire qu'on fait une dérivation » (Brixhe & Specogna, 1999, p. 14)

Le résumé réduit également la longueur de l'énoncé reformulateur mais cette fois-ci de façon significativement plus importante. La variation quant à elle ne correspond ni à une réduction ni à une expansion de l'énoncé source. L'équivalence sémantique s'effectue par la substitution d'un élément par un autre.

En ce qui concerne le rephrasage, Gülich et Kotschi (1987), indiquent qu'il se caractérise par la répétition à l'identique d'une structure lexico-grammaticale d'un énoncé. Ainsi, l'énoncé

source et l'énonce reformulateur sont les mêmes. La terminologie concernant ce phénomène énonciatif varie. Ainsi, De Gaulmyn (1987) parlera de « répétition » et Rabatel (2010), dans un cadre didactique, de « répéti-reformulation ».

Enfin, la correction renvoie à un énoncé repris car considéré comme erroné. Dans le cadre d'un cours de langue étrangère la correction est un procédé auquel les enseignants peuvent avoir recours fréquemment et la correction peut se porter sur les aspects constitutifs de la langue (morpho-syntaxe, phonologie, prosodie par exemple). En s'affranchissant du lien sémantique qui lie l'ES et l'ER, Apothéloz (2007) montre que la correction peut se focaliser sur la volonté de produire un énoncé estimé correcte. Cette correction peut se faire par la reprise de l'ES dans lequel le locuteur va procéder à la correction ou alors procéder à une « réédition », c'est-à-dire à une que le locuteur corrige directement l'élément défectueux « *sans rappeler la séquence censée l'héberger* » (Apothéloz, 2007, p. 151).

En somme, comme le souligne Volteau (2009),

> « *Gülich et Kotschi (1987) ne prétendent pas réaliser une étude exhaustive des actes de reformulation mais considèrent leur analyse de l'interaction* […] *comme un modèle descriptif pouvant servir de base à l'analyse d'autres discours converstionnels, tout en ayant la possibilité de le compléter par d'autres approches linguistiques* […] *ou des analyses hors du champ de la linguistique »* (Volteau, 2009, p. 25).

b. Le modèle de De Gaulmyn

Comme nous l'avons précisé précédemment, De Gaulmyn (1987) a repris les travaux de Gülich & Kotschi (1987) et les a analysés sous l'angle des « *indices linguistiques de l'organisation descriptive qui révèlent les processus de textualisation* » (De Gaulmyn, 1987, p. 83). Premièrement, nous pouvons signaler qu'elle ajoute une dimension interactive à sa définition de la reformulation*: « je donne au terme de "reformulation" un autre sens, celui d'un processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs » (*De Gaulmyn, 1987, p. 88).

De plus, elle préfère le terme de « répétition » à celui de « rephrasage » proposé par Gülich & Kotschi. Selon elle, les répétitions et les rephrasages ne regroupent pas les mêmes activités au niveau formel et fonctionnel. Elle intègre dans la notion de répétition un plus grand nombre de phénomènes de reformulation. Owhadi (2019) explique que, pour De Gaulmyn (1987), les répétitions sont

> « *caractérisées par les confirmations, les demandes de rectification et les ratifications, mais aussi les quasi-répétitions ou répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle considérées par É. Gülich et T. Kotschi (1987) comme des paraphrases ».* (Owhadi, 2019, p. 46).

A cela, elle ajoute également des répétitions d'une amorce d'énoncé inachevée, les auto-répétitions d'une répétition et enfin des répétitions d'auto-dictée (De Gaulmyn, 1987).

En outre, elle

> « *place dans les répétitions et les quasi-répétitions les cas où les mêmes mots réapparaissent, mais il peut y avoir abrègement, expansion, réarrangement, et dans les paraphrases les cas qui comportent une substitution synonymique, une explication ou une illustration* » (De Gaulmyn, 1987, p. 87).

L'auteur n'exclue pas pour autant la catégorie des rephrasages dans laquelle elle intègre les définitions, les explications et les transpositions.

Par ailleurs, elle met en évidence le fait les ES et les ER peuvent être plus ou moins espacés. Kanaan (2011) explique ainsi que :

> « *M.-M. De Gaulmyn (1987a : 86) distingue deux cas de figure concernant la distance entre le segment source et le segment reformulé. Dans les cas où les deux énoncés se suivent, elle parle de « reprise immédiate » et quand ils sont séparés par d'autres énoncés, on est en présence d'une « reprise différée ». Elle assigne à chacun de ces cas une fonction discursive différente à savoir, pour le premier, « une fonction locale d'organisation » et pour le deuxième un rôle dans la structuration de l'échange « à un niveau plus général* » (p. 97).

Volteau et Garcia-Debanc (2007) soulignent que, d'un point de vue didactique, les reformulations différées permettent à l'enseignant de « *concilier l'attention à la parole des élèves et la progression des savoirs à l'intérieur de la séance* » (p. 325). En outre, concernant les corrections, De Gaulmyn (1987) distingue les hétéro-corrections et les auto-corrections. Les hétéro-corrections étant plus facilement détectables car on ne peut pas les confondre avec des quasi-répétitions ou une ré-élaboration immédiate du

discours.

Pour finir, l'auteur revient sur la dimension métalangagière de la reformulation et en distingue trois catégories : les énoncés métalinguistiques (en se référant au code, le locuteur peut éclaircir son propos), les énoncés métadiscursifs (font référence à un discours qui peut déjà avoir été énoncé ou qui est en cour de construction) et pour finir, les énoncés métacommunicationnels (portent sur l'interaction elle-même et ont pour but de la réguler). Contrairement aux deux premiers, les énoncés métacommunicationnels n'appartiennent pas aux processus de reformulation.

Les classifications et typologies proposées par Gülich et Kotschi (1987) et De Gaulmyn (1987) seront des éléments importants dans la classification des reformulations des enseignants observées dans notre corpus. Nous catégoriserons en effet les reformulations des enseignants selon leur caractère auto ou hétéro reformulatif, lui-même pouvant être auto ou hétéro-initié. De plus, nous considérerons également les répétitions comme des éléments de reformulations (nous ne gardons pas la dénomination de rephrasage proposée par Gülich et Kotschi). Les répétitions pouvant avoir plusieurs fonctions (confirmation, demande de rectification ou ratification par exemple). Enfin, les corrections seront bien évidemment à prendre en compte, elles sont d'ailleurs potentiellement plus présentes dans un contexte scolaire que dans un contexte d'interactions sociales ordinaires.

Nous allons à présent nous intéresser aux typologies proposés dans le cadre de travaux menés en didactiques. Ces derniers s'appuient également sur les travaux que nous venons de présenter.

4.3 Typologies des liens entre énoncé source et énoncé reformulateur : les apports venant de la didactique

a. Recherches en français langue maternelle et en disciplines non linguistiques

Nous allons à présent présenter certains travaux menés sur l'analyse des reformulations dans le discours des enseignants. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux travaux effectués en FLM dans des contextes d'enseignement de DNL notamment via les travaux de Garcia-Debanc et Volteau (2007 ; 2008) et de De Chanay et Vigier (2010). Nous présenterons ainsi des exemples de typologies. Ces travaux sont très nombreux et notre objectif n'est pas d'en reprendre l'ensemble. C'est la raison pour laquelle nous en avons sélectionné certains que nous trouvons pertinents dans le cadre de notre recherche. Ils permettent en outre d'illustrer la démarche et de donner des exemples. Ce qui est répertorié dans les lignes qui suivent n'est donc pas exhaustif.

Commençons par présenter les travaux de Volteau, 2009, Garcia-Debanc et Volteau (2007 ; 2008). Elles se sont intéressées, entre autres, aux reformulations enseignantes en croisant l'approche linguistique et didactique. Leurs recherches se situent en FLM dans des contextes d'enseignements scientifiques à l'école primaire. Dans sa thèse, Volteau (2009) répertorie sous forme de tableau (ci-après) la nature et les fonctions des reformulations de l'enseignant.

Types de reformulations	***Fonctions des reformulations dans les interactions didactiques***
Répétitions sans modification	*Faire exister une parole d'élève au groupe-classe*
Reformulations visant une précision syntaxique	*Prise en charge par l'enseignant de la construction de sens*
Reformulations visant une précision lexicale	*Prise en charge par l'enseignant de la construction de sens*
Reprise visant à questionner les élèves	*Relancer le débat (l'enseignant ne valide pas les propos des élèves mais les propose au questionnement)*

Reformulations avec modifications de sens ou apport de l'enseignant	*Prise en charge par l'enseignant de la construction de sens.* (Volteau, 2009, p. 61).

Tableau 6 - Nature et fonction des reformulations, Volteau (2009)

Le contexte d'enseignement scientifique est important à prendre en compte dans la mesure où il influence la nature des reformulations effectuées par les enseignants. En situation de classe de LE, nous nous attendons à retrouver des types de reformulations supplémentaires dans le mesure où la focalisation se fait tour à tour sur un contenu donné et sur la forme de la LC. Dans leurs travaux de 2007, Volteau et Garcia-Debanc s'intéressent à une séance de cours scientifique à l'école primaire visant à intégrer des termes nouveaux via différents supports. Dans cet article, elles se penchent sur l'étude du traitement de la parole des élèves par l'enseignant. Elles montrent que les reformulations d'auto-dictée (noter au tableau certaines interventions des apprenants) et les reformulations orales des enseignants sont des facteurs favorisant l'apprentissage. Les reformulations des enseignants sont donc un indice de l'expertise professionnelle (Garcia-Debanc, 2007).

Volteau et Garcia-Debanc (2007) s'intéressent également à l'effet de la nature de l'activité sur le type de reformulations observées. Elles donnent l'exemple d'une séance de grammaire *versus* une séance de réécriture d'un texte littéraire. Elles évoquent également l'intérêt de l'analyse des reformulations en fonction des disciplines. Selon elles, les retours des enseignants donnent des indications sur la façon dont les enseignants perçoivent les disciplines qu'ils enseignent. Elles proposent un tableau récapitulatif des catégories de reformulations présentes dans leur corpus. Elles mettent en lien les formes linguistiques et leurs fonctions didactiques.

Catégories	***Formes***	***Fonctions***
Auto-paraphrases	*Variation*	*Difficile à préciser. Selon les occurrences*
	Exemplification	*Explicative*
	Explication définitoire	*Explicative*
Hétéro-répétitions	*Totale syntaxique*	*Confirmation* *Mise en évidence d'une proposition d'élève pour le groupe classe* *Poursuivre l'échange*
	Totale lexicale	*Formulation d'un énoncé satisfaisant à la norme écrite*
Répétitions d'auto-dictée		*Confirmation* *Mise en évidence d'un énoncé d'élève pour le groupe classe : objectivation* *Validation de la réponse* (Volteau et Garcia-Debanc, 2007, p. 326).

Tableau 7- Catégories, formes et fonctions des reformulations, Volteau et Garcia-Debanc (2007)

Par ailleurs, la comparaison entre les pratiques de reformulations chez un enseignant débutant et un enseignant expérimenté indique que ces dernières augmentent avec l'expérience (Garcia-Debanc et Volteau, 2007, Volteau et Garcia-Debanc, 2008 ; 2009). En outre, dans leur recherche menée en 2008 sur les reformulations de l'enseignant, Garcia-Debanc et Volteau (2008) ont identifié les paraphrases, les répétitions et les corrections. Voici sous forme d'arborescences, les diverses types de reformulations retrouvées dans leurs travaux.

Figure 4 - Les types de paraphrases chez Garcia-Debanc et Volteau (2008)

Comme nous l'avons déjà indiqué, les paraphrases se caractérisent par une équivalence sémantique entre l'ES et l'ER. Dans le cas de l'expansion (énoncé reformulé plus long que l'énoncé initial), elles distinguent l'explication définitoire et l'exemplification. A l'inverse, la réduction indique que l'ER est plus court que l'ES. On y retrouve la dénomination comportant un trait définitoire et le résumé. La dernière catégorie de paraphrase retrouvée est la variation qui ne comporte ni expansion, ni réduction, ni trait définitoire. Volteau (2015) indique que les reformulations paraphrastiques participent à régler des problèmes de compréhension chez les apprenants.

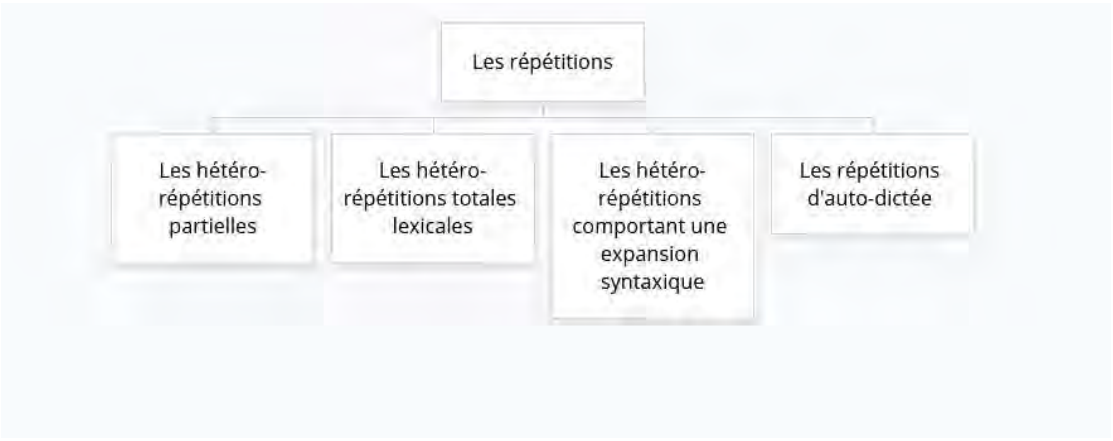

Figure 5 - Les types de répétitions chez Garcia-Debanc et Volteau (2008)

Concernant les répétitions, Garcia-Debanc et Volteau (2008) en repèrent quatre formes. Les hétéro-répétitions partielles reprennent une partie de l'énoncé de l'apprenant. Dans sa reformulation, l'enseignant cible l'élément clé qu'il reprendra pour poursuivre le discours dans un sens plutôt qu'un autre. Les hétéro-répétitions totales lexicales correspond à une « *reprise en écho de l'énoncé-source* » (Garcia-Debanc et Volteau, 2008, p. 257). Les hétéro-répétitions comportant une expansion syntaxique comportent un ajout qui rend l'ER proche ce que l'on pourrait trouver à l'écrit. Enfin, les répétitions d'auto-dictée sont systématiquement accompagnées d'un acte d'écriture. Ce type de répétitions est « très fréquent dans les interactions scolaires » (Ibid). A ces différentes catégories sont associées des fonctions. Ainsi, Garcia-Debanc et Volteau (2007) indiquent que les hétéro-répétitions permettent à l'enseignant de valider la réponse d'un apprenant et de la faire exister au sein de la classe. Elles permettent également à l'enseignant de s'assurer que l'ensemble des apprenants ont compris (Garcia-Debanc, 1998) et d'assurer un fil conducteur dans l'interaction pour qu'elle ne soit pas interrompue (Volteau, 2015). L'auto-répétition quant à elle faciliterait la compréhension de la consigne (Volteau et Garcia-Debanc, 2008). Nous reviendrons sur la question de la répétition de manière plus approfondie ultérieurement.

Figure 6 - Les types de corrections chez Garcia-Debanc et Volteau (2008)

Enfin, les corrections sont le dernier type de reformulation présent dans leur corpus. Les hétéro-corrections de forme négative sont marquées par l'ajout du marqueur de négation *non* pour corriger des propos d'un apprenant. Les initiatives de correction « *sont hétéro-déclenchées par l'enseignant. Dans ce cas, l'enseignant ne corrige pas l'énoncé des élèves mais laisse les élèves prendre l'initiative de corriger eux-mêmes leurs propres énoncés ou ceux de leurs camarades* » (Garcia-Debanc et Volteau, 2008, p. 258). Pour finir, les rectifications sont des corrections immédiates. En contexte d'enseignement/apprentissage d'une LE, la correction peut porter sur divers éléments de la langue : le lexique, la grammaire ou la phonétique par exemple. Berger (2015), s'inscrit dans un contexte de français langue seconde et parle de « reprise corrective » pour désigner une reprise effectuée par l'interlocuteur. Elle permet d'isoler l'élément qui pose problème et d'attirer l'attention de l'apprenant dessus. Il peut s'agir par exemple d'une répétition avec changement d'intonation ou encore une modification de l'ES en proposant une forme non erronée. (Berger, 2015). De son côté, l'apprenant peut valider une correction voire intégrer la nouvelle forme linguistique dans son système. « *En général, la reprise permet de négocier, évaluer, reformater des formes linguistiques en vue de leur appropriation* » (Berger, 2015, p. 3). En outre, la reprise corrective, en se situant dans les séquences acquisitionnelles (SPA) (De Pietro et al. 1989), est dotée d'un fort potentiel acquisitionnel.

Toujours en contexte de DNL, nous pouvons également mettre en lumière les travaux de de Chanay et Vigier (2010). Ils distinguent quant à eux deux grandes catégories de « réénonciation » qu'ils utilisent comme terme générique pour désigner toute opération qui met en lien avec ES et un ER. La première grande catégorie correspond au « réédition » qui fait référence à une opération

> « *dont l'élément source appartient à un préconstruit discursif (ou archives) situé en dehors de l'événement « cours » - qu'il s'agisse d'un cours antérieur ou plus largement de tout événement discursif (censé être) partagé par les participants. Le but de ces rééditions est de réactualiser des connaissances requises pour le bon déroulement de l'interaction pédagogique présente »* (de Chanay et Vigier, 2010, p. 137).

La deuxième grande catégorie de réénonciation correspond à ce que les auteurs nomment cette fois-ci les reformulations. Il s'agit dans ce cas là des opérations de reprise d'un segment

antérieur mais qui se situe durant la période du cours. Les auteurs précisent que d'un point de vue formel, il peut aussi bien d'agit de répétition, d'insertion, de suppression ou de commutation. Ils répertorient ainsi 4 types de reformulations. Les premières sont les reformulations « ratificatives », principalement à l'initiative de l'enseignant. L'enseignant peut avoir recours à des évaluatifs du type « *bien, très bien*… » ou à des adverbes modaux tels que « *évidemment, bien sûr* » ou assez souvent à des reformulation du propos antérieur (de Chanay et Vigier, 2010, p. 138). Les deuxièmes sont les reformulations « altératives » qui consistent à ce que l'enseignant reprenne le propos de l'apprenant pour en modifier sa valeur illocutoire. Il ne s'agit donc pas d'une ratification mais d'une « *altération de la valeur vérité de l'ES qui est mise en cause, altération qui indirectement* […] *jour le rôle d'une invitation à reformuler adressée à l'élève »* (Ibid.). Les troisièmes correspondent aux reformulations « réparatrices » qui ont pour objectif de permettre à l'enseignant d'amener l'apprenant à s'autocorriger. Il s'agit donc d'auto-reformulations auto-initiées. Dans le cadre de notre recherche, nous les qualifierons d'autocorrections. Les quatrièmes sont les reformulations « paradigmatisantes » qui permettent au locuteur de procéder plus à « *des variations qu'à des corrections sur un énoncé antérieurement produit »* (de Chanay et Vigier, 2010, p.140).

Les catégorisations proposées ci-dessus nous donnent un aperçu du type de reformulations que nous pourrions retrouver dans notre propre corpus. Néanmoins, en contexte de classe de LE elles ne sont pas suffisantes. En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué à travers les travaux de Clinquart (1995), Spanghero-Gaillard (2008) ou encore Bange (1996) par exemple, le travail qui s'effectue en classe de LE nécessite aussi bien une focalisation sur la contenu mais également sur la forme. Un travail équilibré sur ces deux aspects permet de garantir un enseignement/apprentissage fonctionnel.

b. Recherches en didactique des langues étrangères

Nous allons à présent nous intéresser à certains travaux menées sur les reformulations en contexte de didactique des langues étrangères et qui proposent d'établir des typologies de reformulations retrouvées dans ces contextes. Comme nous l'avons vu précédemment, la classe de LE comporte un certain nombre de spécificités qui impliquent des pratiques reformulatives propres. Nous aborderons d'abord le cas des auto-reformulations via les

travaux de Rancon et al., 2008 et, dans un second temps nous nous intéresserons de façon plus détaillée aux cas des hétéro-reformulations. Pour cela, nous nous pencherons notamment sur la littérature anglophone notamment via des auteurs tels que Lyster et Ranta, 1997 et 2007, Lyster et al., 2013 et 2014, Sheen, 2007 et 2010, Ellis, 2012, Bitchener 2008 ou encore Panadero et Lipnevich 2022. Pour les études francophones, nous convoquerons, entre autres, les travaux de Thiaw 2016 et de La Russa, 2021.

Comme nous l'avons vu précédemment, les reformulations des enseignants peuvent porter sur leurs propres propos, auquel cas, nous parlons d'auto-reformulations ou sur les propos des apprenants auquel cas, nous parlons d'hétéro-reformulation. D'un point de vue didactique, ces deux types de reformulations ne peuvent pas être situés sur un même plan. En effet, dans le cas des hétéro-reformulations, l'enseignant est dans une démarche d'écoute, une démarche interactive qui vise par exemple à valider, invalider, corriger, exemplifier les propos de l'apprenant. La présence d'hétéro-reformulation indique qu'il y a prise de parole des apprenants et que cette dernière est évaluée par l'enseignant. Nous nous situons donc au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. L'auto-reformulation quant à elle peut indiquer une forme d'échange entre l'enseignant et les apprenants dans le cas où elle est hétéro-initiée. En effet, dans ces cas-là, l'enseignant prête attention aux remarques ou aux comportements des apprenants et adapte son discours en fonction. Dans le cas des auto-reformulations auto-initiées, il s'agit alors d'un cheminement intellectuel propre à l'enseignant qui ne met aucunement en jeu l'intervention des apprenants. Ce type de reformulation peut donc potentiellement servir l'enseignement/apprentissage s'il permet une meilleure compréhension du propos par les apprenants mais il n'est aucunement garanti. Ainsi, étant donné que les enjeux en terme d'apprentissage ne sont pas les mêmes quand il s'agit d'AR et d'HR, nous avons choisi de présenter dans un premier temps les typologies des AR et dans un second temps celles qui sont des HR en classe de LE.

Dire aussi que ce découpage va également être utilisé dans le cadre de l'analyse de notre corpus.

Le cas des auto-reformulations

Pour rappel, les AR peuvent être auto-initiées dans le cas où l'enseignant juge par lui-même que la reprise de son propos est nécessaire ou hétéro-initiées dans le cas où les apprenants lui indiquent plus ou moins explicitement qu'il est nécessaire de reformuler. A notre connaissance, il n'existe de pas de recherches sur la typologie des AR des enseignants en classe de LE. Néanmoins, nous pouvons émettre l'hypothèse que les types d'AR qui peuvent être retrouvées chez des enseignants de DNL ou de LE sont similaires pour une bonne partie d'entre elles. Comme nous l'avons déjà signalé à maintes reprises, la particularité d'un cours de LE par rapport à un cours de DNL est l'apprentissage d'un code linguistique qui s'effectue en même temps que s'élabore un discours sur un contenu donné. La difficulté que peuvent rencontrer les apprenants à comprendre ce qui est dit par un enseignant de LE l'amène certainement à reprendre ses propos plus souvent qu'un enseignant de DNL. Ainsi, nous supposons que les AR en classe de LE sont plus nombreuses que dans d'autres contextes scolaires. Par ailleurs, il est possible que les consignes ou les questions de compréhension soient répétées ou reformulées plus souvent. En outre, en classe de LE, un certain nombre des reformulations de l'enseignant peuvent concerner le code de la LC. L'analyse de notre corpus nous permettra de proposer une typologie des AR en classe de FLE.

Par ailleurs, même si à notre connaissance, il n'y a pas de travaux qui répertorie les typologies d'AR des enseignants en classe de LE, il existe tout de même des travaux qui s'intéressent à certains éléments particuliers du discours et l'analysent sous l'angle de ses reformulations. C'est le cas par exemple de Rançon et al. (2008) qui s'intéressent aux phénomènes de reprises dans le discours explicatif. Les auteurs se sont intéressés aux impacts de l'auto-reformulation, de l'hétéro-reformulation et du glissement de l'hétéro-reformulation à l'auto-reformulation sur l'apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. Leurs résultats indiquent que l'auto-reformulation est la stratégie la moins efficace des trois « *alors que le procédé d'hétéro-reformulation* […] *offre des perspectives intéressantes de mémorisation* » (Rançon et al., 2008, p.7). D'après nous, ces résultats s'expliquent en partie par le fait qu'en ayant recours à l'hétéro-reformulation, l'apprenant peut faire des liens entre son discours et celui de l'enseignant. Ce lien favorise certainement la mémorisation des explications proposées.

Le cas des hétéro-reformulations

Typologie

Concernant les travaux menés sur les hétéro-reformulations en classe de LE, une part très importante d'entre eux sont réalisés par la communauté scientifique anglophone. Ces HR sont alors à rapprocher de la notion de *feedback*. Le feedback correspond en effet à une réaction de l'enseignant par rapport à un propos énoncé par un tiers, en l'occurrence un apprenant.

Une méta-analyse des travaux sur les feedbacks en contexte scolaire menée par Panadero et Lipnevich (2022) met en lumière que nous retrouvons dans l'ensemble des travaux sur le sujet deux fonctions à l'usage des feedbacks :

4. Une aide au processus d'apprentissage et au développement des performances des apprenants
5. La mise en place d'un certain contexte affectif et le développement de la motivation chez les apprenants

Une troisième fonction est citée et il s'agit du développement d'un travail en autonomie chez l'apprenant mais cette dernière n'est évoquée que dans une seule des publications de la méta-analyse.

Concernant la dimension socio-affective des feedback, nous pouvons nous référer aux travaux menées par Thiaw (2016) sur les dimensions psychoaffective et didactique du feedback correctif à l'oral. L'auteur affirme que

> « *Le feedback est une intervention didactique de l'enseignant qui vise à renforcer les capacités de l'élève par une information susceptible de favoriser et de maximiser le progrès et par la même occasion la motivation de l'apprenant et son implication dans les tâches scolaires prescrites. Il favorise l'échange enseignant-élève dans une démarche de transmission/acquisition permettant d'accroître les tentatives de pratique langagière et l'usage, même extrascolaire, des concepts étudiés en classe »* (Thiaw, 2016, p.102).

La motivation à laquelle l'auteur fait référence prend vie quand l'enseignant valide les énoncés des apprenants. Il peut s'agir de commentaires tels que « oui tout à fait », « exactement » ou encore de répétition de l'énoncé de l'apprenant indiquant que l'enseignant le valide.

Intéressons-nous à présent au feedback correctif. Lyster et al. (2013) indiquent qu'un nombre important d'études sur le feedback correctif suggèrent que cette pratique joue un rôle crucial dans la façon dont l'apprenant va développer des compétences en L2.

Lyster et Ranta (1997) proposent une typologie des reprises à l'oral des enseignants de LE. Parmi les questions que les auteurs se posent, ils souhaitent savoir quels sont les différents types de feedback correctifs et leur distribution dans les classes orientées vers la communication ? Pour répondre à cette question, ils proposent le modèle suivant :

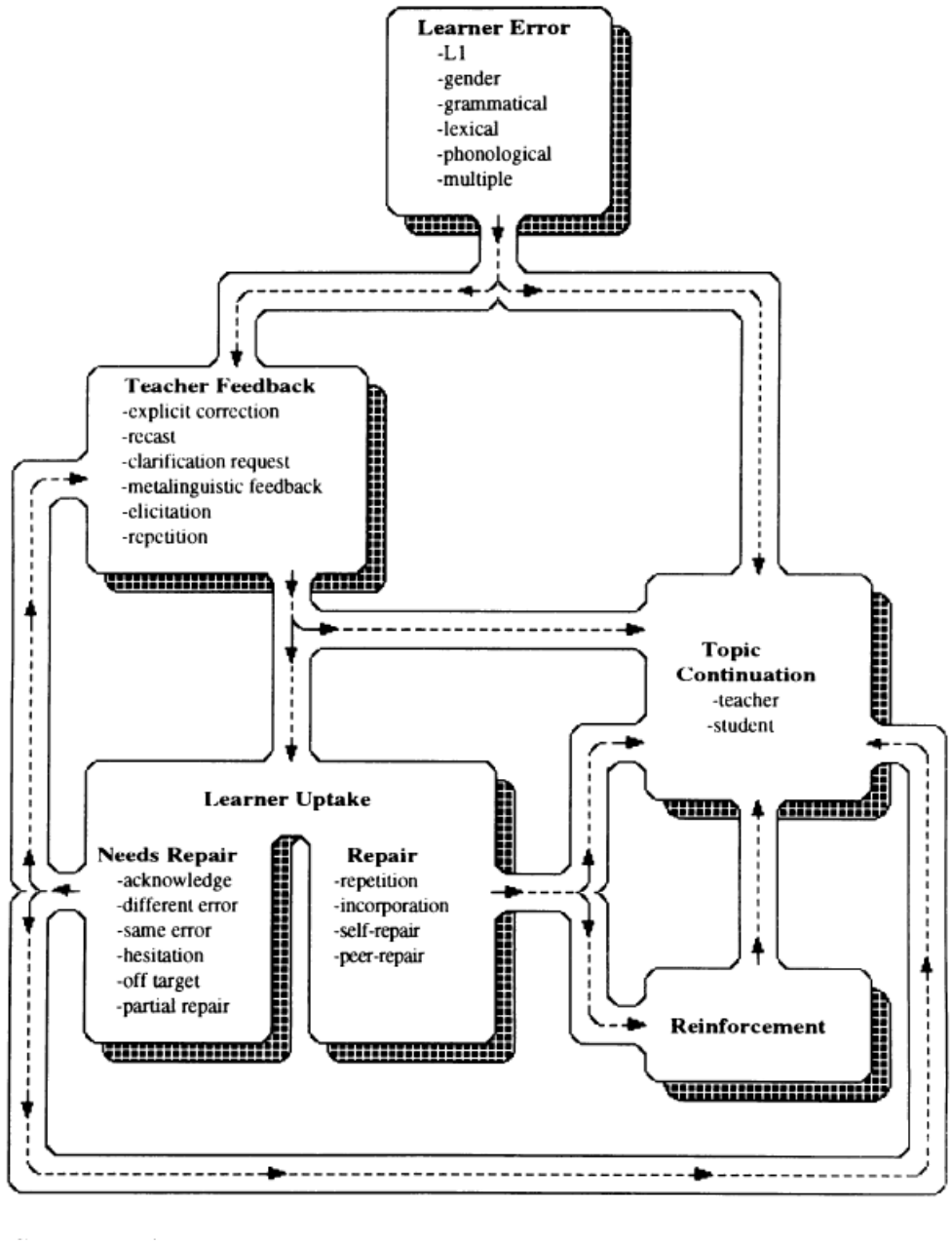

Figure 7 - Séquence de traitement des erreurs (Lyster et Ranta, 1997, p. 44)

Ils identifient ainsi les 6 techniques de reprise corrective suivantes :

1. la correction explicite pour laquelle l'enseignant donner directement à la forme correcte à l'apprenant en énonçant explicitement à ce dernier que son énoncé est erroné. L'enseignant peut alors commencer son tour de parole par des énoncés de type « tu veux dire par là… » ou « tu devrais plutôt dire… » ;

2. la reformulation, pour laquelle l'enseignant reformule l'énoncé de l'apprenant en éliminant l'erreur. Dans le cadre de notre recherche, c'est ce que nous qualifierons de reprise corrective, terme que nous empruntons à Berger (2015). Les auteurs précisent qu'il s'agit d'une forme implicite de feedback dans la mesure où l'enseignant n'as pas recours à des phrases types telles que celles utilisées pour la correction explicite ;

3. la demande de clarification qui consiste à ce que l'enseignant indique ne pas avoir compris l'énoncé de l'apprenant et lui demande de reformuler son propos ;

4. le retour métalinguistique où l'enseignant transmet des informations métalinguistiques sous forme d'affirmation ou de question à l'apprenant sur la nature de son erreur afin qu'il puisse être en mesure de s'autocorriger ;

5. l'incitation qui consiste à demander explicitement à l'apprenant de s'autocorriger. Les auteurs indiquent que nous pouvons compter *a minima* trois techniques qui inciter à l'autocorrection : premièrement, l'enseignant peut reprendre le propos de l'apprenant en signifiant qu'il n'est pas correct et en lui proposant de la corriger en laissant la fin de son énoncé en suspens tel que « non, ce n'est pas ça, c'est un… ». Dans le cadre de notre recherche, nous qualifierons ce procédé d'amorce de réponse. Deuxièmement, l'enseignant a recours à une question ouverte telle que « comment on dit ça ? » ou « comment ça s'appelle ? » amenant l'apprenant à proposer une réponse. Troisièmement, l'enseignant demande à l'apprenant de reformuler son propos;

6. la répétition pour laquelle l'enseignant répète l'énoncé erroné de l'apprenant en accentuant généralement l'intonation sur l'erreur commise comme par exemple « LE table ? ».

Ils ajoutent également à cela que l'enseignant peut avoir recours à la correction multiple qui consiste à combiner plusieurs des techniques énoncées ci-dessus. Face à cette palette de stratégies qui peuvent être déployées par les enseignants, les apprenants peuvent à leur tour se

saisir de ces feedback et soit, répéter la forme corrigée proposée, incorporer la forme corrigée à son discours, s'autocorriger ou se faire corriger par un pair.

Feedback correctif implicite vs explicite

10 ans plus tard, Lyster et Ranta (2007), dans leur article *A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities : The awareness-pratice-feedback sequence* proposent de regrouper ces 7 sept techniques en deux catégories distinctes. Ainsi, d'un côté nous retrouvons les « signalement » qui renvoient à tout type de feedback qui vise à signaler l'erreur à l'apprenant et à l'inviter de façon plus ou moins explicite à s'autocorriger. L'indice métalinguistique ou encore la répétition en sont des exemples. La seconde catégorie correspond aux reformulations, c'est-à-dire tout feedback qui envisage de reformuler l'erreur par la forme correcte. La correction explicite ou encore la reformulation simple en sont des exemples. Comme le signale Ellis (2010) les reformulations relèvent de techniques implicites qui fournissent de l'input. D'autres techniques tels que la demande de clarification sont également implicites et visent à favoriser la prise de parole. Nous retrouvons également des techniques explicites qui fournissent un input telles que la correction explicite et des techniques explicites qui favorisent la prise de parole telles que l'incitation. La Russa (2021) résume la situation en affirmant que :

> « *chaque technique de correction orale à ses avantages et ses inconvénients. Nous pouvons par conséquent dire, d'une part, que les reformulations et les techniques plus implicites ont l'avantage de ne pas interrompre le débit de la conversation et maintenir le focus sur le sens, et d'autre part, que le risque est qu'elles passent inaperçues. Les stimulations et les techniques plus explicites, en revanche, interrompent le débit de la conversation et il est plus facile qu'elles soient remarquées et amènent par conséquent l'apprenant à s'autocorriger plus rapidement, lui conférant un rôle plus actif et favorisant enfin la mémorisation de la correction »* (La Russa, 2021, p. 97).

La combinaison de ces deux taxonomies est proposée trois ans plus tard par Lyster et al. (2013) via le continuum suivant :

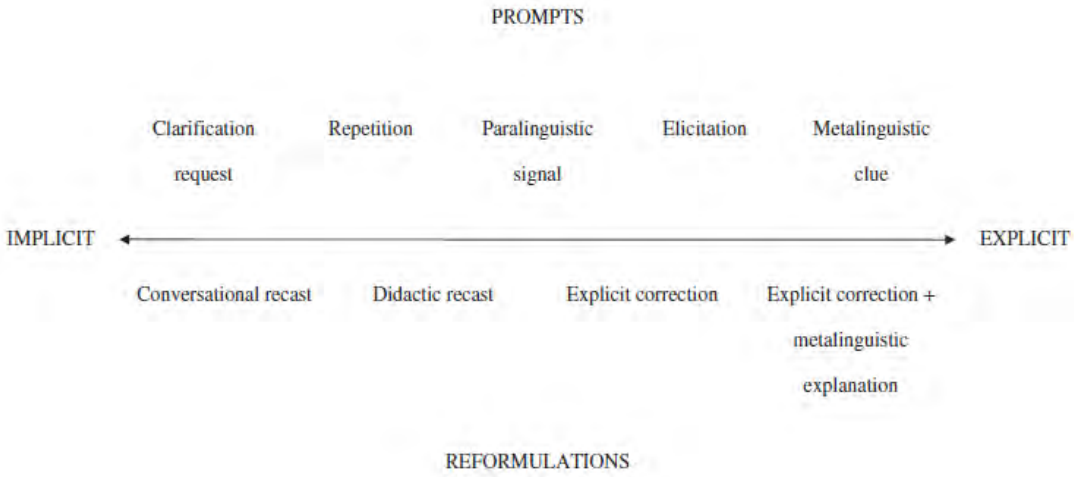

Figure 8 - Continuum feedback implicite *vs* explicite (Lyster et al., 2013, p.5)

Les « *prompts* » correspondent à une variété de signaux autres que les reformulations qui visent à inciter l'apprenant à s'autocorriger. Les auteurs ajoutent que les « *prompts aim to improve control over already-internalized forms by providing opportunities for pushed output,* […] *to move interlanguage development forward*[23] » (Lyster et al., 2013, p. 11). Comme le souligne Sheen (2010)

> « *the effectiveness of CF lies in its propensity for scaffolding interaction to construct a zone of proximal development (where learners are assisted to perform a linguistic feature that they are not yet able to handle independently) for the learner. Through such scaffolding, learners are able to use the target with the assistance of an interlocutor and to produce utterances they would be unable to on their own*[24] » (Sheen, 2010, p.170).

Ainsi, Sheen (2010) fait le lien entre les reprises des propos de l'apprenant et leur zone proximale de développement. Comme le souligne également La Russa (2021),

[23] les « *prompts* » visent à améliorer le contrôle des formes déjà intériorisées en offrant des possibilités de production poussée, [...] afin de faire progresser le développement de l'interlangue (traduction personnelle)

[24] L'efficacité de la feedback correctif réside dans sa propension à échafauder l'interaction pour construire une zone proximale de développement (où les apprenants sont aidés à réaliser une caractéristique linguistique qu'ils ne sont pas encore capables de gérer de manière indépendante) pour l'apprenant. Grâce à cet étayage, les apprenants sont en mesure d'utiliser la cible avec l'aide d'un interlocuteur et de produire des énoncés qu'ils seraient incapables de produire seuls (traduction personnelle).

> « *le feedback correctif doit être calibré selon le stade de développement de l'IT*[25]*de l'apprenant* […], *c'est-à-dire concerner les structures grammaticales qu'il est prêt à acquérir. Dans le cas contraire, le processus d'élaboration de l'information ne se produit pas et le feedback s'avère, par conséquent, inefficace »* (La Russa, 2021, 91).

En outre, concernant la distinction entre FC implicite et explicite, Sheen (2010) signale que les reprises explicites auraient de meilleurs résultats en termes d'apprentissage aussi bien sur le court terme que sur le long terme. Nous pouvons ici nuancer le propos de Sheen (2010) en préciser que cela dépend du type d'erreur de l'apprenant. Si nous prenons l'exemple des erreurs phonétique, nous doutons que les FC explicites soient les plus pertinents. En effet, la méthode de correction phonétique verbo-tonale, par exemple, procède à une correction implicite qui intervient directement sur la modification du crible phonologique de l'apprenant et qui montre de très bons résultats.

De nombreuses études ont été faites sur l'analyse de l'impact des feedback écrits en classe de LE. Néanmoins, en faisant le lien entre la littérature et notre propre pratique d'enseignante, il nous semble que les éléments énoncés pour certaines stratégies à l'écrit peuvent également être valables à l'oral. C'est le cas par exemple des travaux sur les feedback correctifs directs et indirects. Dans sa recherche menée dans le cadre de sa thèse, La Russa (2021) s'intéresse aux feedbacks écrits en classe de LE. Elle regarde entre autres les effets des FC directs et indirects. Le feedback direct correspond à la reformulation de l'erreur de l'apprenant par l'enseignant alors que feedback indirect correspond au signalement la forme erronée de façon implicite, sans fournir la correction. Il s'agit donc de la même distinction entre feedback implicite ou explicite. Ses résultats indiquent que le feedback indirect donne de meilleurs résultats sur le long terme que le feedback direct. Elle affirme en effet que le feedback indirect amène à une réflexion métalinguistique et à une élaboration cognitive plus élaborée. Elle ajoute que, même si le feedback direct permet de corriger plus rapidement les erreurs des apprenants, elle a observe que les apprenants se contentent prendre connaissance de la correction sans mettre en place une démarche active.

En outre, Lyster et al. (2014) soulignent que le recours à une multiplicité de techniques pourrait mieux fonctionner que l'usage d'une seule d'entre elles. En effet, de nombreux facteurs sont à prendre en compte : le type d'erreur à corriger, le niveau en LC des apprenants,

[25] IL = Interlangue

leur âge, la proximité entre la L1 et la L2 sont des exemples de facteurs qui peuvent influer le type de FC auquel l'enseignant aura recours dans une situation donnée. Comme le souligne Ellis (2012), tenter de trouver la meilleure stratégie est une chimère.

D'après notre expérience d'enseignante, nous avons pu observer que selon les éléments linguistiques à corriger, un type de feedback oral (direct ou indirect) sera plus intéressant qu'un autre. Par exemple, pour le lexique, un FC indirect permettra à l'enseignant de reprendre les différences sémantiques, de donner des exemples concrets sans pour autant avoir à couper le fil de la conversation. Les FC directs nous semblent particulièrement utiles dans le cas des erreurs morphosyntaxiques pour lesquels les apprenants connaissances déjà les règles qui régissent ce point là en particulier. Ici le FC relève du rappel et permet à l'apprenant de s'autocorriger rapidement. Le fil de la conversation n'est pas interrompu trop longtemps.

Du point de vue de la formation des enseignants, nous pouvons souligner que la prise de notes lors des interactions entre enseignant et apprenants peut être une stratégie intéressante à mettre en place pour faciliter la mise en place de FC indirects. Nous reviendrons sur cette proposition plus en détails ultérieurement.

Feedback focalisé vs non focalisé

Certaines études sur les feedback correctifs s'intéressent à la distinction entre le feedback focalisé et le feedback non focalisé. Le premier conduit l'enseignant à ne corriger que les erreurs qui entrent dans la catégorie présélectionnée alors que le feedback non focalisé induit une correction de l'ensemble des erreurs répertoriées. De nombreuses études on tenté de déterminer la stratégie la plus efficace. Néanmoins, à l'heure actuelle, il ne semble pas y avoir de consensus scientifique à ce sujet. Ainsi, pour Sheen (2007) ou encore Bitchener (2008) qui s'intéressent aux FC à l'écrit en contexte d'enseignement d'une LE affirment les FC non focalisés seraient moins efficaces que les FC focalisés par exemple. Ellis et al. (2008) affirment quant à eux que les deux types de feedback sont efficaces de manière équivalente. D'après nous, les contextes d'étude de ces stratégies sont déterminants. Ainsi, des facteurs tels que le niveau des apprenants, le type d'activité qui est en train d'être effectué, les objectifs fixés par l'enseignant ou encore les types d'erreurs des apprenants sont des éléments qui détermineront si le feedback focalisé ou non focalisé est le pertinent. La modalité orale ou

écrite est également déterminante. De fait, à l'écrit il semble plus facile d'opérer des feedback non focalisés dans la mesure où la gestion temporelle est différente. L'accès aux ressources est également plus facile et le coût cognitif est également moindre qu'à l'oral. En effet, à l'oral, le fait de se focaliser sur un type d'erreur en particulier pourrait s'avérer plus intéressant. Nous pourrions également ajouter qu'en termes de charge cognitive, le recours à des FC focalisés est sans doute plus intéressant. Les apprenants peuvent en effet se concentrer sur un élément langagier en particulier. Cette stratégie est d'autant plus importante à mettre en place avec les apprenants débutants qui ont des ressources langagières limitées. Un FC non focalisé pourrait vite conduire à une surcharge cognitive, qui pourrait elle-même conduire à une démotivation. Par ailleurs, la stratégie de FC focalisé rejoint un point pédagogique clé que l'enseignant élabore en amont de son cours : les objectifs linguistiques de la séquence. L'identification de ces objectifs lui permet de savoir sur quelles erreurs il doit prioritairement porter son attention.

c. Le cas de la répétition

Comme nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, les reprises d'un enseignant de langue peuvent présenter une forme identique à l'ES, auquel cas, il s'agit de répétitions Ces dernières peuvent être complètes ou partielles. Comme le souligne Faraco (1995), la notion de répétition est souvent associée à une « *connotation de conduite scolaire traditionnelle* » (Faraco, 1995, p. 217) et est souvent réduite au psittacisme consistant en une répétition mécanique de notions que ne sont pas nécessairement assimilées. L'auteure se pose alors la question de savoir si la répétition ne pourrait pas être envisagée comme un outil auquel nous pourrions avoir recours et qui peut constituer une aide dans le processus d'apprentissage.

Ce phénomène n'est pas catégorisé par l'ensemble des auteurs comme étant un phénomène de reformulation. Owhadi (2019), par exemple, parle de cas limite de reformulation en indiquant tout de même « *qu'il n'y a jamais de stricte reprise à l'identique, l'acte de parole différant après une répétition* » (p. 32). Le cas de la répétition trouve une limite dans le champ large de la reformulation. En effet, comme le souligne Apothéloz (2007) « *beaucoup de linguistes ne considéraient pas spontanément comme relevant de la reformulation des phénomènes comme la répétition de bribes lexicales* » (p. 147). Dans ces cas, la limite se trouve ici dans l'absence

de signification de ces répétitions nous empêchant d'établir le lien sémantique entre l'ES et l'ER. Par ailleurs, l'auteur souligne que les répétitions sont observables à tous les rangs de la structure linguistique. En outre, elles jouent toutes un rôle dans le processus discursif. Dans le même sens, pour Vion (2006), la spécificité de la reformulation ne réside pas uniquement dans la forme mais également dans la valeur que l'on peut associer à l'énoncé répété. Il affirme ainsi que : « *focalisant le regard sur l'identité formelle de deux segments discursifs, il occulte le fait que, produits à des moments distincts, ils ne sauraient avoir les mêmes valeurs* » (Vion, 2006, p. 11). En outre, Clinquart (2000) souligne que :

> « *Les répétitions, en dépit de leur statut dévalorisé dans la langue normée – répéter étant souvent assimilé à rabâcher, radoter, ressasser, etc. – et quelle que soit leur nature remplissent « des fonctions essentielles au discours, à sa cohésion, sa progression, sa compréhension.* » (p. 323)

Pour Clinquart (2000), même une reprise à l'identique d'un énoncé ne peut être ignorée car elle contient un changement de perspective énonciative. La répétition délibérée d'un énoncé a donc nécessairement une utilité. L'auteur considère donc la répétition comme un type de reformulation parmi d'autres.

Toujours dans le cadre de l'enseignement d'une LE, Fararo (2002) affirme que « *gérer l'échange reste le principal souci de l'enseignant quand il répète. Dans la majorité des cas, il s'agit d'étayage affectif* » (p.2). L'auteure ajoute que

> « *le second souci de l'enseignant reste la facilitation de l'accès à l'input pour les LNNs[26] avec, par ordre décroissant d'occurrences : l'explication, la correction, la synthèse et le rappel. Les répétitions du LN[27], cinq à six fois plus nombreuses que celles des LNNs débutants, ont donc une double fonction : la compréhension des données de la langue et l'intercompréhension des participants* » (Ibid.).

En ce qui concerne les niveaux avancés, l'auteure souligne que

> « *la répétition réparatrice du LN n'est plus immédiate (intervention corrective produite tout de suite après l'énoncé fautif de l'apprenant), mais plutôt différée (intervention rétrospective de l'enseignant sur un énonce fautif en fin d'exercice) »* (Ibid.).

Ainsi, les FC directs seraient à favoriser pour les niveaux débutants alors que les FC indirects seraient plus indiqués pour les apprenants de niveau plus avancé.

[26] LNNs = Locuteurs Non-Natifs
[27] LN=Locuteur Natif

Faraco (2002) souligne également que la répétition représente une solution simple pour palier à un certain nombre de problèmes de compréhension :

> « *on peut se demander s'il ne suffirait pas tout simplement de présenter l'input une nouvelle fois à l'apprenant, autrement dit de le répéter. En effet, il arrive que la donnée ne peut être comprise parce que l'apprenant ne l'a pas 'entendue' pour des causes diverses : difficulté d'isoler la donnée du contexte, débit trop rapide ou encore manque de familiarité avec la prononciation de la langue cible. Dans certains cas, la répétition permet d'apporter une solution facile et courante au problème d'incompréhension. »* (Faraco, 2002, p.3).

Par ailleurs, la répétition peut également présenter des avantages par rapport à la reformulation comme l'indiquent Faraco (2002) et Arditty (1997).

> « […] *Confronté à l'incompréhension du LNN, le LN opte souvent plus volontiers pour la reformulation que pour la répétition. Certes, la reformulation de l'enseignant peut éclairer l'apprenant sur le sens, mais elle présente le danger de détourner l'attention de l'apprenant du segment verbal reformulé. Au contraire, la répétition tout en présentant l'avantage d'une focalisation stable sur le segment verbal, offre aussi l'avantage d'être polyvalente et multifonctionnelle* » (Faraco, 2002, p. 13).

Arditty quant à lui affirme que « *la répétition, purement cohésive, servira plus facilement de point d'appui à de nouveaux éléments de progressions, à une nouvelle relance du discours, que la reformulation »* (Arditty, 1987, p.48)

Néanmoins, il convient de noter que la répétition ne représente pas que des avantages comme le soulignent Kramsch (1991) et Faraco (2002) en affirmant que, dans certains cas, cette pratique discursive peut aider à l'accès au sens mais elle peut nuire à la participation des apprenants.

> « *La répétition en classe de langue* […] *peut se faire à l'identique ou bien être relayée par d'autres modalités : vocale et/ou gestuelle et prendre ainsi la forme d'un discours aménagé. Elle peut donc faire partie du dispositif de l'enseignant pour rendre l'input compréhensible, ce qui ne garantit pas toujours la saisie par l'apprenant de l'objet de négociation. Enfin, bien que constituant un moyen efficace et peu coûteux, la répétition peut s'avérer inefficace si l'enseignant ne*

localise pas bien la donnée qui pose problème à l'apprenant. En définitive, on peut dire que la répétition peut intervenir pour clarifier l'input mais qu'elle n'est pas toujours suffisante, ni forcément suivie d'un effet positif. » (p.6)

En outre, comme pour la reformulation, la répétition doit respecter certaines conditions pour être efficace. Ainsi,

« *pour l'enseignant désireux de rendre son input compréhensible, la conduite répétitive favorise la focalisation de l'attention des apprenants sur le segment répété, aux deux conditions nécessaires mais non suffisantes suivantes : le segment répété n'est pas connu du LNN et le problème de l'apprenant a été correctement localisé par l'enseignant. Sans toutefois jouer un rôle explicatif ni être garant d'entente sur l'objet de négociation, la répétition est une sorte de repère pour l'apprenant grâce à sa stabilité formelle* » (Faraco, 2002, p.9).

Notre expérience en tant qu'enseignante de FLE depuis une dizaine d'année nous a permis d'observer que la pratique de la répétition est une pratique qui permet :

- l'imprégnation phonologique, notamment chez les apprenants de niveau débutants

-de laisser le temps à l'apprenant de procéder au découpage de syntagme et d'émettre les hypothèses sur les significations possibles du propos écouté.

La répétition a une place très importante dans l'enseignement inductif de la grammaire, notamment au niveau de l'apprentissage de la syntaxe. Ainsi, via la présence de mots clés, les inférences peuvent être effectuées par les apprenants. Nous pouvons ainsi multiplier les inputs en LC tout en permettant à l'apprenant se s'approprier la LC. Voici un extrait d'une leçon zéro avec des apprenants n'ayant jamais appris le français auparavant :

Enseignante (*en s'adressant à un apprenant en particulier)*: « je m'appelle dounia et toi ? »

Apprenant : « je m'appellle XXx »

Enseignante : « j'habite à Toulouse et toi ?»

Apprenant : « j'habite à Toulouse »

Enseignante : « Je suis professeur de français et toi ? »

Apprenant : « je suis student/estudiante/étudiant »

Etc.

Comme le souligne justement Faraco (1995),

> « *le vrai débutant de dispose pas encore d'une interlangue définie comme une pluralité de micro-systèmes relevant à la fois de LS et LC, puisque cette dernière lui reste encore totalement étrangère. Se trouvant alors dans l'obligation de communiquer avec E pour s'en construire une, A n'a d'autre ressource que la répétition. Pour sa part, l'enseignant, engagé dans son contrat didactique, prend la responsabilité de la communication avec son partenaire en difficulté par le même biais »* (p. 237 - 238)

Ainsi, il apparait que les auto ou les hétéro-répétitions de l'enseignant représentent *a minima* des avantages pour l'enseignement des aspects linguistiques suivants :

-compréhension de la syntaxe
-attention apportée aux aspects phonologiques et intonatifs
-proposer des alternatives pluri-sémiotiques (répétitions par le geste, de dessin, le visionnage d'image ou l'imitation)
-mettre en exergue un item particulier
-procéder à un rappel de ce qui a été précédemment énoncé
-ratifier les propositions des apprenants (dimension effective)
-demander une clarification (hétéro-répétition avec une intonation interrogative)
-procéder à une correction d'ordre para-verbal (intonation, débit)

En outre, la répétition est un allié intéressant pour la mise en place d'un enseignement/apprentissage inductif de la grammaire notamment.

Dans le cadre de notre étude, nous prendrons en compte les répétitions comme un phénomène de reformulation ou de reprise. En effet, du point de vue didactique, la répétition avec ou sans ajout ou avec modification de l'intonation par exemple peuvent avoir un rôle important dans la construction discursive. En outre, du point de vue de la didactique cognitive, la répétition ajoute un *input* supplémentaire ce qui peut favoriser la mémorisation d'items par exemple. D'un point de vue affectif, elle peut également jouer un rôle dans la validation et donc l'encouragement des propos d'un apprenant. De plus, précisons que Faraco (2002) parle de répétitions correctives. Dans le cadre de notre thèse, quand il s'agira d'hétéro-reformulation ou d'hétéro-répétition dans le but de corriger un apprenant, nous les qualifierons de reprises correctives. Dans le reste des cas, lorsque l'ES et l'ER seront formellement identiques, nous parlerons alors de répétition.

5. Typologies des reformulations retenues dans le cadre de la thèse

Comme nous venons de le voir, les pratiques reformulatives des enseignants aussi bien en contexte d'enseignement de DNL qu'en LE sont variés et les terminologies auxquels les auteurs ont recours varient également. Il convient de préciser que, dans le cadre de notre travail, nous analyserons les reprises immédiates et que les reprises différées mais uniquement celles que nous retrouverons au sein même de la séquence analysée. En effet, étant donné que nous ne seront présente qu'une semaine par période dans les classes observées, il est certain qu'il y aura des reformulations différées sur une temporalité plus large que le jour-même d'enregistrement ou la semaine d'observation, notamment dans les cas de révisions (voir séquence 6-c par exemple). Néanmoins, n'ayant pas accès à l'ensemble des ES potentiels, nous ne pouvons pas entamer d'analyse sur ces reformulations.
Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'opter pour une terminologie qui se rapproche le plus possible des usages courants faits des termes que nous utiliserons. Elle se base également sur notre expérience d'enseignante de FLE et des différentes pratiques que nous mettons en place lors de nos cours. Nous retenons six termes que nous utilisons d'utiliser dans notre analyse. Nous précisons la définition de chacun d'eux.

La reformulation correspondra au cas où il y a un lien sémantique entre l'ES et l'ER mais que nous retrouvons une différence formelle entre les deux. Ces reformulations correspondent aux paraphrases dans les travaux de Garcia-Debanc et Volteau (2008),

La traduction correspondra à la reprise, formellement similaire, d'un ES dans une langue autre. Cette reprise pourra être partielle ou complète. Il s'agit d'un pratique langagière susceptible d'être retrouvée dans des cours de LE, notamment quand l'ensemble des membres présents partagent une langue pont, en l'occurrence ici l'AM

La reformulation avec alternance codique. La reformulation avec AC se trouve à mi-chemin entre la reformulation en LC et la traduction. Dans ces cas-là, l'enseignement reprend une partie de l'ES en LC mais a également recours à la langue pont pour faciliter l'explication de l'élément qui pose problème

La répétition correspondra aux cas de reprise à l'identique d'un ES. Ces répétitions peuvent s'accompagner d'une intonation différente ou d'un ajout d'information para-verbale tel que le geste par exemple,

La reprise corrective, locution que nous empruntons à Berger (2015). Elle correspondra à la reprise d'un ES d'un apprenant dans le but d'y apporter une correction. D'un point de vue de la forme, Berger (2015) la définit comme étant « *un recyclage d'un segment discursif antérieur, préservant un parallélisme formel […] avec celui-ci tout en comprenant une variation localisée sur un élément linguistique* » (Berger, 2015, p. 2).

L'amorce de réponse. Cette stratégie discursive n'affiche pas nécessairement de lien formel entre l'ES et l'ER ni de reprise sémantique. Néanmoins, l'amorce de réponse possède un ES dans la mesure où elle ne peut pas être comprise dans la question préalablement posée. Il existe donc bel et bien un lien sémantique entre la question posée (ES) et l'amorce de réponse (ER). La nature de ce lien est fondamentalement pédagogique et fonctionne comme un indice explicite invitant les apprenants à proposer une réponse. Comme le signale Waendendries (1996), « *les amorces du professeur balisent, « préfaçonnent » la parole de l'apprenant (Cicurel, 1994, p.112)* » (Waendendries, 1996, p.9). Elle ajoute que cette pratique « *crée une dynamique interactive qui traverse tout le discours »* (Waendendries, 1996, p.10).

Pour chacune de ces typologies, nous déterminerons préalablement le caractère auto ou hétéro-reformulatif, auto ou hétéro-initié de chaque reformulation. Les fonctions de ces dernières seront ensuite analysées. De plus, les reformulations seront étudiées selon plusieurs critères sur lesquels nous reviendrons dans la présentation de la partie *Méthodologie*.
Précisons, en outre, qu'il se peut que pendant notre analyse apparaisse des types de reformulations autres que celles répertoriées ci-dessus, auquel cas nous referons un point à la fin de nos analyses afin d'en proposer une définition correspondant à ce que nous aurons observé.

Conclusion intermédiaire et questions de recherche

Nous avons d'abord commencé par circonscrire la notion de reformulation, appréhendée comme un phénomène linguistique. Premièrement, nous avons mis en évidence son aspect polysémique (Gülich & Kotschi, 1987 ; Fuchs, 1982b et 1982b ; Vion, 1992 ; Rabatel, 2010 ; Apothéloz, 2007 ; Candéa, 2000 ; Berger, 2015 ; De Gaulmyn, 1987 ; Mignon et Choi-Jonin, 2008). Cette observation met en évidence que, dans le cadre de notre recherche, nous serons amenée à présenter la taxonomie que retiendrons pour notre analyse. Cette taxonomie sera présentée à la fin du chapitre. Dans un second temps, nous avons mis en lumière l'évolution de la notion de reformulation. En effet, les premiers travaux traitant de la reformulation l'abordent dans des contextes sociaux ordinaires, en milieu endolingue et l'envisagent uniquement comme un procédé de reprise sémantique (Fuchs, 1982 a et b ; Gülich et Kotschi, 1987 et De Gaulmyn, 1987). Néanmoins, un certain nombre d'auteurs se sont intéressés à la possibilité d'étendre la notion de reformulation à une parenté formelle entre un ES et un ER, notamment en insérant leur travaux dans des contextes de communication exolingue en classe, contextes qui nécessitent la prise en compte de la langue comme outil de communication mais également comme objet d'étude. Cette première étape nous a permis de proposer une définition de la reformulation qui, d'après nous, est opératoire dans le contexte de notre étude. Ainsi, nous la définissons comme étant tout phénomène de reprise volontaire, à l'identique ou non, sémantique ou formelle, ayant pour objectif une clarification ou une correction de son propre propos ou de celui d'autrui. Par la suite, la question des marqueurs de reformulation (Fuchs, 1982a, 1994 ; Gülich & Kotschi, 1983, 1987 ; Rossari, 1990, 1997 ; Apothéloz, 2007 ; Löfström, 2008 par exemple) nous permet d'élargir notre conception de la reformulation et de ne pas l'envisager exclusivement selon le schéma : ES – marqueur de reformulation – ER. Ainsi, toute reprise d'un énoncé précédent est une reformulation, qu'il y ait présence, ou pas, d'un marqueur de reformulation. Nous avons également souligné que les marqueurs peuvent être de nature multimodale : l'intonation, l'accentuation, le débit, les hésitations, les pauses ou l'intensité de la voix peuvent également marquer une reformulation (Gülich & Kotschi, 1983).

Dans un second temps, nous nous sommes intéressée aux travaux menés sur les typologies des reformulations, aussi bien d'un point de vue linguistique que didactique. Nous avons

commencé par mettre en évidence qu'une reformulation peut être une auto-reformulation quand le locuteur reprend son propre propos ou une hétéro-reformulation quand il reprend le propos de son interlocuteur. Chacun de ces types de reformulation a des fonctions propres. Ainsi, les auto-reformulations peuvent par exemple servir à préciser son énoncé ou encore à expliquer un élément du discours que le locuteur juge comme n'étant pas suffisamment clair (Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008) ; les hétéro-reformulations, quant à elles, peuvent par exemple servir à indiquer une incompréhension ou une demande de clarification (Vion, 1992). Ces auto ou hétéro-reformulations peuvent être auto-initiées, c'est-à-dire que la reformulation relève de la propre initiative du locuteur, ou hétéro-initiées, c'est-à-dire que le locuteur reformule suite à une demande ou un signe plus ou moins explicite de son interlocuteur qu'il y a un besoin de reformuler. En regardant de plus près les définitions proposées pour les reformulations hétéro-initiées, nous avons mis en évidence qu'elles ne recouvrent pas toutes les mêmes réalités interactionnelles. Ainsi, en reprenant les travaux de Chanay et Vigier (2010), nous proposons ainsi de la définir les RH comme des reformulations qui apparaissent lorsque le locuteur à été invité de façon explicite ou implicite, par des signes verbaux, para-verbaux ou non-verbaux à reformuler. Nous explicitons également les invitations de la plus explicite à la plus implicite via un continuum.

Nous avons ensuite présenté certains travaux menés en linguistique sur les typologies des liens entre ES et ER. Les travaux princeps de Gülich & Kotschi (1987), sans être exhaustifs, proposent une typologie qui sert encore aujourd'hui de base pour un nombre important de travaux menés en didactique. Ils mettent ainsi en évidence l'existence de la paraphrase, du rephrasage et de la correction. De Gaulmyn (1987) reprend leurs travaux et les approfondi. Elle insère l'usage de la reformulation dans une perspective interactive et préfère le terme « répétition » à celui de « rephrasage » (terme que nous retiendrons dans le cadre de notre recherche). Elle ajoute également que les ES et les ER peuvent être plus ou moins espacés. La présentation des travaux de Gülich & Kotschi et De Gaulmyn (1987) sont des travaux sur lesquels s'appuient les travaux menés en didactique, notamment en français langue maternelle et dans les disciplines non linguistiques.

Nous convoquons par la suite les travaux sur la reformulation en contexte d'enseignement du FLM et des DNL (Garcia-Debanc et Volteau, 2007 et 2008 ; Volteau, 2009 de Chanay et Vigier, 2010). Ces recherches mettent en évidence l'importance du recours à la reformulation par les enseignants pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cette pratique relève donc d'une expertise professionnelle (Garcia-Debanc, 2007). En outre, il apparait que, selon les types de

reformulations auxquelles les enseignants ont recours, les fonctions de ces dernières varient. Par exemples, Volteau et Garcia-Debanc (2007) affirment que les hétéro-répétitions peuvent permettre de confirmer les propos des apprenants, mettre en évidence une proposition d'un élément, poursuivre l'échange ou encore formuler un énoncé qui conforme aux règles de l'écrit. Les travaux de Chanay et Vigier (2010) distinguent deux types de reformulations : les « rééditions » qui correspondent à des reprises d'éléments discursifs datant d'avant le début du cours et qui a pour but de réactualiser des connaissances requises pour le bon déroulement du cours, et les « réénonciations » qui correspond aux reprises situées pendant la période du cours. Dans le cadre de notre recherche, nous analyserons exclusivement les réénonciations. En effet, notre analyse portera sur les transcriptions de séquence de cours et nous ne seront présente en classe qu'une semaine à chaque période. Faire des liens avec qui a été énoncé précédemment n'est donc pas envisageable.

La dernière partie de notre cadre théorique s'intéresse plus précisément aux travaux sur les reformulations en contexte de classe de LE. Nous avons choisi de traiter séparément les auto-reformulations et les hétéro-reformulations car, comme nous l'avons souligné, les enjeux en termes d'apprentissage ne sont pas les mêmes. Concernant l'usage des auto-reformulations en classe de LE, même s'il n'existe pas de recherches spécifiques sur ce sujet, nous pouvons supposer que les enseignants de LE ont un recours plus fréquent aux AR dans la mesure où l'apprentissage du code linguistique s'effectue en même temps que s'élabore un discours sur un contenu donné. Ainsi, la langue avec laquelle les apprenants doivent avoir accès à un contenu peut constituer une difficulté et amener les enseignants à reformuler plus fréquemment.

Les pratiques d'hétéro-reformulation en classe de LE sont, quant à elles, bien documentées. Via la méta-analyse de Panadero et Lipnevich (2022) nous avons pu indiquer que les HR ont deux fonctions principales, retrouvées dans l'ensemble des études sur la question :

- aider au processus d'apprentissage et au développement des performances des apprenants et
- mettre en place un certain cadre affectif et développer la motivation des apprenants

Concernant ce dernier point, Thiaw (2016) précise que la motivation des apprenants de développe lorsque l'enseignant valide les propos des apprenants. Nous nous sommes ensuite intéressée à la notion de feedback correctif (FC) sur laquelle ont travaillé Lyster et Ranta

(1997 ; 2007 ; 2013), Lyster et al., 2014 Sheen (2007 ; 2010), La Russa, 2021, Bitchener, 2008 et Ellis et al., 2008. La typologie proposée par Lyster et Ranta (1997) met en avant six techniques de FC. On retrouve ainsi la correction explicite, la reformulation, la demande de clarification, le retour métalinguistique, l'incitation à l'autocorrection et la répétition. Dix ans plus tard, les auteurs proposent de distinguer les FC implicites et explicites, chaque stratégie ayant ses avantages et ses inconvénients. Les reformulations implicites permettent de ne pas interrompre le fil de la conversation et de maintenir le focus sur le sens mais elles risquent de passer inaperçues. Les reformulations explicites, quant à elles, interrompent le fil de la conversation mais sont plus mises en avant et ont donc plus de chances et conduire l'apprenant à s'autocorriger ou du moins à se souvenir de la correction entreprise par l'enseignant. A propos des reformulations explicites, Sheen (2010) indique qu'elles auraient un impact plus significatif sur l'apprentissage, aussi bien à court terme qu'à long terme. Néanmoins, il nous semble que nous pouvons nuancer cette affirmation en signalant que cela dépend des acquis des apprenants et du type d'erreur traité. Enfin, nous avons mis en lumière que les FC peuvent être focalisés, c'est-à-dire que l'enseignant ne choisi de corriger que les erreurs faisant partie des catégories présélectionnées, ou non focalisés, auquel cas l'enseignant corriger l'ensemble des erreurs répertoriées. A l'heure actuelle il n'existe pas de consensus sur la stratégie la plus efficace. D'après nous, il existe de nombreux paramètres qui entrent en jeu pour déterminer la stratégie corrective idéale qu'un enseignant peut employer. Parmi ces paramètres, nous pouvons citer les objectifs fixés par l'enseignant, le type d'erreurs répertoriées, la modalité de correction (orale ou écrite) par exemple.

Enfin, le dernier élément sur lequel nous avons décidé de porter notre attention est la répétition. Pour cela, nous avons fait appel aux travaux de Faraco (1995, 2002) ; Owhadi, 2019 ; Apothéloz, 2007 ; Vion, 2006 ; Clinquart, 2000 et Arditty, 1987. Comme le signale Vion (2006), la répétition, outre le fait qu'elle permet de focaliser l'attention sur des aspects formels du langage, elle permet également d'accorder une valeur autre à l'ER. Clinquart (2000) quant à elle, indique que les répétitions en contexte de classe de LE remplissent des fonctions essentielles à la progression et la compréhension du discours. Les différents travaux que nous avons convoqués nous ont permis de mettre à jour les 8 fonctions suivantes :

-aider à la compréhension de la syntaxe

-apporter une attention aux aspects phonologiques et intonatifs

-proposer des alternatives pluri-sémiotiques (répétitions par le geste, de dessin, le visionnage d'image ou l'imitation)

-mettre en exergue un item particulier

-procéder à un rappel de ce qui a été précédemment énoncé

-ratifier les propositions des apprenants (dimension effective)

-demander une clarification (hétéro-répétition avec une intonation interrogative)

-procéder à une correction d'ordre para-verbal (intonation, débit)

Cette forme de reprise ne doit donc pas être négligée dans le contexte de notre étude.

Pour finir, nous clôturons notre cadre théorique en présentant la taxonomie que nous avons choisi pour l'analyse de notre corpus. Nous retrouvons premièrement l**a reformulation** qui correspondra au cas où il y a un lien sémantique entre l'ES et l'ER mais que ces derniers sont formellement différents. Deuxièmement, **la traduction** correspondra à la reprise, formellement similaire, d'un ES dans une langue autre**.** Nous nous baserons sur la quatrième définition proposée par le Larousse qui la définit comme étant l' « *énonciation dans une autre langue (ou langue cible) de ce qui a été énoncé dans une langue (la langue source), en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques* [28]». Troisièmement, nous avons **la reformulation avec alternance codique,** pratique discursive qui se trouve à mi-chemin entre la reformulation en LC et la traduction. Dans ces cas-là, l'enseignement reprend une partie de l'ES en LC mais a également recours à la langue pont pour faciliter l'explication de l'élément qui pose problème. La quatrième pratique reformulative est **la répétition** qui correspondra aux cas de reprise à l'identique d'un ES. Ces répétitions peuvent s'accompagner d'une intonation différente ou d'un ajout d'information para-verbale tel que le geste par exemple. Cinquièmement, nous retrouverons **la reprise corrective,** locution que nous empruntons à Berger (2015). Elle correspondra à la reprise d'un ES d'un apprenant dans le but d'y apporter une correction. Enfin, nous prévoyons de retrouver des **amorces de réponse.** Comme nous l'avons signalé, cette stratégie discursive n'affiche pas nécessairement de lien formel entre l'ES et l'ER ni de reprise sémantique mais elle s'inscrit, d'après nous, dans le cadre des reprises dans la mesure où il y a nécessairement un ES à l'origine de l'amorce.

Notre recherche a débuté par des questions liminaires qui sont apparues suite à des observations préalables de terrain. Lors de ces premières observations, nous avions pris le

[28] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traduction/78911

parti de focaliser notre attention sur les pratiques de reformulation des enseignants. Nous en étions arrivée aux questionnements suivants :

- les enseignants ont-ils recours aux reformulations ? Si oui, comment se manifestent-elles ?

- sur quels éléments portent les reformulations des enseignants ?

- dans quelle mesure peut-on affirmer que les reformulations observées participent au processus d'enseignement/apprentissage ? Jouent-elles le rôle d'étayage qu'on leur incombe a priori ?

- le contexte de classe de langue étrangère a-t-il un impact sur le type de reformulations utilisées ? Que nous apprennent-elles sur la gestion du plurilinguisme dans le processus d'enseignement/apprentissage ?

La présentation du contexte ainsi que cadre théorique que nous avons convoqués nous permet de proposer des hypothèses quant aux questions posées. En effet, d'après l'état de l'art nous pouvons mettre en évidence l'importance d'envisager la reformulation dans sa dimension plurilingue. Par ailleurs, en classe de LE, il y a nécessairement bifocalisation (Bange, 2001) de l'attention, tant sur la forme que sur le contenu. En outre, à la suite de Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008), nous distinguons trois composantes principales aux fonctions des reformulations : communicatives, discursives et codiques. Nous nous attendons à retrouver cette distinction dans le contexte de salle de classe de LE. En outre, la présentation du contexte sociodidactique a mis en évidence des difficultés potentielles sur deux aspects majeurs.

La première concerne le manque de maîtrise de la langue française par certains enseignants (Noyau, 2010) pouvant créer des situations d'insécurité linguistique ne favorisant pas la pratique de l'auto-reformulation explicative

Le second se rapporte à l'héritage d'une culture pédagogique de la formulation unique, la formulation juste qu'il faut retenir, modèle de mémorisation-restitution (Noyau, 2010). A cela s'ajoute des conditions d'enseignement/apprentissage parfois difficiles avec des effectifs d'apprenants importants et parfois un manque de moyens matériels. Ces différentes données

nous permettent d'émettre des hypothèses que les pratiques de reformulations que nous sommes susceptibles d'observer dans notre corpus.

Ainsi, en mettant en perspective les questions de départ et les éléments de réponses apportées par notre cadre théorique, nous émettons les cinq hypothèses suivantes :

- Il est possible de trouver une grande variabilité dans l'usage de la reformulation chez les enseignants observés ; l'âge pouvant être un facteur influençant leur maîtrise de la langue cible et donc leur facilité à avoir recours à la reformulation. En outre, les formations des maîtres ayant évolué dans le temps, cela peut également constituer un facteur de disparité des pratiques discursives ;
- Bange (2010) signale qu'il y a bifocalisation en classe de LE, néanmoins, Apothéloz (2007) et Ishikawa (2008) indiquent que les reformulations portent principalement sur des aspects formels du langage, tout comme le constatait Vasseur (1995) une quinzaine d'année plus tôt. Ainsi, nous nous supposons que les reformulations porteront quantitativement plus sur la forme que sur le contenu. Néanmoins, il est important de souligner que ces études se situent dans les contextes européens qui ne définissent pas nécessairement le contexte sociodidactique du Maroc. En effet, dans notre étude sur le niveau linguistique de français d'étudiants marocains, nous avons observée que la maîtrise de la morphosyntaxe du français était insuffisante. Nous pouvons donc supposer que, contrairement à ce qui est observé dans les contextes sociodidactiques d'Apothéloz (2007), Ishikawa (2008) ou Vasseur (1995), au Maroc, la focalisation sur la forme de la langue est potentiellement insuffisante.
- Les travaux convoqués mettent en évidence le rôle de la reformulation dans les processus d'étayage. Néanmoins, pour que la reformulation fonctionne, elle doit respecter deux critères indispensables : se situer dans la ZPD de l'apprenant et dans un cadre référentiel connu de ce dernier. Ainsi, nous supposons que les reformulations abouties que nous observerons respecteront ces critères et que les reformulations qui n'atteignent pas leur objectif, à savoir résoudre un nœud de compréhension, ne respecteront pas ces deux critères de base.
- Nous avons mis en évidence qu'en classe de LE, la reformulation peut être interlinguale. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que nous observerons des pratiques reformulatives bilingues dans le but de faciliter l'accès au sens et dans le cas où l'enseignant n'a pas pu ou su avoir recours à la reformulation en LC. De plus, l'AM étant une langue pont permettant l'accès au sens en cas d'incompréhension en LC,

nous pouvons également supposer que meilleur le niveau en français des apprenants est, moins l'enseignant aura recours à l'AM. Ainsi, nous devrions *a priori* retrouver un usage plus important de l'AM en première année et cet usage devrait diminuer en troisième année et diminuer encore en sixième année.

- Nous nous attendons aussi à retrouver plus d'hétéro-reformulations dans les tâches de production orale) étant donné que la focalisation se fait sur les propos de l'apprenant. Pour les cours de grammaire, nous pouvons à l'inverse nous attendre à retrouver plus d'auto-reformulations dans la mesure où l'enseignant se focalise sur la transmission d'une forme canonique de la langue.

PARTIE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1. Protocole

Afin d'analyser les pratiques de reformulation des enseignants de français à l'école primaire, nous avons mis en place un protocole qui, de manière classique nous permet de recueillir des données langagières *in situ.* Dans un premier temps, nous présenterons les différentes étapes de mise en place de ce recueil et la manière dont se sont déroulées les observations en classe. Nous détaillerons l'identité des participants de notre étude et justifierons la sélection des séquences de cours retenues pour la constitution de notre corpus. Dans un deuxième temps, nous présenterons la manière dont nous avons dépouillé et analysé les données. Pour cela nous présenterons les choix de transcriptions que nous avons adoptés. Nous reviendrons également sur les difficultés de nous avons rencontrées lors de l'élaboration du corpus.

1.1 Le recueil des données langagières

Via nos relations personnelles, nous avons pu entrer en contact avec un enseignant d'une école primaire publique de la ville de Salé dans le courant de l'année 2016. Cet enseignant nous a, à son tour, mis en contact avec le directeur de l'école. Après rencontre, ce dernier nous a donné son accord de principe pour mener notre recherche dans son établissement scolaire. Néanmoins, pour pouvoir intégrer une école et assister à des cours dans un établissement scolaire public au Maroc, il est nécessaire de faire une demande auprès de la Délégation de l'Education Nationale de la commune où se situe l'école concernée. Notre première demande écrite concernait la possibilité de filmer les interactions en classe. Cette dernière a été rejetée pour des raisons qui ne nous ont pas été précisées. Nous avons donc effectué une deuxième demande pour enregistrer vocalement les interactions en classe. Celle-ci a été acceptée début septembre 2017 ce qui nous a permis d'entamer le recueil tout au long de l'année scolaire 2017-2018. Nous regrettons de ne pas pouvoir travailler sur des données filmées qui nous auraient permis de collecter des indices non verbaux précis. En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment (voir 2.3 *Une pratique multimodale et pluri-sémiotique*) les interactions langagières comportent une part importante de non verbal. Cet aspect de la communication est lié à l'affectivité en classe et son recours joue un rôle important dans les processus de transmission des savoirs (Forest, 2008). Chez l'enseignant, Arnaud (2008), en

s'inspirant du schéma de Scheflen (1981) met en évidence 3 types de comportements non verbaux. Nous retrouvons, premièrement, les comportements vocaux paralinguistiques, comprenant le ton de la voix et les rires, deuxièment, les comportements kinésiques, comprenant les mouvements corporels, les expressions faciales, les positions corporelles et les regards portés soit sur l'ensemble du groupe soit sur un individu en particulier et, troisièmement, les comportements proxémiques. L'ensemble de ces éléments peuvent accompagner la parole pour faciliter la compréhension. Dans le cadre d'une reformulation, elle peut accompagner l'ER dans ce sens. Par exemple, dans la cadre d'une séquence sur la description physique, la découverte des mots « grand », « petit », « gros », « mince » peuvent être accompagnés de gestes permettant à l'enseignant de faire comprendre ces items sans avoir recours à la traduction. Il est à noter que toute intrusion dans une salle de classe peut engendrer des biais. En effet, les enseignants se savent enregistrés et on peut supposer qu'ils modofient leur comportement afin de donner d'eux-mêmes l'image qu'ils estiment être la meilleure. Néanmoins, Nussbaum (1999) souligne que, dans le milieu scolaire « *le magnétophone a un effet bénéfique en ce sens que les élèves se forcent à utiliser la langue cible et que les séquences en langue source diminuent* » (Nussbaum, 1999, p. 40). Ainsi, nous avons décidé de noter les éléments non verbaux au fur et à mesure de nos observations en parallèle à l'enregistrement sonore. Néanmoins, la qualité de ces annotations ne pourra pas égaler des données filmées. Les salles de classes sont grandes et les effectifs importants, ce qui rend la tâche d'observation forcément parcellaire. Enfin, nous devons préciser qu'avant d'entamer ces observations, nous avons eu l'opportunité, durant l'année scolaire précédente (2016-2017), d'effectuer des observations préalables. Ces dernières nous ont permis de circonscrire notre sujet, de définir plus clairement ce que nous souhaitions regarder et de concentrer sur tel ou tel aspect. Ainsi, en décembre 2016 et en avril 2017 nous nous sommes rendue dans cette école[29] pour mener des observations préalables.

Il s'agit d'une école publique de la ville de Salé. Salé est une ville côtière, séparée de la ville de Rabat par le fleuve Bouregreg. Les enfants fréquentant cette école viennent d'un milieu socio-économique faible. Rappelons qu'au Maroc, les parents ayant des revenus convenables inscrivent leurs enfants dans des écoles privées. Notre hypothèse de départ était que le niveau de français plutôt faible des étudiants à l'entrée à l'université résultait d'un apprentissage de cette langue peu développé à l'école primaire. En effet, alors que le nombre d'heures du

[29] A la demande du directeur de l'école, nous ne donnerons pas le nom de cette école.

français est conséquent (*voir partie 1, 1.2 b. La politique linguistique éducative actuelle)* et que la langue française est présente dans le quotidien des Marocains (*voir partie 1, 1.1 f. Le statut du français*), cette exposition n'est pas suffisante pour que les jeunes marocains maîtrisent la langue français. Ces observations préalables nous ont donc permis de voir comment se déroulait un cours français. Nous n'avions créé aucune grille d'observation au préalable de ces observations. Nous avons uniquement pris des notes sur des données factuelles (les effectifs, les méthodologiques d'enseignements, les pratiques langagières, les supports utilisés par exemple), et sur ce qui a pu, à un moment ou un autre, attirer notre attention.

En décembre 2016, nous avons eu notre premier contact avec une partie importante du personnel de l'école. Le directeur nous a présentée au personnel administratif et à certains enseignants. Il nous a ensuite proposé d'assister au cours de français (50 minutes) d'une enseignante de cinquième année (soit l'équivalent du CM2) qui s'était portée volontaire pour nous accueillir dans sa classe pendant l'heure de cours. L'effectif de la classe s'élevait à 36 apprenants (21 filles et 15 garçons). Le cours de grammaire portait sur le passé composé des verbes du premier groupe. La méthodologie empruntée par l'enseignante était une méthodologie traditionnelle de type grammaire-traduction. Cette approche se concentre principalement sur l'écrit (lecture de texte littéraires, traduction et compréhension) et sur l'acquisition des règles de grammaire de la langue (Germain, 1993). Le premier constat a été l'inégale répartition du temps de parole entre le groupe d'apprenants et l'enseignante. En effet, la méthodologie de type grammaire-traduction n'a pas pour objectif de développement de compétences de communication de l'apprenant. Elle vise plutôt l'accumulation de connaissances sur la langue cible. Ainsi, la parole est principalement détenue par l'enseignant qui transmet les connaissances aux apprenants. L'enseignante a d'abord demandé aux apprenants de sortir leur cahier de français et de recopier la règle de grammaire qu'elle écrivait au tableau. Après avoir fini de recopier, l'enseignante a demandé à une apprenante du premier rang de lire à voix haute la leçon écrite au tableau. L'enseignante a ensuite demandé aux apprenants s'ils avaient compris. N'ayant pas de retour de leur part, elle leur a ensuite indiqué les exercices à faire dans le manuel. A ce stade du déroulé du cours, nous avons observé un premier échec dans la communication. En effet, suite à l'absence de réponse à la question « vous avez compris ? », l'enseignante n'a pas insisté et a continué son cours. Nous

avons noté cette interruption dans le fil discursif et avons remarqué que l'enseignante, sans garantie que l'ensemble des apprenants comprenait, a décidé de poursuivre. Ce point nous a interpellée et nous nous sommes alors demandé comment l'enseignante aurait pu éviter cette situation. Aurait-elle dû par exemple traduire sa question ou bien la reformuler ? Suite à cela, les apprenants se sont mis à faire les deux exercices de réemploi dont la consigne était de conjuguer les verbes entre parenthèses au passé composé pour compléter des phrases lacunaires. Au bout d'un quart d'heure, l'enseignante est passée dans les rangs pour vérifier que le travail était bien effectué et pour apporter son aide le cas échéant. Pendant ces moments de tête à tête, l'enseignante réexpliquait les éléments de la leçon qui n'avaient pas été compris par certains apprenants en arabe marocain. La séance s'est terminée par la correction des deux exercices. Les apprenants qui levaient la main étaient tour à tour interrogés et l'enseignante écrivaient les réponses au tableau au fur et à mesure.

Cette première observation nous a permis de constater que le discours de l'enseignante n'était pas toujours compris par les apprenants. Dans ces situations, nous nous sommes demandé pourquoi l'enseignante ne proposait pas de discours explicatif alternatif. Cette première question nous a amené à focaliser notre attention sur la transmission et la réception du discours de l'enseignant et sur la résolution des nœuds de compréhension lors de la deuxième observation, en avril 2017.

En avril 2017, nous avons assisté à un cours de français (50 minutes) de classe de troisième année soit l'équivalent du CE2. L'enseignement du français commençait en troisième année. Il s'agissait donc d'apprenants qui avaient commencé l'apprentissage de cette langue à la rentrée, soit 8 mois plus tôt. L'effectif de la classe était de 35 apprenants, 18 filles et 17 garçons. Le cours a été divisé en deux parties, dans un premier temps l'enseignante a procédé à une révision de vocabulaire sur les objets du quotidien et dans un second temps à un exercice de phonétique. Pour cette deuxième observation, nous avions décidé de focaliser notre attention sur la manière dont l'enseignante faisait face aux difficultés de compréhension des apprenants. Tout comme pour la première observation, la parole a été inégalement répartie et les apprenants ont pris la parole seuelement pour répondre à des questions posées par l'enseignante. Les réponses des apprenants étaient des substantifs ou des syntagmes courts constitués d'un déterminant et d'un substantif. Contrairement à l'enseignante observée en septembre, celle-ci vérifiait régulièrement que les apprenants comprenaient bien ses propos

par des phrases telles que « ça va ? », « c'est compris ? », « c'est clair ? ». En outre, nous avons observé à deux reprises que l'enseignante évaluait une incompréhension d'un mot de vocabulaire. La première fois, l'enseignante a reformulé son propos en insérant le mot dans un contexte. Suite à cela, le hochement de tête des apprenants indiquait qu'ils avaient compris. La deuxième fois, l'enseignante a montré une image de tasse et posé la question : « qu'est-ce que c'est ? ». Un apprenant a répondu « un verre » et l'enseignante a commenté « non, le verre c'est par pour la même chose ». L'apprenant en question se situait juste devant nous et nous lui avons demandé s'il avait compris l'intervention de l'enseignante. Il nous a indiqué que non. Ce dernier ne comprit donc pas son erreur. Les vingt dernières minutes de cours ont été consacrées à des lectures de mots visant la prononciation. L'enseignante corrigeait au besoin les erreurs de phonétique. Aucune interaction centrée sur la compréhension n'a eu lieu pendant cette activité.

Ces deux observations préalables nous ont permis de relever une variabilité des procédés explicatifs chez les enseignants de français. En outre, ces observations ont mis en lumière le fil conducteur de notre recherche : la gestion des nœuds de compréhension. Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux reformulations des enseignants pour résoudre ces nœuds. Nos choix ont donc été les suivants :

- notre étude sera longitudinale et portera sur différents niveaux scolaires de l'école primaire publique marocaine ;
- observer les reformulations des enseignants et identifier si elles permettent de lever une incompréhension de la part des apprenants ;
- compter les hétéro-reformulations qui sont abouties, c'est-à-dire quil permettent de lever l'incompréhension
- considérer les auto-reformulations durant une incompréhension, les décrire et dire si elles débouchent sur la compréhension des apprenants.

1.2 Les conditions d'enregistrement

Malgré l'attitude très coopérative des enseignants, nous avons rencontré quelques difficultés concernant les conditions d'enregistrement. En effet, les effectifs des classes étaient assez conséquents. Cette situation a eu deux implications. Premièrement, les élèves étaient assez bruyants à certains moments, créant un brouhaha et rendant l'écoute de nos enregistrements difficiles. Deuxièmement, nous devions, pendant les séquences de cours enregistrées, prendre des notes sur les données non verbales qui accompagnaient les prises de paroles. Rappelons en effet que, « *l'interaction pédagogique n'est […] pas seulement verbale […] elle est non-verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement* » (Altet, 1994, p. 125). Or, étant donné que nous étions assise au fond de la classe par soucis de discrétion, nous avons eu des difficultés à voir les réactions de certains apprenants, notamment aux propos reformulés de l'enseignant. Or, un des aspects que nous analysons dans notre corpus est la réception des reformulations par les apprenants. Les hochements de tête ou à l'inverse l'absence de réactions sont primordiaux pour notre analyse. Le regard est également un élément très important pour juger de la compréhension de l'énoncé. En effet, comme le signale Ferrao Tavares (1999), « *le regard fonctionne* […] *comme un canal et un signal : il fournit au locuteur une rétroaction sur la façon dont celui qui écoute reçoit son discours, et il marque l'arrêt ou la continuation de prise de parole* » (Ferrao Tavares, 1999, p. 159). Néanmoins, contrairement à ce que nous pourrions intuitivement penser, l'auteur souligne que « *l'absence du regard peut signaler la réalisation d'une opération cognitive.* » (Ferrao Tavares, 1999, p. 166). Ainsi, suite à une reformulation de l'enseignant, un regard figé ne signifiera pas nécessairement une incompréhension. Une attitude figée, une absence de réponse peuvent quant à elles, être des signaux indiquant une absence de compréhension de l'apprenant. Beaucoup de ces éléments nous ont échappé.

1.3 Collecte des données langagières

Durant l'année scolaire 2017/2018 nous avons collecté les données exploitées pour cette recherche. Contrairement aux observations préalables où nous avions observé des cours à l'aveugle, cette fois-ci, l'objectif de nos observations était clairement défini : repérer les pratiques de reformulation dans le discours des enseignants de français. Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter les différents niveaux que nous avons choisi d'observer, les profils des enseignants observés ainsi que le calendrier des observations. Par ailleurs, il est important de préciser que pour chaque niveau et période observée, nous avons passé une semaine complète dans la classe à observer l'intégralité des cours (excepté le sport). Ce choix a été fait pour plusieurs raisons. La première était de nous mêler à la classe pour une durée de temps plus importante, pour se fondre en quelque sorte dans le décor. Nous espérions que notre présence prolongée atténuerait les biais de contrôle de la parole liés à notre présence. Par ailleurs, en observant l'intégralité des cours dispensés, nous pouvons éventuellement comparer les comportements langagiers de l'enseignant observé selon la discipline enseignée et la langue dans laquelle elle est enseignée.

Pour chaque niveau observé, à savoir les 1ère, 3ème et 6ème années, nous avons pris le parti d'observer et d'enregistrer des cours de français pendant trois périodes à intervalles réguliers. Cette organisation nous permet ainsi d'avoir une vue d'ensemble des pratiques reformulatives et de leurs éventuelles évolutions. Nous avons donc établi le calendrier prévisionnel suivant :

Niveau	**Période d'observation (1)**	***Délai entre la période 1 et la période 2***	**Période d'observation (2)**	***Délai entre la période 2 et la période 3***	**Période d'observation (3)**
1ère année *(équivalent CP en France, élèves âgés de 6 ans)*	4-8 sept 2017	*17 semaines*	Du 8 au 12 jan 2018	*16 semaines*	Du 7 au 11 mai 2018
3ème année *(équivalent CE2 en France, élèves âgés de 8 ans)*	11-15 sept 2017	*17 semaines*	Du 15 au 19 jan 2018	*16 semaines*	Du 14 au 18 mai 2018
6ème année *(équivalent 6ème en France, élèves âgés de 11 ans)*	18-22 sept 2017	*17 semaines*	Du 22 au 26 jan 2018	*16 semaines*	Du 21 au 25 mai 2018

Tableau 8 - Calendrier prévisionnel des observations

Les délais entre les périodessont identiques entre les trois niveaux. Le calendrier présenté initialement au directeur avait été validé par ce dernier. Néanmoins, certains éléments dont nous n'avions pas connaissance ont modifié l'emploi du temps initial. Les raisons qui nous ont empêché de maintenir le calendrier initial sont les suivantes : lors de la première période, nous avons eu deux semaines de retard à cause d'une semaine d'évaluation du niveau des apprenants et une semaine d'adaptation pour les apprenants de première année qui rentrent pour la première fois de leur vie à l'école. Cette deuxième semaine est considérée comme une semaine blanche et il n'y a donc pas de cours à proprement parlé. De fait, il s'agit d'une semaine d'habituation aux règles, on explique aux élèves ce qu'ils ont droit et n'ont pas le droit le faire, ils font connaissance avec leurs camarades et leur enseignant. En outre, pour la deuxième session nous avons eu deux semaines de décalage car la dernière semaine de la

deuxième période a correspondu à une semaine d'évaluation nationale qui se déroule sur une semaine. Il n'y donc pas eu de cours pour la classe de sixième année la semaine prévue. Or, cette semaine était ensuite suivie d'une ou deux semaines de vacances scolaires. Nous avons donc dû attendre la rentrée pour pouvoir compléter la deuxième phase d'observation. Enfin, pour la troisième session, nous avons volontairement décalé les observations le plus tard possible pour que le délai entre la première et deuxième session et la deuxième et troisième session soit comparable. Le calendrier final est donc celui-ci :

Niveau	**Période d'observation (1)**	***Délai entre la période 1 et la période 2***	**Période d'observation (2)**	***Délai entre la période 2 et la période 3***	**Période d'observation (3)**
1ère année	18-22 septembre 2017	*14 semaines*	1-5 janvier 2018	*16 semaines*	30-4 mai 2018
3ème année	25-29 septembre 2017	*14 semaines*	8-12 janvier 2018	*16 semaines*	7-11 mai 2018
6ème année	2-6 octobre 2017	*17 semaines*	5-9 février 2018	*15 semaines*	28-1er juin 2018

Tableau 9 - Calendrier final des observations

1.4 Les participants

a. Les apprenants

Nous avons pris le parti de mener notre recherche en nous focalisant sur trois niveaux scolaires : la première, la troisième et la sixième année de primaire. La période où nous avons collecté les données langagières se situe juste après un changement de politique linguistique scolaire. En effet, fin 2015 le gouvernement marocain a décidé de réintroduire l'enseignement du français à partir de la première année de primaire alors qu'auparavant les apprenants commençaient son apprentissage à partir de la troisième année. Ainsi, à partir de la rentrée 2016/2017, l'intégralité des apprenants ont commencé à apprendre le français. Cette situation particulière a conduit à la situation suivante. En première année, les apprenants débutent leur apprentissage du français. En troisième année, les apprenants que nous observons n'ont pas suivi de cours de français depuis leur première année de primaire. Etant donné qu'ils ont commencé l'apprentissage du français une année avant notre étude, les apprenants en sont à leur deuxième année d'apprentissage du français Concernant, les apprenants de sixième année, ces derniers ont commencé l'apprentissage du français en troisième année, comme l'ensemble des apprenants ayant commencé leur scolarité avant la rentrée 2016/2017. Ils en étaient donc à leur quatrième année d'apprentissage du français. Ainsi, nous nous retrouvons avec la configuration présentée dans le tableau suivant :

Classe observée	Année de début d'apprentissage du français	Nombre d'année d'apprentissage du français au moment des observations	Age des apprenants
1ère année	2017/2018	0	6 ans
3ème année	2016/2017	1	8 ans
6ème année	2014/2015	3	11 ans

Tableau 10 - Classes observées et niveau de français

En observant la première année d'enseignement du français, nous pouvons avoir un aperçu de la mise en place de l'apprentissage du français et de la façon dont les interactions

apprenants/enseignant se mettent en place. En observant la troisième année, nous aurons un aperçu de la manière dont les interactions évoluent après cette première année d'apprentissage. Enfin, en observant la dernière année de primaire, nous clôturons ce cycle. Cela nous permet de voir comment les pratiques reformulatives des enseignants évoluent en 4 ans. Par ailleurs, ces observations sont menées pendant une semaine pour chaque niveau à intervalles de temps réguliers, tous les 4 mois. Pour résumer voici la synthèse des classes de nous avons observées :

Classe	Effectif			Code enseignant
	Filles	Garçons	Total	
1ère année	18	16	34	P1
3ème année	22	17	39	P3
6ème année	18	18	36	P6a P6b (remplacement troisième trimestre)

Tableau 11 - Niveaux observés, effectifs des classes, enseignants informateurs des reformulations

Nous constatons que les classes ont des effectifs importants**.** Cette donnée n'est pas à négliger car elle a constitué une difficulté pour observer les réactions d'une partie des apprenants lors de leurs interactions avec les enseignants. En effet, nous nous installions systématiquement au fond de la salle par souci de discrétion, ce qui rendait l'observation de certains apprenants compliquée. En outre, des effectifs aussi importants entraînent nécessairement une augmentation du volume sonore en classe ce qui peut constituer une difficulté pour les enregistrements.

Pour garantir l'anonymat de nos enseignants, nous avons codifié leur profil. Ainsi, l'enseignant de première année correspond à P1, celui de troisième année à P3 et la première et deuxième enseignantes de sixième année sont respectivement P6a et P6b

Par ailleurs, on ne peut pas évoquer les apprenants sans évoquer leur milieu social d'origine. En effet, comme le rappellent Meuret et Morlaix (2006), qui étudient plus particulièrement l'influence de l'origine sociale sur les performances en compréhension écrite, il est aujourd'hui établi qu'il existe un lien entre origine sociale et réussite scolaire. Les variables

liées à l'inégalité peuvent être d'ordre familial (niveau d'instruction des parents, niveau de ressources financières, ressources éducatives disponibles à la maison, degré de stimulation intellectuel à la maison par exemple) ou d'ordre institutionnel (qualité de l'environnement scolaire). Meuret et Morlaix (2006) mettent en avant trois grands types de variables externes qui sont mobilisés pour expliquer les inégalités sociales devant l'école :

> « *-l'ambition, la volonté, l'habitus (« C'est pour moi » ou « Ce n'est pas pour moi »)*
>
> *-la proximité de la culture de la maison et de celle de l'école (capacité d'aide, communication culturelle, etc.)*
>
> *-les ressources financières, à travers les conditions matérielles de travail à la maison (Goux et Maurin, 2005) ou - mais cela ne joue pas pour les compétences acquises lors du tronc commun – à travers la disposition à supporter le risque et le coût d'opportunité d'une scolarité longue. »* (Ibid. p. 53)

Concernant la proximité de la culture à la maison, il est important de rappeler qu'au Maroc, les productions culturelles sont, dans leur immense majorité, proposées en arabe standard ou en français. Or, dans les catégories sociales défavorisées, la maîtrise de ces langues est généralement loin d'être acquise. En outre, beaucoup de femmes adultes sont analphabètes. Les mères ayant en moyenne entre 20 et 30 ans et ont donc été scolarisées dans les années 1990. Elles sont, d'après les dires des enseignants, aussi bien issues de milieu urbain que rural. Or, à cette époque, le taux d'analphabétisme atteignait 51,7% de la population (Bougroum et al., 2006). Les auteurs précisent que « *les femmes rurales constituent la catégorie de la population la plus touchée par l'analphabétisme »* (Bougroum et al, 2006, p. 65). Les femmes de manière générale sont plus touchées par l'analphabétisme. Ainsi, la probabilité pour que les mères des apprenants observés dans nos classes soient analphabètes ou peu lettrées est donc assez forte.

Concernant la qualité de l'environnement scolaire, nous avons pu constater que des efforts ont été effectués notamment dans l'achat de matériel avec la présence d'un lecteur CD dans certaines salles de classes. Nous retrouvons également des affiches à but pédagogique dans les salles de classes. Mais il reste beaucoup à faire. En effet, les salles ne sont ni isolées ni chauffées. Il y fait donc très froid en hiver. En outre, il n'y a pas de bibliothèque ou même

d'accès à des ressources à destination des apprenants dans les salles de classes ce qui pourrait compenser l'éventuelle absence de ressources éducatives à la maison.

Par ailleurs, Meuret et Morlaix (2006) indiquent que les facteurs internes à l'école sont jugés comme importants par les apprenants pour garantir le succès de leur apprentissage. On y retrouve, le sentiment d'appartenance à un groupe, la discipline en classe, des relations positives entre les apprenants et les enseignants et un soutien des enseignants face aux apprenants en difficulté. Dans les classes que nous avons observées, la discipline est effectivement très présente. Néanmoins, elle peut être qualifiée d'autoritaire. En effet, notre présence sur place pendant des périodes relativement longues et répétées nous a permis de constater que les relations entre les apprenants et les enseignants sont verticales. La prise de parole n'est pas libre est n'est pas encouragée en dehors des questions posées par les enseignants. Le style d'enseignement proposé se rapproche du style « contrôlant » (Lieury et Fenouillet, 2013). Il s'oppose au style « informant » pour lequel les enseignants « *ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves* » (Lieury et Fenouillet, 2013, p. 87). A l'inverse, le style « contrôlant » est caractérisé par le recours à la punition en cas d'erreur, une communication verbale dominée par l'enseignant et dans notre contexte d'étude, une relation basée sur la crainte de l'enseignant et le recours éventuel à des châtiments corporels en cas de comportement jugé inadéquat. Dans ce contexte général, nous comprenons aisément le mutisme des apprenants.

En dehors de l'école et en fonction de leur âge, les apprenants ont des interactions langagières qui diffèrent. En effet, pour les apprenants de première année (6 ans), les interactions langagières des enfants sont principalement limitées à la sphère familiale et concernent les sujets abordés concernent principalement le quotidien. Les enfants de troisième année (8 ans), quant à eux, commencent à avoir plus de libertés peuvent rencontrer, en bas de leur habitation, leurs voisins pour jouer. Enfin, ceux de sixième année (11 ans) passent en général beaucoup de temps à l'extérieur avec leurs amis. Certains, et notamment les garçons, pratiquent des activités sportives en dehors de la maison. Leurs interactions s'enrichissent et se complexifient avec le temps. Néanmoins, l'ensemble de ces interactions restent exclusivement en arabe marocain. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'avec le développement de compétences langagières extrascolaires et le développement de leurs compétences en français en plus de l'apprentissage de la langue à l'école, les apprenants de

sixième année seront plus à l'aise pour prendre la parole en général et en particulier dans les cours de français que nous étudierons.

b. Profil des enseignants observés

Nous allons maintenant présenter les profils des quatre enseignants informateurs pour notre étude. Nous observons un enseignant par niveau sauf pour la sixième année où l'enseignante de français a été en arrêt et remplacée au troisième trimestre. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous observons trois niveaux (1ère, 3ème et 6ème année). En première et deuxième année, l'enseignant dispense la totalité des matières. A partir de la troisième année, deux enseignants se séparent les matières à enseigner. Ainsi, chaque classe a un enseignant de français qui est également en charge de l'enseignement des mathématiques, des sciences et du sport. Hormis le français, les autres matières sont enseignées en AS. Le reste des matières, à savoir l'arabe, l'histoire-géographie, les arts plastiques et l'éducation islamique est enseigné par un deuxième professeur. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons le profil de chaque enseignant.

L'enseignant de première année P1 est un homme né en 1979 et avait donc 38 ans au moment de nos observations. Il est détenteur d'un baccalauréat scientifique et a suivi une formation au centre de formation des instituteurs pendant 2 ans, de 1998 à 2000 au centre de la ville d'El Kelaâ des Sraghna, dans la province de Marrakech. P1 nous a expliqué que sa formation avait abordé un volet sur les aspects cognitifs de l'enseignement/apprentissage, un volet didactique et des stages d'application. P1 a le statut de fonctionnaire et enseigne depuis 2000 et a donc 17 ans d'ancienneté dans l'enseignement au primaire au moment de nos observations. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le système éducatif marocain connait une deuxième vague d'arabisation à partir de 1985 (*voir PARTIE 1, 1.2 b. Les politiques linguistiques éducatives de l'Indépendance à nos jours*). Le français est relégué au statut de LE à enseigner comme telle. Cela signifie qu'au moment où P1 entre à l'école primaire, sa scolarité s'est déroulée en AS.

L'enseignant de troisième année P3 est un homme né en 1960, il a 57 ans au moment des observations de classe. Il a effectué une première année d'étude de mathématiques en français

à l'université. Il a été formé de 1983 à 1984 l'institut de formation des enseignants à Tanger. Sa formation a abordé la didactique, la psychopédagogie, les mathématiques et l'éducation musulmane. Il est également fonctionnaire en enseigne depuis plus de 20 ans. P3 est plus âgé que P1 et le début de sa scolarité correspond au moment où le gouvernement fait machine arrière dans son processus d'arabisation et on voit un retour de l'enseignement des disciplines scientifiques en français à l'école primaire en 1967 (*voir PARTIE 1, 1.2 b. Les politiques linguistiques éducatives de l'Indépendance à nos jours*). P3 a donc été confronté à un enseignement bilingue dès le début de sa scolarité.

Les enseignantes de sixième année sont deux. P6a est une femme née en 1974, elle a 43 ans au moment de nos observations. Elle est fonctionnaire et diplômée d'une licence de droit privé. Elle a suivi son cursus d'études supérieures en langue française. Elle a également étudié l'anglais pendant trois ans à l'université. Tout comme pour P3, elle est l'enseignante attitrée pour l'enseignement du français et des mathématiques pour la classe de 6ème année. Tout comme P3, elle a commencé son cursus scolaire dans un contexte bilingue mais elle a effectué la fin de ses études primaires et secondaires pendant la deuxième vague d'arabisation qui a débuté en 1985. Contrairement aux autres enseignants, P6a a pris une disponibilité en cours de carrière et a enseigné pendant 12 ans dans une école privée avant de réintégrer une école publique. Pendant ces années-là, elle a reçu de nombreuses formations en pédagogie. P6a est la seule enseignante que nous n'avons pas pu observer pendant la totalité des trois sessions car elle a été en arrêt pour l'ensemble du troisième trimestre. Ainsi, pour la troisième période d'observation, nous avons observé sa remplaçante P6b.

P6b est une femme née en 1985, elle a 32 ans au moment des observations de classe. Elle est fonctionnaire et a été diplômée en 2003 du centre de formation des instituteurs de Marrakech qui délivre un certificat d'aptitude professionnelle donnant l'accès à l'enseignement dans les écoles primaires. Elle a 12 ans d'ancienneté au moment de notre étude. Elle a enseigné dans trois écoles primaires différentes, à Marrakech, Casablanca et Salé. P6b est la plus jeune enseignante de notre panel. Tout comme pour P1, elle a suivi la totalité de sa scolarité en AS.

Les profils des enseignants observés sont variés. En effet, ils ont tous suivi des formations académiques et professionnelles différentes. De plus, comme nous venons de le voir, les âges sont différents et ils n'ont donc pas tous été scolarisés aux mêmes périodes. Leur formation et leur contact avec la langue française ne sont pas équivalents. Dans le contexte particulier de

notre étude, l'âge des enseignants est ainsi un facteur à ne pas négliger car il détermine la période où ils ont été scolarisés. Il peut s'agir d'une période d'enseignement bilingue ou d'une période d'arabisation, ce qui influence le contact qu'ils ont pu avoir avec le français. Nous pouvons supposer que les enseignants qui auront eu un contact plus important avec le français, à savoir P3 (parce qu'il a suivi une scolarité bilingue) et P6a (parce qu'elle a fait ses études primaires en école bilingue et qu'elle a travaillé dans une école privée où elle a suivi des formations) seront potentiellement plus à l'aise avec l'enseignement du français. Cette donnée pourrait avoir un impact sur leurs pratiques reformulatives. En effet, comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, l'usage des reformulations est également un indicateur d'une certaine maîtrise de la LC. Ils pourraient ainsi posséder un répertoire plus varié de reformulations. Par ailleurs, notons que tous les enseignants observés sont fonctionnaires, c'est-à-dire qu'ils ont passé et réussi le concours pour devenir instituteur et ont été formés à la didactique et à la pédagogie. Au vu du contexte politique actuel, nous aurions pu avoir des enseignants remplaçants non titulaires et non formés dans la mesure où ils sont de plus en plus sollicités pour faire appel au manque d'enseignants qualifiés.

1.5 Séquences de cours observés

Nous allons à présent entrer dans le détail des neuf séquences de cours que nous avons choisi d'analyser. Pour chaque semaine d'observation, nous avons enregistré l'ensemble des cours de français. Nous avons ensuite sélectionné un cours et dans ce cours, une séquence à transcrire et à analyser. Ces choix ont été faits en respectant plusieurs critères. Premièrement, il fallait que le cours choisi favorise les interactions verbales. En effet, certains cours sont centrés sur l'écrit et les enseignants et les apprenants communiquent peu. Deuxièmement, au sein des activités centrées sur les interactions verbales, nous avons choisi de garder celles qui contenaient, d'après nous, le plus de reformulations enseignantes. Comme le signalent Volteau et Garcia-Debanc (2007) « *les reformulations sont plus ou moins présentes dans le discours de l'enseignant selon les moments de la séance* » (p. 317). Ainsi, les activités de type dictée ou les séances pendant lesquelles les apprenants devaient faire des exercices sur leur cahier n'ont pas été retenues. Voici le tableau récapitulatif des séquences sélectionnées pour notre analyse :

Code séquence et professeur	Durée	Modalité	Input	Objectif	Nature de l'activité
1-a P1	16 min	Oral	Image	Décrire une image	Description d'images (un garçon et une fille dans la cour d'une école) + jeu de rôle effectué par P1 basé sur la situation vue dans l'image
1-b P1	20 min	Oral	Comptine	Réviser du vocabulaire	Vocabulaire des cinq sens à partir d'une comptine
1-c P1	23 min	Oral	Oral et dessins	Réviser des nombres et dessins	Révision des nombres de 0 à 50 et dessins de boucles et de zigzags
3-a P3	19 min	Oral et écrit	Oral et écrit au tableau	Travailler sur la graphie de la lettre o	Reconnaissance et la graphie de la lettre o
3-b P3	22 min	Oral et écrit	Oral et écrit au tableau	Réviser de grammaire	Révisions grammaticales sur la conjugaison des verbes, des pronoms sujets et les pronoms possessifs suivies d'une dictée
3-c P3	20 min	Oral	Oral	Parler d'une histoire écrite	Expression orale autour d'une compréhension écrite
6-a P6	19 min	Oral et écrit	Oral et écrit au tableau	Travailler sur la morphologie des mots	Morphologie des mots (radical, préfixe et suffixe)
6-b P6	20 min	Oral	Image et document audio	Décrire une image	Production orale autour de la description d'une image et d'une compréhension orale
6-c P6b	16 min	Oral et écrit	Oral et exercices de grammaire	Révision du conditionnel présent	Forme et utilisation du conditionnel présent

Tableau 12 - Séquences de cours observés

Chaque séquence de cours est codifiée. Le chiffre correspond à l'année et la lettre correspond à la période parmi les trois que nous avons réalisées. Ainsi, « a » correspond à la première session, « b » à la deuxième et « c » à la troisième. La durée moyenne des séquences est de 20 minutes et elles sont centrées sur la modalité orale. Pour la classe de première année, on retrouve ainsi trois types d'activités proposées en classe de français : l'apprentissage et la récitation/le chant de comptines, des activités orales principalement basées sur la description d'images, et du graphisme et de l'écriture de lettres.

Il est également important de préciser le moment de la journée et de la semaine où se situent les séquences que nous avons sélectionnées pour notre analyse (*voir partie qui suit 2.1 Grille d'observation*). Comme nous l'évoquons, certains enseignants ont eu tendance à contrôler leurs discours et nous avons remarqué que ce contrôle s'atténuait avec le temps, aussi bien à l'échelle d'une semaine qu'à l'échelle de l'année scolaire. Nous avons donc, quand cela était possible, sélectionné des séquences qui intervenaient en fin de semaine. De plus, quand cela

était également possible, nous avons privilégié les séquences de cours du matin pour éviter le biais de la fatigue cognitive qui s'installe au fur et à mesure que la journée avance.

Code séquence et professeur	**Jour de la semaine**	**Matin /après-midi**
1-a P1	jeudi	Matin
1-b P1	Mardi	Matin
1-c P1	Jeudi	Matin
3-a P3	Jeudi	Matin
3-b P3	Jeudi	Matin
3-c P3	Vendredi	Matin
6-a P6	Jeudi	Après-midi
6-b P6	Jeudi	Après-midi
6-c P6b	Mardi	Matin

Tableau 13 - Jours et moments des séquences sélectionnées pour l'étude

Pour les séquences 1-b et 6-c, nous avons gardé des séquences de cours intervenant en début de semaine car les activités proposées en fin de semaines étaient centrées sur l'écrit. Il y avait donc moins d'interactions orales entre l'enseignant et les apprenants.

2. Traitement des données recueillies

2.1 Grille d'observation

« *Trois fonctions sont attribuées à l'acte d'observation : une fonction descriptive, une fonction formative et une fonction évaluative* » (Germain, 1999, p. 171). Dans le cadre de notre recherche, l'objectif de nos observations est descriptif. Elles visent en effet à décrire la façon dont les enseignants ont recours à la reformulation en classe de français. Par ailleurs, Kohn et Nègre (2003) rappellent qu'il faut distinguer l'observation directe de l'observation indirecte. Dans le premier cas, « *le chercheur enregistre directement les informations. Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée »* (Kohn et Nègre, 2003, p.112). L'observation indirecte correspond quant à elle aux situations où les sujets observés participent à la production de l'information. L'entrevue, les questionnaires en sont des exemples. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'observation directe. Kohn et Nègre (2003) affirment que l'observation directe permet d'obtenir des données plus objectives dans la mesure où les participants ont moins de marge de manœuvre pour contrôler les données collectées par l'enquêteur. Il n'en reste pas moins que des biais existent. De fait, Arborio et Fournier (2021) soulignent que :

> « S*auf à observer à travers une caméra de surveillance ou derrière un miroir sans tain, à l'insu de tous les acteurs présents, à l'abri de toute interaction avec eux, l'observateur ne reste jamais complètement extérieur à la situation qu'il observe. Par la suite, il s'expose à ce que les acteurs observés modifient leurs conduites en tenant compte de sa présence, ce que O. Schwartz, reprenant Labov, appelle le « paradoxe de l'observateur » pour évoquer cette tension pesant sur la qualité des matériaux recueillis par observation directe (2018, p.342 sq.). Choisir un mode d'observation directe consiste donc à choisir un rôle social à occuper qui limite ce risque de déformation du réel autant que faire se peut, ou qui le rende conscient pour l'intégrer dans le temps de l'analyse. »* (Arborio et Fournier, 2021, p. 28).

La notion de paradoxe de l'observateur est importante. Il convient en effet de garder à l'esprit que notre présence a nécessairement un impact, minime soit-il sur le comportement des enseignants observés et enregistrés. Arborio et Fournier (2021) ajoutent à ce propos qu' :

> *« […] il n'est pas toujours facile de faire admettre aux enquêtés un parti pris de connaissance qui leur impose une présence permanente du chercheur à leurs côtés. Disposant toujours de marges d'ajustement dans leurs actions, ils veulent savoir à qui ils ont affaire pour décider de leurs conduites et, s'ils viennent à redouter que ce rôle d'observateur ne se confonde avec celui de contrôleur […], ils peuvent tenter d'adopter pour la circonstance un comportement d'hyper conformité aux règles qui norment leur pratique, en rupture avec ce qu'ils font d'ordinaire »* (Arborio et Fournier, 2021, p. 28).

Dans notre cas, nous nous sommes présentée comme doctorante étudiant les interactions entre enseignants et apprenants en salle de classe. Nous n'avons pas mentionné le fait que nous étions également enseignante de français langue étrangère pour éviter qu'il ne se sentent jugés par une personne exerçant le même métier qu'eux et qui a donc des connaissances et des compétences dans le domaine dans lequel ils sont observés. En outre, comme le soulignent Kohn et Nègre (2003), « *si le terrain est déjà connu du chercheur, nous entrons dans le domaine de la recherche impliquée, qui suppose une mise à distance, une démarche de défamiliarisation, pour pouvoir voir autrement »* (Kohn et Nègre, 2003, p.123 ; 124). Dans notre cas, nous sommes effectivement dans une situation de recherche impliquée. La démarche de défamiliarisation est un exercice que nous avons dû faire pendant l'observation. Nous avons en effet essayé d'éviter de focaliser notre attention, qui malgré nous, s'attardait parfois sur des pratiques qui ne sont pas dans nos habitudes et qui nous questionnent. De fait, nous n'avons pas reçue la même formation que les enseignant observés et nous n'enseignons ni dans les mêmes contextes institutionnels, ni auprès du même public. Les conditions de travail sont donc très différentes.

En outre, nous n'avons pas spécifié l'intérêt que nous portons à l'étude des reformulations afin d'éviter que les enseignants ne focalisent leur attention sur ce procédé. Malgré ces précautions, nous avons tout de même observé, chez certains enseignants un fort contrôle de leur production en notre présence. De fait, nous avons constaté que P1 et P2 contrôlaient fortement leur recours à l'arabe marocain lorsque l'enregistrement était en cours. Néanmoins, ce contrôle s'atténuait au fur et à mesure que les jours passaient, ce qui entraînait un recours de plus en plus important à l'AM au fil des jours. Pour rappel, nous passions une semaine

entière en classe pour chaque période d'observation. Ainsi, chez P1 et P3 la manière de s'adresser aux apprenants changeait entre le début et de la fin de la semaine et ce, pour les trois sessions. En début de semaine, nous observons systématiquement une production focalisée sur le tout en langue cible. Aux réactions d'incompréhensions nombreuses des apprenants, nous supposons que cette pratique n'est pas la norme des enseignants. La fin de la semaine était caractérisée par un recours plus important à l'AM. Ceci s'explique peut-être par la charge cognitive que requiert un tel contrôle et qui peut difficilement être tenu sur la durée. Par ailleurs, nous avons également constaté chez P1 et P3 une différence entre les cours enregistrées et ceux qui ne l'étaient pas. Même si le cours de français est le seul à être en français, nous remarquions que les enseignants étaient moins sur leur garde et moins tendus dès que nous arrêtions l'enregistrement. Ces comportements n'ont pas été observés chez P6a et P6b pour qui nous n'avons pas senti de différence entre les moments enregistrés et ceux qui ne l'étaient pas. Nous n'avons pas non plus remarqué de différence de comportement entre le début et la fin de la semaine. Ainsi, les changements de comportements discursifs de P1 et P3 nous invitent à nous demander s'ils ne se sentaient pas en situation d'insécurité linguistique en français, ce qui ne leur permettait pas de mener l'intégralité des interactions en classe en LC. Nous pouvons également souligner que P1 avait affaire à des apprenants débutants et P3 à des apprenants qui n'avait suivi jusque là qu'une année de français. Ainsi, le faible niveau des apprenants peut-être la raison de leur recours à l'AM, estimant que c'est le moyen le plus simple de garantir l'accès au sens pour l'intégralité des apprenants.
Nous avons également noté un phénomène d'habituation à notre présence sur l'échelle de l'année scolaire. Nous avons senti moins de contrôle de la part de P1 et P3 en fin d'année scolaire. Leur attitude envers nous semblait plus détendue et ils n'hésitaient pas, par exemple, à communiquer plus longuement avec nous en début ou en fin de cours sur des sujets de la vie quotidienne.

La question s'est donc posée de savoir quelle séquence sélectionner pour élaborer notre corpus. Choisir une séance en début de semaine risquait de ne pas être représentatif du comportement langagier habituel de P1 et P3. Ainsi, quand cela était possible, nous avons préféré garder une séquence de cours qui se déroulait à partir du troisième jour d'observation et dans laquelle nous retrouvions suffisamment d'interactions entre les enseignants et les apprenants. En outre, les activités centrées sur l'écrit n'ont pas été retenues étant donné que nous nous intéressons aux pratiques orales.

Concernant notre posture, nous avons essayé d'être la plus en retrait possible afin que les enseignants se sentent les moins gênés possible par notre présence. Nous nous asseyions systématiquement dans le fond de la classe et nous ne prenions la parole que si l'enseignant observé s'adressait à nous. A ce propos, nous avons également observé une différence de comportement des enseignants. En effet, à plusieurs reprises, P3 et P6a ont tenté de nous faire participer aux échanges en classe en nous demandant notre avis sur le niveau des certains apprenants ou encore notre avis sur la qualité du manuel utilisé par exemple. Dans une moindre mesure, P1 a également communiqué avec nous lors des périodes d'enregistrement pour partager ses difficultés à mettre en place certains types d'activités en classe. Enfin, P6b quant à elle a adopté une attitude plus distante, faisant comme si elle oubliait notre présence en classe. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces différences de comportement nous ont amené à sélectionner préférentiellement des séquences de cours de fin de semaine pour limiter le biais de contrôle des enseignants.

Nous avons enregistré à l'aide d'un microphone les interactions verbales des apprenants et des enseignants lors des cours de français. Dans certaines des séquences enregistrées, nous retrouvons la présence plus ou moins importante de l'arabe marocain. Nous avons ensuite choisi un cours dans lequel nous avons sélectionné une séquence (voir supra). Par la suite, nous avons transcrit les passages dans lesquels les enseignants avaient recours à la reformulation. Comme le signale Mondada (2008) en faisant référence aux travaux précurseurs de Ochs (1979), la transcription représente

> « *un moment crucial dans le traitement des données : loin d'être une pratique subalterne de préparation des données pour l'analyse, c'est un processus qui matérialise les présupposés théoriques de son auteur et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur les résultats »* (Mondada, 2008, p. 78).

En outre, elle ajoute que « *la transcription est loin d'être un objet autonome ou autonomisable : elle est une entité liée à d'autres entités, telles que la bande enregistrée ou encore les conventions de transcription, dont elle dépend pour faire sens* » (Idid. p.79). Pour la transcription, nous avons choisi de nous inspirer de la convention ICOR du laboratoire

ICAR de l'Université de Lyon 2[30]. Cette convention a été élaborée pour la notation des phénomènes verbaux et vocaux et est donc opérationnelle pour le type de données que nous avons à exploiter. De plus, Mondada (2008) rappelle que selon la visée du transcripteur, des choix de transcription seront effectués : « *selon la mentalité analytique du transcripteur, certains détails seront considérés comme centraux ou au contraire marginaux, et donc rendus observables ou non dans la transcription* » (Idib. p. 82). Nous avons en effet effectué des choix de transcription que nous expliciterons ci-dessous. Avant cela, précisons que la police préconisée pour les transcriptions est `courrier`, taille 10. Toutes les productions verbales doivent être transcrites en minuscule, la majuscule étant réservée pour la notation des saillances perceptuelles. Les chiffres sont notés en toutes lettres. Le laboratoire ICAR a modifié à plusieurs reprises la convention ICOR. Nous avons choisi de nous baser sur la version de 2013 car elle est plus complète et qu'elle prend en compte l'alternance des codes, élément qu'on ne retrouve pas dans la version de 2007, par exemple.
La convention ICOR est composée de 9 parties dont 8 que nous gardons pour la construction de notre corpus et qui sont les suivantes :

1. l'identité des participants (ces derniers pouvant être identifiées, incertains ou non identifiés)

2. les tours de parole

3. les actions

4. les structures segmentales (qui consistent à transcrire le verbal)

5. les pauses intra-tour

6. les productions vocales

7. la prosodie

8. les descriptions

La dernière partie correspond à la liste des onomatopées, interjections et autres particules.

[30] Disponible via ce lien : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjDg7i6r_n7AhUE_BoKHVmGAmMQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fdocplayer.fr%2F59699390-Convention-icor-mise-a-jour-janvier-2013.html&usg=AOvVaw02EZIAKSswSHcrQ3v3VBZm

Certaines de ces parties sont elles-mêmes subdivisées en plusieurs sous-parties. Par ailleurs, comme nous venons de le signaler, sur l'ensemble des conventions proposées par le modèle ICOR de 2013, nous n'en gardons par l'intégralité pour la retranscription. En effet, certains points ne nous paraissent pas pertinents dans le cadre de notre travail. En outre, étant donné que nous ne travaillons pas avec un logiciel de transcription, nous avons simplifié certaines codifications, notamment en ce qui concerne le chronométrage des silences. Voici donc les éléments que nous avons sélectionnés pour l'élaboration de notre corpus :

Numérotation du phénomène selon la convention ICOR de 2013	Phénomène	Conventions et exemples tirés de notre corpus
1a	Participant identifié	Les apprenants sont numérotés par ordre de prise de parole en classe. Le premier qui prend la parole sera `AP1`, le deuxième `AP2` et ainsi de suite. Si un groupe d'apprenant prend la parole en même temps, le groupe sera noté `APS` Les enseignants seront codifiés comme vu précédemment, à savoir : `P1` pour l'enseignant le première année, `P3` pour celui de troisième année et `P6` pour celle de sixième année et `P6b` pour sa remplaçante au troisième trimestre.
1b	Participant incertain	Lorsque l'apprenant qui prend la parole n'a pas pu être identifié, il est codifié par un point d'interrogation à la place du code : `AP?`
1e	Événement non attribuable à un	On décrit l'évènement entre double parenthèse, par exemple : `((une personne frappe à la porte`

	participant	et entre dans la classe))
2a	Notation du tour	Comme le signale Bonu (1992) en faisant référence aux travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), le tour de parole se compose de deux éléments : « *les unités qui servent à construire les tours de paroles (phrases composants de phrases, mots etc…, ainsi que procédures de limitation du tour* » (Bonus, 1992, p.56) et « *les procédures et les techniques d'attribution du tour, c'est-à-dire de passage de la parole d'un locuteur à un autre, ou de la reprise par le premier locuteur »* (Ibid). Ainsi, la convention ICOR indique que la notation du tour est insérée après l'identifiant et après une tabulation : AP4 *je vois dans l'image une maîtresse* P6 *une maîtresse oui*
2b	Enchaînement immédiat	On insère le symbole « = » à la fin du premier tour et au début du suivant AP8 se passe cette scène a a := P6 =alors (.) est-ce qu'on dit se passe cette scène ?
2c	Chevauchement	Le chevauchement est indiqué entre crochets « [ ] ». Les crochets sont alignés verticalement. P6 écoute mademoiselle la question (.) où/ ça veut dire qu'est-ce que tu vas exprimer ? (.) [le lieu=] APS [le lieu]

3a	Action à valeur de tour attribuée à un participant	La description de l'action observée est notée entre double parenthèse. P1 ((met en marche le magnétophone)) P1 *fais les boucles (.) fais les boules (.)et fais le dessin (.) voilà :::* ((pendant qu'il parle, P1 montre sur le manuel où se situe l'activité à réaliser))
4a	Orthographe	L'orthographe française est conservée. Néanmoins, quand des caractéristiques phoniques apparaissent, l'orthographe est aménagée pour l'indiquer. P6 t*rès bien (.) dounia a aimé les meuments (.) qui a passé (.) à cette ville* Dans ces situations, nous ajoutons une note de bas de page pour signaler ce que la personne a voulu dire.
4c	Allongement	Les sons allongés sont notés par des « : » . Les deux points sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement. P6 *c'est une ville très belle(.)oui ::*
4i	Noms propres	Les majuscules ne sont pas mises à l'initiale des noms propres. P6 *très bien (.) dounia a aimé les meuments (.) qui a passé (.) à cette ville*
4l	Structures segmentales inaudibles, nombre de syllabes non identifiable	Lorsque l'énoncé est complètement inaudible, il est noté (inaud.) AP1 (inaud.) *des rolone* P6 *des ?* AP1 *rolone* P6 *déroulement de la scène (.) Déroulement de de de son voyage (.)*

		voilà Quel que soit le nombre de syllabe du segment inaudible, il sera noté (inaud.)
5a et 5b	Micro pause (.) et pause chonométrée (2)	La convention ICOR préconise de chronométrer les pauses à l'aide d'un logiciel. Dans notre cas, nous avons opté pour l'estimation perceptuelle. Une seconde est notée (0.1), deux secondes (0.2) etc. Par ailleurs, nous avons décidé que si la pause durait moins d'une seconde, elle serait notée (.). P6a *un ordre chronologique (.) heu :::: ça veut dire il il parle de de d'une image et puis il parle de l'autre par un ordre chronologique si tu veux*
7a	Montée intonative	Les montées intonatives sont notées « / ». Elles sont notées après la notation d'un allongement s'il y en a un. P3 nour/ (.) et l'orgue et l'ogre (0.3) il était une fois/ un jeune garçon très courageux et très rusé (0.1) appelé nour : (0.2)
7b	Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle sont notés en majuscules. AP2 un fille P1 UNE fille
8a	Généralités	Les commentaires sont notés dans un paragraphe propre sans identifiant de tour. ((P3 interpelle les apprenants en AM pour leur signaler que toutes les réponses aux questions sont dans le texte et qu'il suffit de lire le texte pour trouver les réponses à ses

		questions))
8b	Passages non transcrits	Quand la transcription de l'enregistrement est interrompue car le passage n'est pas intéressant pour nous ou inaudible, on le note entre double parenthèse en indiquant le chronométrage de début et le chronométrage de fin du passage non transcrit. ((00'14)) ((passage non transcrit)) ((00'35))
8c	Alternance de code	La convention ICOR propose d'indiquer entre double parenthèse les segments en langue étrangère en indiquant par des chevrons la nature du phénomène comme dans l'exemple suivant proposé par les rédacteurs de la convention : ISA <((en anglais)) i go to school> Dans le cadre de notre travail, étant donné que l'arabe marocain sera écrit en alphabet arabe (voir infra), nous choisissons de ne pas préciser le changement de langue étant donné que le changement d'alphabet suffit à l'indiquer. Nous utiliserons ainsi les chevrons < > pour indiquer la traduction de ce qui est transcrit en AM. P3 هزّينا الفوق؟ اوا هزّي الفوق <on a levé le bras en l'air ? eh bien lève le bras>

Tableau 14 –Eléments de la convention ICOR sélectionnés pour la transcription de notre corpus

Parmi les éléments que nous avons choisi de ne pas garder, nous retrouvons par exemple les les chutes intonatives, les aspirations et les expirations. Nous estimons que ces phénomènes ne sont pas pertinents dans l'étude des pratiques reformulatives. En outre, la prosodie du français du Maroc étant grandement calquée sur la prosodie de l'arabe marocain, son étude ne

nous semble pas pertinente dans le contexte de notre analyse. A l'inverse, des phénomènes comme les pauses, les saillances perceptuelles ou encore l'allongement nous donnent des éléments pour l'analyse sur la manière dont les reformulations sont prises en charge par les enseignants. Par ailleurs, précisons que même si on s'intéresse aux productions langagières des enseignants, elles interviennent dans un contexte interactif avec les apprenants. Des extraits de productions langagières des apprenants seront donc également transcrits quand cela est nécessaire à la compréhension du contexte discursif. Comme le rappelle Mondada (2008) en faisant référence aux travaux de Gülich et Mondada (2001), « *l'interaction est une pratique collective, basée sur la coordination et l'ajustement réciproques de tous les participants. Contrairement à d'autres traditions de recherche, l'AC* [analyse conversationnelle] *ne se focalise pas exclusivement sur le locuteur, mais s'intéresse à tous les co-particpants »* (Mondada, 2008, p. 90)

2.2 Conventions de transcription

Comme nous l'avons indiqué lors de la présentation ICOR, cette convention de transcription a été pensée pour des corpus francophones. Or, l'arabe marocain étant présent dans notre corpus, il nous a fallu l'adapter. Ainsi, outre le choix de n'avoir gardé qu'une partie des propositions de transcription, nous avons également ajouté des éléments non présents dans la convention ICOR : la juxtaposition de l'arabe marocain et du français et la traduction de l'AM. Les traductions proposées sont personnelles. Nous avons également voulu numéroter les prises de parole pour faciliter les va-et-vient entre lecture du corpus et lecture de l'analyse qui est faite. Chaque prise de parole commence ainsi par un chiffre arabe entre parenthèse. En outre, nous avons choisi d'ajouter le chronométrage de chaque prise de parole pour faciliter au lecteur la mise en correspondance entre l'enregistrement audio et la transcription. Nous notons le chronométrage entre barres obliques comme ceci : /11'45/. Le chronométrage est ensuite suivi de l'identité du participant et du propos transcrit. Par ailleurs, encore une fois dans le but de faciliter la lecture du corpus, nous avons choisi de souligner les énoncés reformulés des enseignants. Voici un exemple tiré de la séquence 3-c de transcription qui rassemble à la fois des éléments tirés de la convention ICOR et des éléments que nous avons ajoutés pour répondre aux besoins de transcription de notre corpus.

(50)/13'27/P3	lorsqu'il a faim (.) il veut manger (.) il va chercher sa ration (.) vous connaissez ce que c'est un ogre ? (.)قلنها هديك المرات شنو هو؟ <on l'a dit la dernière fois c'est quoi ?> il mange quoi un ogre (inaud.)
(51)/13'40/AP4	(inaud.)
(52)/13'41/P3	هو واحد <c'est un>
(53)/13'42/APS	(inaud.)
(54)/13'43/P3	واحد؟ <un ?>
(55)/13'44/APS	(inaud.)
(56)/13'45/P3	أ؟ <hein ?> (.) un personnage sauvage (.) وحش <un monstre> (.) (inaud.) (0.5) sa ration quotidienne lorsqu'on dit quotidienne (.) quotidiENNE (.) c'est-à-dire (0.2) chaque lundi mardi mercredi

2.3 La transcription de l'arabe marocain

Rappelons que la LM de la quasi-totalité de nos participants est l'arabe marocain. Pour l'ensemble des enseignants observés, leur langue maternelle est l'arabe marocain et d'après les dires des enseignants, quatre apprenants ont pour LM l'amazigh, deux apprenants en première année et deux autres en sixième année. La présence de l'AM est donc inévitable dans notre corpus. La question de sa transcription se pose donc. Comme nous l'avions expliqué dans la présentation des langues en présence au Maroc, l'arabe marocain n'est pas reconnu comme une langue, ainsi, il n'y pas de consensus sur son écriture. Comme le signale en effet Miller (2016), « […] *la codification de la darija n'est pas prise en charge par une institution ou un groupe d'experts érigé en Autorité scientifique, morale et politique »* (Ibid, p. 3). Nous avons également mis en évidence le fait que certains spécialistes se sont attelés à proposer des codifications de la langue basées sur des règles claires. C'est le cas notamment de Saïd Benjelloun, anciennement enseignant d'arabe à l'université Toulouse Jean Jaurès et également calligraphe et poète marocain qui propose dans son ouvrage *Comprendre et parler l'arabe maghrébin* une codification de l'arabe marocain. Dans le cadre de notre recherche, nous avons dû transcrire des extraits de discours reformulatifs d'enseignants. Dans ces cas-là, certains ont parfois recours à l'AM. Pour transcrire cette langue nous avons utilisé la codification proposée par Benjelloun dans son ouvrage publié en 2018, à destination des personnes souhaitant apprendre l'arabe maghrébin. L'auteur y propose deux transcriptions. Une graphie latine, essentiellement phonétique et une graphie arabe, « *plus proche de la langue mère, l'arabe littéral »* (Benjelloun, 2018, p. 9). Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de transcrire l'arabe marocain en alphabet arabe et de proposer en parallèle une traduction française. En optant pour cette démarche, nous nous inscrivons dans un processus de vernacularisation de l'arabe marocain (Pollock, 2006 dans Miller, 2016). Ce processus correspond à l'introduction de la langue vernaculaire dans les sphères préalablement réservées aux langues classiques. De nombreux exemples historiques ont ainsi permis la vernacularisation de langues, qui, auparavant, n'avaient pas ce statut. Le passage de l'ottoman au turc moderne au XXème siècle en est un exemple.
Nous allons à présent expliciter les choix de Saïd Benjelloun de transcription de l'AM qui seront ceux que nous reprendrons dans le cadre de notre travail. Premièrement, il garde des liens avec l'arabe standard écrit en conservant les éléments suivants :

- la marque du féminin qui se note ة, comme dans le mot « *balle*» كرة qui est féminin ;

- les pronoms affixes qui indiquent la marque du possessif comme dans داره qui signifie « *sa maison* (à lui)». Le possessif masculin s'écrit avec la lettre ه et se prononce /u/. D'un point de vue phonétique, il pourrait donc être transcrit avec la lettre و qui se prononce /u/. Mais en gardant la marque du possessif telle qu'elle est transcrite en arabe littéral, le lecture peut faire la distinction entre le possessif singulier ه et le possessif pluriel و qui se prononcent de la même façon en AM ;

- les prépositions في « *dans* » ou على « *sur* ». La graphie de l'arabe standard est conservée même si la prononciation diffère. Ainsi, ces pronoms sont visuellement faciles à repérer,

- l'article définit ال qu'il soit sonore ou pas. En arabe, si l'article est accolé à un mot dont la première lettre est dite « lunaire », alors l'article « al » se prononce comme dans القط « le chat » qui se prononce /alq tˁ /. Si, à l'inverse, le mot commence par une lettre dite « solaire », alors l'article ne se prononce pas, comme dans الشمس « le soleil » qui se prononcera / aʃ-ʃams / ;

- le hamza ء, qu'on continue à utiliser pour la prononciation de certains mots. Ainsi, dans le mot ماء « eau » /ma/, le hamza ne se prononce plus mais est conversé pour ne pas être confondu avec la préposition ما /ma/ qui sert à exprimer la négation. Le hamza permet une reconnaissance plus facile du mot. Dans le mot عائلة « famille », le hamza se prononce, même s'il est présent dans peu de mots en AM ;

- le alif ا de l'impératif. A l'impératif la lettre alif ا en début de verbe indique ce mode. Il est donc conservé même s'il ne se prononce par car il donne une information sur le mode du verbe ;

- le alif ا du superlatif. Tout comme pour l'impératif, le superlatif s'exprime par la lettre alif ا. Il est également conservé et continue à être prononcé en arabe marocain dans la majorité des cas ;

- le alif ا des substantifs qui commencent par une consonne sans voyelle courte associée (soukoun) comme dans امراة. Même si le alif n'est pas prononcé en AM, il permet une reconnaissance plus aisée du mot.

Comme nous l'avons signalé dans certains exemples, la conservation à l'écrit de ces différents éléments de l'arabe standard et qui ne se prononcent pas nécessairement en arabe marocain donnent des indications grammaticales aux lecteurs.
Par ailleurs, Benjelloun a souhaité transcrire certaines particularités de l'arabe maghrébin par le biais des éléments suivants :

- la non transcription des interdentales ظ (qui correspond au phonème /ðˤ/ de l'alphabet phonétique international -API), ث (qui correspond au phonème /θ/ de l'API) et ذ (qui correspond au phonème /ð/ de l'API) présentes en AS mais qui n'existent pas en AM ;

- la notation des allongements de syllabes qui permet de respecter un des spécificités de l'arabe marocain et qu'on ne retrouve pas en arabe littéral. A l'inverse, les voyelles courtes ne sont pas notées ce qui, d'après Benjelloun, « ouvre le champ des variantes régionales » ;

- le rajout du préfixe verbal séparé. L'AM fonctionne en effet avec des préfixes verbaux qui indiquent le temps verbal ;

- le rajout du son /g/ qui s'écrit گ. Ce phonème existe dans les langues européennes présentes au Maroc (français et espagnol) ainsi que dans le système phonétique de l'amazigh. On retrouve ce phonème dans le nom A**g**adir par exemple (*voir partie L'arabe marocain*) ;

- la séparation de la particule de négation pour faciliter la reconnaissance du verbe comme dans : ما بغيش (il ne veut pas) ;

- la suppression du alif final des pluriels vocaux parce qu'il ne se prononce, comme dans بغيو(ils veulent).

Le choix que nous avons effectué d'adopter la transcription proposée par Benjelloun (2018) est justifié par la sensibilité de l'auteur à la pédagogie et à l'enseignement de l'arabe

marocain. Ainsi, à travers ses choix de transcription, des liens concrets sont maintenus avec l'arabe littéral tout en proposant une analyse grammaticale de l'AM.

2.4 La question de la traduction

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous avons été amenée à traduire en français les propos des enseignants énoncés en arabe marocain. Etant donné que nous comprenons et parlons l'arabe marocain, nous nous sommes permise de traduire par nous-même ces énoncés.

Cherifi (2009), s'intéresse aux questions de traductions de l'arabe au français et inversement dans le cadre de la rédaction de dictionnaires bilingues. A ce propos, il affirme que

> *« dans le cas des deux langues, le français et l'arabe, il existe des différences culturelles importantes et certaines notions ne se traduiront pas facilement. En effet, certains mots employés par les lexicographes bilingues contiennent implicitement une charge culturelle importante, d'où une opacité référentielle. Autrement dit, le sens connotatif ne se chevauche pas d'une langue à l'autre. »* (Cherifi, 2009, p. 238).

Dans le contexte de notre recherche, ce cas de figure ne s'est pas vraiment présenté. En effet, d'une part, les éléments énoncés en arabe marocain sont peu nombreux et assez courts et ils concernent majoritairement des consignes. Ainsi, nous n'avons pas été amenée à faire des choix de traduction dans le but de garantir une compréhension d'aspects culturels. Néanmoins, l'exercice de la traduction nous a amené à faire des choix sur la manière de retranscrire les discours des enseignants. En effet, nous nous sommes rendue compte, au fur à et mesure de nos transcriptions que nous devions nous éloigner de la traduction littérale pour privilégier une traduction en lien avec le contexte. Chaque traduction a de fait une visée spécifique, la nôtre étant la compréhension de notre corpus par les lecteurs. Par exemple, en français, si un enseignant souhaite demander à ses apprenants de lever le doigt pour demander la parole, il dira probablement « on lève le doigt » ou « levez le doigt ». En arabe, l'enseignant aura tendance à dire أصابع qui signifie « les doigts ». L'utilisation du verbe n'est donc pas requise et le terme « doigt » est énoncé au pluriel en arabe marocain pour désigner l'ensemble des doigts levés alors qu'en français, on fait référence à l'index de l'apprenant. Mais en français, le lecteur pourrait ne pas comprendre le sens du propos s'il lit seulement

« les doigts ». Dans ce cas-là, nous avons opté pour une traduction qui vise à faciliter la compréhension du propos de l'enseignant. Nous proposons alors une traduction avec ajout de verbe et mise au pluriel du substantif telle que « levez les doigts ». Nous évoquons ici les traductions que nous réalisons pour l'élaboration de notre corpus.

Lorsqu'il s'agit d'analyser les traductions des enseignants, nous nous situons sur un autre plan. Ghariani Baccouche (2003), qui s'intéresse à la question de l'enseignement de la discipline qu'est la traduction dans l'enseignement supérieur affirme que « *la traduction ou le processus, qui permet de passer d'une langue à une autre, offre l'occasion de mettre en présence les deux codes en question et invite le traducteur ou l'apprenant à comparer les systèmes linguistiques concernées* » (p. 96). Ainsi, lorsque l'enseignant fait tel ou tel choix de traduction, il opère des parallèles entre les deux langues. Ainsi, il conviendra de faire attention à la manière dont les enseignants traduisent leurs propos lors de reformulations. Les traductions s'éloignent-elles significativement de l'énoncé-source ? D'un point de vue morphosyntaxique, les différences peuvent-elles être problématiques dans l'apprentissage de la langue ? De manière plus générale, il conviendra de se demander si les traductions opérées par les enseignants peuvent provoquer des confusions dans l'apprentissage de la langue cible, en l'occurrence, le français.

PARTIE 4 : ANALYSE DES RESULTATS

Notre corpus est composé de 9 séquences de cours d'une durée moyenne de 20 minutes. Pour chacune de ces séquences, Les reformulations répertoriées seront analysées sous six angles différents

Le premier correspond à ce que nous qualifions de « distribution » des reformulations. Cette analyse permet de répertorier les reformulations selon leur caractère auto *vs* hétéro-reformulation auto *vs* hétéro-initiée. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les reformulations peuvent être de natures différentes. Gülich & Kotschi (1987) mettent en évidence quatre situations de reformulation. La première correspond à l'auto-reformulation auto-initiée, c'est-à-dire que le locuteur reformule ses propres propos de sa propre initiative. La deuxième est l'auto-reformulation hétéro-initiée : le locuteur reformule ses propres propos à la demande de son interlocuteur. Le cas de l'auto-reformulation, le locuteur réélabore son propos. La troisième est l'hétéro-reformulation hétéro-initiée : le locuteur reformule les propos de son interlocuteur à la demande de ce dernier. Enfin, la dernière correspond à l'hétéro-reformulation auto-initiée, c'est quand le locuteur reformule les propos de son interlocuteur de sa propre initiative. Dans le cadre de notre étude, les reformulations hétéro-initiées peuvent également correspondre à une reformulation ou à une répétition suite à une absence de réponse d'un apprenant par exemple. L'absence de réaction suite à une sollicitation d'un enseignant est en effet un signe indiquant une incompréhension de l'énoncé de l'enseignant, ce qui amène ce dernier à reformuler.

La deuxième analyse consiste à mettre à jour les types de reformulations retrouvées dans le corpus. Ainsi, il peut s'agir d'une reformulation (l'ES et l'ER ont la même signification mais ne sont pas identiques), d'une répétition (l'ES et l'ER sont identiques), d'une reprise corrective ou encore d'une autocorrection par exemple. Pour chaque type de reformulation, nous précisons la nature de ce qui est reformulé. Pour les reformulations, nous précisons s'il s'agit d'une reformulation d'une question de compréhension, d'un item lexical ou d'une réponse d'un apprenant, par exemple. Pour les répétitions nous précisons s'il s'agit d'une répétition d'une question de compréhension, d'une consigne, d'une explication ou encore d'une réponse d'un apprenant par exemple. Par ailleurs, pour une facilitation du traitement de nos données, l'ensemble des apprenants sont masculinisés dans la rédaction des typologies de reformulations retrouvées. Ainsi, les reformulations du type « répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider » sera au masculin même si l'apprenant en question est une fille.

Le genre des apprenants n'étant pas un élément qui entre en compte dans notre analyse, nous avons estimé que ce choix nous aiderait dans les catégorisations et les calculs de nos résultats.

Le troisième élément observé est le nombre d'occurrence d'un ER pour un même ES. Dans le tableau, nous avons numéroté la reformulation selon son rang. Par exemple, si un ES est reformulé trois fois, la première reformulation sera de rang 1, la deuxième de rang 2 et la troisième de rang 3. En somme, cette indication nous permet de savoir combien de fois un enseignant a reformulé un ES. Lors de la création de notre corpus, nous nous sommes rendue compte que certaines reformulations avaient un nombre important d'occurrence. Pour un même ES, nous pouvons en effet retrouver un nombre important d'ER dans certains cas. Nous nous sommes alors posée la question suivante : que nous disent le nombre d'occurrence d'ER sur les pratiques reformulatives des enseignants. Cette information nous semble importante dans la mesure où un nombre important de reformulation pour un même ES peut être un indicateur d'une difficulté à transmettre un message par exemple, surtout si, en parallèle, nous observons qu'un nombre important d'entre elles ne sont pas comprises par les apprenants.

La quatrième analyse porte sur le caractère partiel ou complet des reformulations. Nous observerons en effet si les enseignants ont tendance à reformuler entièrement l'ES ou s'ils n'en sélectionnent qu'une partie et si c'est le cas, nous tenterons de déterminer quels éléments l'enseignant choisi de reformuler.

Le cinquième critère retenu est celui qui consiste à déterminer si la reformulation porte sur le contenu ou sur la forme du message. Pour rappel, une reformulation sur la forme consiste en une focalisation sur la forme linguistique, son fonctionnement de la langue. Ce type de reformulation survient principalement lorsque les apprenants sont en difficulté. Il peut par exemple s'agir d'un problème de prononciation, mot mal employé ou encore conjugaison erronée. Une reformulation sur le contenu s'intéresse quant à elle à ce qui permet de communiquer, de développer une pensée sur les objets du monde. Elle permet le maintien du lien interactionnel. Il existe donc une relation sémantique entre l'ES et l'ER. Rappelons par ailleurs qu' « *un travail effectué sur la forme et sur le contenu de manière complémentaire semblerait davantage propice à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques qu'un travail seulement sur l'un des deux aspects* » (Da Silva, 2014, p.53). Comme le souligne Bange (1996), le contexte d'enseignement/apprentissage d'une LE nécessite une

bifocalisation de l'attention, tant sur le contenu (« *focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble* » (Bange, 1996, p. 5)) que sur la forme (« *focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaitre dans la production ou dans la compréhension* » (Bange, 1996, p.6). De plus, rappelons que les travaux de Fasel Lauzon (2009) indiquent qu'un travail effectué sur la forme et sur le contenu de manière complémentaire semblerait disposer d'un potentiel acquisitionnel plus fort qu'un travail qui ne cible que l'un ou l'autre.

Enfin le sixième et dernier critère d'analyse retenu est le caractère abouti ou non abouti de la reformulation. En classe de LE, les reformulations ont principalement les missions suivantes : clarifier un propos qui n'a pas été compris par les apprenants, reprendre les propos des apprenants pour en proposer une version correcte, inviter des apprenants à se s'autocorriger faire avancer le schéma explicatif. Donc pour chaque reformulation énoncée par l'enseignant, nous essaierons de déterminer son objectif et d'analyser s'il a été atteint ou pas. Par abouti, nous signifions que la reformulation est réussie et a atteint son objectif, qu'il s'agisse une clarification ou d'une correction. Comme le précise Maarfia (2017) :

> « *rares sont les questions qui aboutissent du premier coup chez un public novice. L'enseignante déploie souvent toutes les ressources énonciatives, allant de la simple répétition pour assurer la bonne écoute jusqu'à la reformulation intra- et enter-linguistique, pour rendre ce qui est dit intelligible à ses interlocuteurs et les aider à la co-construction du sens* » (Maarfia, 2017, p.120).

Nous avons ainsi déterminé un certain nombre de critère nous permettant de justifier qu'une reformulation est aboutie. Dans le cas d'une reformulation ou d'une répétition, si le ou les apprenants auparavant mutiques proposent une réponse, alors nous considérons que la reformulation a fonctionné. Dans le cas d'une reformulation explicative, les éléments non-verbaux ont été nos indicateurs pour justifier de l'aboutissement ou non de la reformulation. En effet, si l'apprenant indique par un regard approbateur ou par un signe de tête qu'il a compris, nous avons considéré que la reformulation était aboutie. Pour le cas des reprises correctives, nous avons estimé qu'elles étaient abouties dans les cas où l'apprenant reprenait et corrigeait son erreur. Si nous constations que l'apprenant ne comprenait pas l'erreur corrigée ou qu'il ne corrigeait pas sa production, nous considérons que la reformulation n'est

pas aboutie. En effet, le processus d'apprentissage ne s'effectue pas complètement. Enfin, dans un nombre important de cas, et notamment dans le cas des auto-reformulations auto-initiées, il était impossible de mesure l'impact de la reformulation sur les apprenants. En effet, ces dernières sont souvent énoncés à la suite d'un ES et se trouve fondu dans le discours de l'enseignant. Lorsqu'il ne nous était pas possible d'affirmer que la reformulation était aboutie ou pas, nous avons pris le parti de ne pas nous prononcer. Dans ces cas-là, nous retrouvons le signe : NSPP signifiant « Ne Se Prononce Pas ».

Ainsi pour l'ensemble des reformulations observées dans notre corpus, nous procédons une analyse de ces six points. Voici un exemple tiré de la transcription de la séquence 1-a :

(14)/ 3'17/APS un fille

(15)/3'19/P1 UNE fille (.) une (.) UNE fille

N°	Type de reformulation	Complète/ partielle	Rang	Contenu/ forme	Aboutie / non aboutie	Distribution
12	Reprise corrective grammaticale	C	1	F	NA	HRA

Dans cet exemple, nous voyons qu'il s'agit de la douzième reformulation de P1 depuis le début de la séquence, qu'il s'agit d'une reprise corrective phonétique complète (C) qui apparait pour la première fois (1). Elle se focalise sur la forme de la langue (F). Elle est non aboutie (NA) car les apprenants n'ont pas relevé la correction de P1 et ne se sont pas corrigés par la suite. Enfin, il s'agit d'une hétéro-reformulation auto-initiée dans la mesure où P1 reformule les propos des apprenants de sa propre initiative.

A chaque étape partie qui va suivre nous procéderons à une analyse en deux étapes : une première d'ordre quantitative afin de mettre en lumière les pratiques significatives des enseignants. Ces analyses quantitatives nous permettront d'aiguiller les analyses qualitatives proposées dans un deuxième temps.

1. Les reformulations dans les cours de première année (t0)

1.1 La séquence 1-a

Pour la séquence 1-a, l'activité proposée par P1 est une description de deux images du manuel « Dire, faire et agir en français » suivie d'un jeu de rôle visant à reproduire la situation présentée sur la deuxième image. Sur la première image, nous pouvons voir deux enfants, un garçon une fille dans une cours de récréation en train de se parler. Sur la deuxième image, nous observons senseiblement la même situation entre trois enfants, deux filles et un garçon. La compétence langagière visée par P1 pour cette séquence est la production orale des apprenants. Les objectifs intermédiaires sont pour l'essentiel de décrire une image au présent de l'indicatif, se présenter à une personne du même statut social que soit, les verbes « se présenter », « être », « s'appeler » conjugués à la première et troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et le vocabulaire relatif à l'école.

Pour cette séquence, P1 n'a pas recours à l'écrit. L'objectif étant la production orale, nous nous attendons *à priori* à ce que l'enseignant focalise son attention sur les propos des apprenants et donc à retrouver un nombre important d'hétéro-reformulations. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 16 minutes et 20 secondes auxquelles il faut soustraire 3 minutes et 36 secondes de passages non transcrits[31].

La séquence 1-a comporte 130 reformulations.

La distribution des reformulations en 1-a

Ce premier axe d'analyse s'intéresse à ce que l'enseignant choisit de reformuler, à savoir, ses propres propos, (des auto-reformulations) ou ceux des apprenants (des hétéro-reformulations). Ces reformulations peuvent être auto ou hétéro-initiées. Pour rappel, dans le cadre de notre recherche, nous avons pris le parti d'analyser les reformulations suite à une

[31] Ces passages correspondent à des interventions d'apprenants parce qu'ils veulent aller aux toilettes ou qu'ils se chamaillent avec un camarade par exemple. Il s'agit de passages où l'enseignant et les apprenants s'expriment en AM. Ces extraits ne sont pas transcrits car nous estimons qu'ils ne sont pas pertinents dans le cadre de notre étude ou que la qualité de l'enregistrement ne nous permet pas la transcription.

absence de réponse comme des reformulations hétéro-initiées. Nous posons en effet que les apprenants, en ne répondant pas, indiquent à l'enseignant qu'ils sont dans l'incapacité de répondre quelle que soit la raison de cette incapacité (ils ne comprennent pas ce que l'enseignant demande, ils n'ont pas entendu la demande, ils ne sont certains de leur réponse, etc.) Voici donc la répartition des reformulations selon cet angle d'analyse :

Distribution des reformulations en 1-a	Nombre
ARA	67
ARH	52
HRA	11
Total général	**130**

Tableau 15 - Distribution des reformulations en 1-a

Le diagramme en secteurs ci-dessous nous permet d'appréhender ces chiffres en pourcentage et de visualiser les proportions.

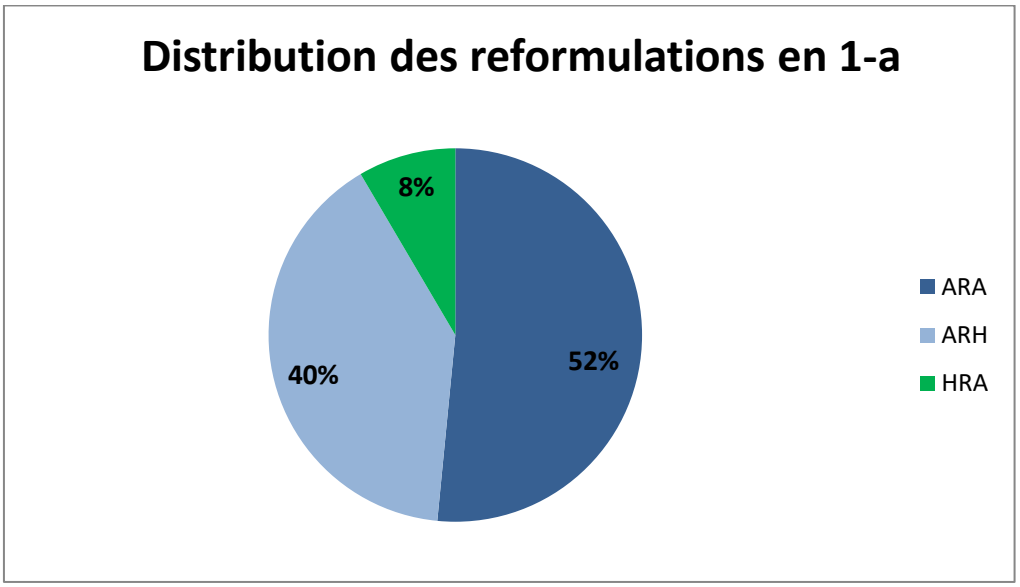

Figure 9 - Distribution des reformulations en 1-a

Dans cette séquence, nous observons une grande majorité d'AR (92% de l'ensemble des reformulations). 52% d'entre elles sont auto-initiées, soit plus de la moitié de l'ensemble des reformulations. 40% d'entre elles sont hétéro-initiées. Enfin, seul 8% des reformulations sont des HRA. Ces données mettent en évidence une centration sur les propos de l'enseignant au détriment de ceux des apprenants, par ailleurs minoritaires. En outre, ces chiffres contrastent fortement avec l'objectif de la séquence qui, rappelons-le, vise de développement des

compétences langagières orales des apprenants. Voici comment se répartissent les reformulations :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-a	Nombre
ARA	**67**
Répétition de la forme attendue	25
Répétition de l'énoncé	9
Répétition de la consigne	8
Reformulation de l'énoncé	5
Reformulation de la forme attendue	4
Autocorrection morphosyntaxique	3
Répétition de la question de compréhension	3
Reformulation de la question de compréhension	3
Répétition de la réponse attendue	2
Reformulation de la réponse attendue	2
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Autocorrection lexicale	1
Répétition d'une partie de la consigne	1
ARH	**52**
Répétition de la question de compréhension	16
Répétition de la consigne	15
Répétition de l'injonction	9
Reformulation de la question de compréhension	3
Reformulation de l'énoncé	2
Reformulation d'une question de compréhension	2
Répétition de la question de compréhension avec ajout d'information	1
Reformulation de la consigne	1
Traduction d'une partie de la consigne	1
Amorce de réponse	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
HRA	**11**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	6
Reprise corrective phonétique	1
Reprise corrective grammaticale	1
Répétition d'une réponse des apprenants pour la valider	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative	1
Total général	**130**

Tableau 16 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-a

Dans le tableau ci-dessus, nous notons que les ARA majoritaires sont les répétitions de la forme attendue (25), les répétitions de l'énoncé (9) et les répétitions de la consigne (8). Dans les cas des répétitions de la forme attendue, nous notons que P1 souhaite faire répéter aux

apprenants des formes figées. Il les répète donc un nombre important de fois s'adressant parfois à l'ensemble de la classe et parfois à un des apprenants en particulier dans le but que ce dernier répète l'énoncé de P1. En voici un exemple :

(38)/5'18/P1 répétez tous (.) répétez tous

(39)/5'19/APS ils s=

(40)/5'20/P1 sont

(41)/5'21/APS dans la cour ::

(42)/5'22/P1 suivez

(43)/5'23/APS dans la cour

(44)/5'24/P1 répétez

(45)/5'25/APS dans la cour ::

(46)/5'27/P1 ils sont

(47)/5'28/APS dans la cour

(48)/5'30/P1 ils sont

(49)/5'32/APS dans la cour

(50)/5'32/P1 ils sont ils sont

(51)/5'35/AP2 ils sont

(52)/5'36/P1 dans la cour ::

Concernant la répétition de l'énoncé, ces reformulations s'inscrivent dans la construction du discours de P1 comme dans le cas suivant :

(101)/8'38/P1 il se (0.2) présentent (.)présentent (.) ils se (.) présentent voilà (.) donc (0.2) il se présentent (0.4) chut :: (0.3) parce que (.)c'est (.) la rentrée (.) la rentrée (.) scolaire (.) la rentrée (.) scolaire (.) ça veut dire (.) le premier jour :: (0.1) du (.) ou bien (.)à l'école (.) le premier jour :: à (.) l'é(.)cole c'est ça le (.) ou bien la (.) rentrée sco(.)scolaire (.) voilà ::

Elles peuvent également être des reprises de son propos suite à une interruption comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

(104)/11'38/P1 c'est la rentrée (.) scolaire : (.) emel emel (.) c'est la rentrée (.) scolaire (.) ali (.) ali rencontre (0.2) mina et (.) aïcha (0.1) ali (.) rencontre :: mina (.) et :: aïcha (.) ferme le livret ferme le livret ferme (0.1) donc SUIVEZ (0.1) BILEL YAHYA (0.1) suivez (0.2) zakaria ferme le livret (0.3) bibel(.) donc c'est la rentrée scolaire :::: (.) ali (.) rencontre ::: mina (.) et (.) aïcha (.) dans la cour :: de (.) l'école : dans (.) la cour ::: de (.) l'école ::

Concernant les ARH, les trois types de reformulation majoritaires sont la répétition de la question de compréhension (16), la répétition de la consigne (15) et la répétition de l'injonction (9). Pour l'ensemble de ces reformulations, il est intéressant d'analyser l'élément déclencheur de la reformulation dans la mesure où elles sont hétéro-initiées. Pour les 16 répétitions de la question de compréhension, 15 d'entre elles sont initiées par une absence de réponse comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

(81)/7'00/P1 où sont-ils ? (0.1) où sont-ils ? (0.2) où sont-ils ? (0.2) ils sont dans la (0.1) allez

La seizième répétition de la question de compréhension est, quant à elle, initiée par une réponse qui manque de précision et qui pousse P1 à répéter la question :

(16)/3'38/P1 Où sont-ils ? (0.2) où sont-il ? où ? où ? (0.2) le garçon et la fille (.) où sont-ils ? (0.1) à la maison ?

((3'43))

((passage non transcrit))

((3'49))

(17)/3'50/AP3/ l'école

(18)/3'51/P1 à l'école oui

(19)/4'01/P1 où sont-ils (0) regardez bien

Concernant les répétitions de la consigne, elles elles s'expliquent par l'absence de réaction de la part des apprenants. Il en est de même pour les répétitions des injonctions. Les autres types

d'ARH tels que la reformulation de la consigne ou encore les traductions de la consigne sont minoritaires avec moins de 3 occurrences. Elles se présentent également suite à une absence de réaction (ou une réaction qui tarde à arriver) de la part des apprenants comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

(103)/10'16/P1	ta place (.) à ta place (.) à ta place (.) ferme le livre (.) ferme le livret (.) fermez (.) posez les livres :::: sur la table :::: posez les livres :: sur la table

Enfin, les HRA sont au nombre de 11 soit 8% de l'ensemble des reformulations. Parmi elles, nous comptons 9 répétitions ou reformulations de la réponse d'un ou de plusieurs apprenants. Nous comptons enfin 2 reprises correctives. Nous reviendrons plus en détail sur ces reformulations ultérieurement.

L'analyse des distributions des reformulations en 1-a met en avant deux aspects importants à propos des dynamiques interactionnelles de cette séquence. La première est la centration très importante des reformulations sur les propos de P1. La deuxième est la rareté des interventions des apprenants qui sont à l'origine de la quasi-totalité des ARH de P1. En outre, nous notons que les HRH sont totalement absentes, ce qui signifie une absence de prise d'initiative à l'oral de la part des apprenants.

Typologie des reformulations en 1-a

Le deuxième angle d'analyse concerne la typologie des reformulations. Voici un tableau comptabilisant le nombre de reformulations selon leur typologie générale :

Typologie générale des reformulations en 1-a	**Nombre**
Répétition	99
Reformulation	23
Autocorrection	4
Reprise corrective	2
Traduction	1
Amorce de réponse	1
Total général	**130**

Tableau 17 - Typologie générale des reformulations en 1-a

Ces données font apparaître une nette préférence pour la répétition. Elle représente en effet 75% de l'ensemble des reformulations. Les reformulations arrivent en deuxième position, et représentent 18% de l'ensemble des phénomènes de reprise. Les autres types de reformulations peuvent être considérées comme anecdotiques. En effet, nous retrouvons 4 autocorrections (3% de l'ensemble des reformulations), 2 reprises correctives (1,5% de l'ensemble des reformulations) et enfin une traduction et une amorce de réponse (0,7% respectivement de l'ensemble des reformulations).

Concernant les 99 répétitions, voici à quoi elles correspondent dans le détail.

Types de répétitions en 1-a	**Nombre**
Répétition de la forme attendue	25
Répétition de la consigne	23
Répétition de la question de compréhension	19
Répétition de l'énoncé	9
Répétition de l'injonction	9
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	7
Répétition de la réponse attendue	2
Répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative	1
Répétition de la question de compréhension avec ajout d'information	1
Répétition d'une partie de la consigne	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
Répétition d'une réponse des apprenants pour la valider	1
Total général	**99**

Tableau 18 - Types de répétitions en 1-a

Les répétitions de la forme, les répétitions de la consigne et les répétitions de la question de compréhension sont des auto-reformulations et représentent à elles seules 67% de l'ensemble des répétitions. Les répétitions de l'injonction et les répétitions de l'énoncé sont également des AR, elles représentent respectivement 9% des répétitions. Les autres répétitions peuvent être considérées comme anecdotiques. Ainsi, nous comptons 7 répétitions de réponse de l'apprenant pour la valider, deux répétitions de la réponse attendue. Le reste des répétitions répertoriées dans le tableau n'apparaissent qu'une fois. Nous y trouvons une répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative, une répétition de la question de compréhension avec ajout d'information, une répétition d'une partie de la consigne, une répétition de l'amorce de réponse et enfin une répétition d'une réponse de l'ensemble des apprenants pour la valider.

Le nombre important de répétitions s'explique à nos avis de trois façons.

La première serait que la répétition de la forme attendue reflète une volonté de faire produire des énoncés-types aux apprenants entrainant de fait une répétition importante d'un même énoncé. En voici un exemple :

(26)/4'31/P1	ils sont (0.2) dans la cour :: (0.1) répète salah (.) ils sont dans la cour
(27)/4'37/AP4	ils sont (.) dans la cour ::
(28)/4'40/P1	oui :: (.) ils sont (.) dans la cour ::
(29)/4'45/APS	ils sont (.) dans la cour
(30)/4'47/P1	mohammed amine (0.1) ils sont dans la cour :: (.) répète
(31)/4'51/AP5	(2)
(32)/4'53/P1	ils sont
(33)/4'54/APS	ils sont
(34)/4'56/P1	dans (.) la cour
(35)/4'57/AP6	dans la cour
(36)/4'59/P1	dans la cour (.) donc le garçon est la fille sont (.)dans (.) la (.)cour ::: de l'école (.) dans la cour (.) de (.) l'é (.) de l'école (.) roa répète (.)ils sont dans la cour ::

P1 opte pour une stratégie de répétition des énoncés attendus afin que les apprenants répètent la forme correcte. Ici, la méthodologie employée relève plus de la mémorisation d'énoncés-types que de la construction par les apprenants de leurs propres énoncés

La deuxième explication serait que l'effectif important d'apprenants et leur âge les conduit à être dissipés. En effet, les enfants sont contraints de passer la journée entière (hors récréation et temps du midi) assis sur leur chaise, il n'est donc pas étonnant qu'ils soient dissipés à certains moments de la journée. Les répétitions des consignes et des injonctions permettent donc de réguler les comportements des élèves. Par consigne nous signifions un énoncé dont le but est la réalisation d'une tâche qui sert le processus d'enseignement/apprentissage. Elles permettent à l'apprenant d'identifier le travail qu'il a à réaliser. L'injonction, quant à elle, désigne un ordre que l'enseignant donne aux apprenants pour solliciter un comportement

approprié. Voici un exemple de consigne suivi d'un exemple d'injonction extraits de la séquence 1-a :

(102)/9'53/P1 fermez les livres ou bien les livrets (.) fermez (0.2)FERMEZ (.) fermez (.)fermez (0.1) fermez les livrets (.) oui (.) écoutez (0.1) fermez les livrets (.) ahmed (.) ferme le livret (0.2) ferme (0.2) bouchra (.)

Ce premier exemple illustre des répétitions de la consigne. Le fait de fermer le manuel permet à l'apprenant de comprendre le passage à une autre activité.

(103)/10'16/P1 ta place (.) à ta place (.) à ta place (.) ferme le livre (.) ferme le livret (.) fermez (.) posez les livres :::: sur la table :::: posez les livres :: sur la table

Dans ce deuxième exemple, les injonctions « ta place » et « à ta place » ne servent pas le propos didactique, ils permettent uniquement d'indiquer le bon comportement que les apprenants doivent adopter.

Enfin, la troisième explication porte sur les nombreuses répétitions de la question de compréhension qui à leur tour peuvent être explicitiées de deux manières différentes. Premièrement, nous observons que P1 a naturellement tendance à laisser peu de temps aux apprenants pour répondre. En général, au bout d'une ou deux secondes sans réponse, P1 répète ou reformule la question comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

(11)/2'57/P1 quels sont (.) les personnages (.) représentés (.) sur la première (.) image ? (.) Quels sont les personnages ?

(16)/3'38/P1 où sont-ils ? (0.2) où sont-il ? où ? où ? (0.2) le garçon et la fille (.) où sont-ils ? (0.1) à la maison ?

Deuxièmement, il apparait que très peu d'apprenants prenne la parole pour répondre aux questions posées, l'enseignement veut inciter les autres à s'exprimer.

En outre, nous constatons que pour les reformulations des questions de compréhension, 19 sont des répétitions et 6 sont des reformulations. Nous pouvons légitimement nous demander si la répétition est la meilleure stratégie à adopter étant donné le peu de réponses proposées

par les apprenants. P1 semble contrôler le nombre restreint d'énoncés. Cette situation pourrait s'expliquer par une situation d'insécurité linguistique due à un niveau insuffisant en langue française ou encore par un manque d'outils pédagogiques permettant une utilisation effective de la reformulation en classe de français, à moins que ce ne soit un choix lié au niveau des apprenants en tout début d'apprentissage du français.

Le deuxième type de reprises le plus souvent utilisé par P1 en 1-a est la reformulation à proprement parlé. Voici les types de reformulations présents dans cette séquence :

Types de reformulations en 1-a	**Nombre**
Reformulation de la question de compréhension	8
Reformulation de l'énoncé	7
Reformulation de la forme attendue	4
Reformulation de la réponse attendue	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Reformulation de la consigne	1
Total général	**23**

Tableau 19 - Types de reformulations en 1-a

La reformulation à laquelle P1 a le plus souvent recours est celle de la question de compréhension. Nous en comptons 8 contre 19 répétitions de la question de compréhension. Nous constatons que les reformulations arrivent généralement dans un second temps. P1 commence en effet par répéter l'ES et, dans certains cas, quand les apprenants persistent à ne pas répondre, il passe à la reformulation de la question. En voici deux exemples :

(122)/15'04/P1 suivez ::: (.) posez les livrets (0.3) quels sont les personnages ? (0.2) dans ce dialogue ? (0.3) quels sont les personnages ::? (0.2) donc (.) le garçon (.) comment s'appelle le garçon ? a ? (.) il s'appelle a ? (0.3) je répète le dialogue (0.1) silence (0.2)

(93)/7'44/P1 que font-ils ? (.) que (.) font (.) ils ? (0.2) les garçons ou bien le garçon et les filles (0.1)que font-ils ? (0.1) que font que font que font (.) ils jouent ? (.) ils jouent (.) au ballon ? (.) que font-ils ?

Nous pouvons supposer que P1 privilégie dans un premier temps la répétition pour laisser plus de temps aux apprenants de tenter de comprendre la question. Si P1 constate que la répétition ne suffit pas à débloquer la situation d'incompréhension, il procède alors à une reformulation. Dans le premier exemple, P1 passe de la question « quels sont les personnages » à la question qui englobe une partie de la réponse à sa première question « comment s'appelle le garçon ». Ici, l'enseignant souhaite simplifier sa question intitale. Dans le deuxième exemple, P1 passe de la question « que font-ils » à la question « ils jouent au ballon ». En passant d'une question ouverte à une question fermée qui attend une réponse éventuellement non verbale, P1 pense augmenter ses chances d'obtenir une réponse.

La deuxième reformulation la plus utilisée est la reformulation de l'énoncé. Nous en répertorions 7. Elles correspondent aux moments où P1 fait un point sur les informations récoltées par le jeu de questions/réponses et qu'il synthétise les propos recueillis. Nous retrouvons des reformulations de l'énoncé aux moments où P1 présente la situation du jeu de rôle. Voici des exemples :

(101)/8'38/P1 il se (0.2) présentent (.)présentent (.) ils se (.) présentent voilà (.) donc (0.2) il se présentent (0.4) chut :: (0.3) parce que (.)c'est (.) la rentrée (.) la rentrée (.) scolaire (.) la rentrée (.) scolaire (.) ça veut dire (.) le premier jour :: (0.1) du (.) ou bien (.)à l'école (.) le premier jour :: à (.) l'é(.)cole c'est ça le (.) ou bien la (.) rentrée sco(.)scolaire (.) voilà ::

Dans cet exemple, nous voyons que les reformulations de ses propos visent à résumer l'ensemble des informations énoncées précédemment.

(112)/13'27/P1 donc (.) ali :: rencontre mina (.) et (.) aïcha (.) dans la cours de l'é(.)de l'école voilà (.) ils (.)se (.) présentent (.) ils se (.) présentent (.) suivez (.) suivez suivez suivez (.) ali (0.3) bonjour :::: (.) je m'appelle (.) ali (.) je m'appelle (.)

Ici, P1 tente de mettre en place un dialogue entre les personnages de l'image pour montrer un exemple de ce qui est attendu aux apprenants. Notons que les reformulations les plus

nombreuses sont les reformulations de l'énoncé (7) mais qu'elles restent moins nombreuses que les répétitions de l'énoncé (9) (voir tableau Types de répétitions en 1-a).

Nous comptons ensuite 4 reformulations de la forme attendue. Dans ces cas-là, P1 ajoute une information supplémentaire en passant par exemple de l'ES « ils sont dans la cour » à « ils sont dans la cour de l'école ». Enfin, nous comptons également 2 reformulations de la réponse attendue et une reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider ainsi qu'une reformulation de la consigne. Les deux reformulations de la réponse attendue permettent, dans le premier cas, de synthétiser la réponse d'un apprenant avec un ajout d'information :

(76)/6'32/AP7	une fille
(77)/6'33/P1	deux fff
(78)/6'34/AP5	deux filles
(79)/6'35/P1	deux filles (.) deux filles (.) deux filles (.) un garçon (.) deux filles

Dans le deuxième exemple, P1 complète la réponse des apprenants en ajoutant le sujet et le verbe « ils sont ». P1 présente ainsi de manière inductive les constructions de phrase en français.

(86)/7'23/APS	dans la cour
(87)/7'24/P1	ils sont (.) dans la cour :: zakaria (.) attention (.) zakaria :: (0.4) répétez (.) ils sont

Le troisième type de reformulation auquel P1 a recours est l'autocorrection. Nous en dénombrons 4 :

Types d'autocorrections en 1-a	Nombre
Autocorrection morphosyntaxique	3
Autocorrection lexicale	1
Total général	**4**

Tableau 20 - Types d'autocorrections en 1-a

Les autocorrections morphosyntaxiques sont immédiates et sont considérés comme des éléments parmi d'autres des disfluences[32] caractéristiques du langage parlé (Dister, 2008). En voici deux exemples :

(114)/14'00/P1 et toi ? (0.3) mina a réponse (.) a répondu (.)attention (.) moi (.) je suis mina (.)emel (.) suivez (0.2) silence (.) silence (0.2) moi (.)je suis (.) mina

(93)/7'44/P1 que font-ils ? (.) que (.) font (.) ils ? (0.2) les garçons ou bien le garçon et les filles (0.1)que font-ils ?

Concernant les reprises correctives, nous trouvons une reprise corrective phonétique et une reprise corrective grammaticale :

(84)/7'19/APS dans la cor

(85)/7'21/P1 dans la cour :

(86)/7'23/APS dans la cour

(14)/ 3'17/APS un fille

(15)/3'19/P1 UNE fille (.) une (.) UNE fille

Nous notons que les reprises correctives sont très peu nombreuses. Cela s'explique par le peu d'interventions des apprenants qui de fait, entraine peu de correction à proposer.

Nous trouvons pour finir une traduction d'une partie de la consigne et une amorce de réponse :

(1)/00'14/P1 dépêche-toi les livrets

((les apprenants ne réagissent pas))

[32] Le terme « disfluence » est emprunté au terme anglais « *disfluencies »* qui vise à décrire les régulations de l'oral.

(2)/00’16/P1 خود خود خود <prend prend prend> les livrets

(122)/15’04/P1 suivez ::: (.) posez les livrets (0.3) quels sont les personnages ? (0.2) dans ce dialogue ? (0.3) quels sont les personnages ::? (0.2) donc (.) le garçon (.) comment s’appelle le garçon ? a ? (.) il s’appelle a ? (0.3) je répète le dialogue (0.1) silence (0.2)

Cette analyse met en évidence une nette préférence pour les répétitions chez P1. En effet, nous observons que dans les cas de reformulations de questions de compréhension, les reformulations n’interviennent qu’en deuxième ou dernière intention, dans les cas où la répétition n’a pas suffi pour résoudre l’incompréhension. En outre, la préférence pour les répétitions indique une volonté de la part de l’enseignant de proposer une forme linguistique unique à mémoriser, procédé que l’on retrouve notamment dans certaines méthodologies comme la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui s’appuie, entre autres, sur la méthode imitative et répétitive.

Nombre de reformulations pour un même ES

L’analyse des occurrences des reformulations permet de relativiser le nombre total de reformulations et de les mettre en lien avec le nombre de tours de parole ayant généré une reformulation. Cette analyse permet également de mettre en lumière les éventuelles difficultés que peut rencontrer un enseignant dans ses pratiques reformulatives. En effet, si nous constatons qu’un ES est reformulé un nombre important de fois, il peut être intéressant de se pencher sur ce qui incite l’enseignant à faire ce choix. Dans cette séquence, le tableau ci-dessous nous permet de voir combien de reformulations sont produites pour un même ES donné.

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrence par rang
1	43
2	19
3	14
4	10
5	7
6	5
7	5
8	4
9	4
10	3
11	3
12	2
13	2
14	2
15	2
16	1
17	1
18	1
19	1
20	1
Total général	**130**

Tableau 21 - Les occurrences des reformulations en 1-a

Cette séquence est composée de 43 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 20 reformulations pour un même ES ce qui représente un tiers de l'ensemble des reformulations de la séquence. En effet, nous pouvons noter, que dans 44% des situations (19 sur 43), une seconde reformulation *a minima* aura été nécessaire à P1 pour atteindre son objectif. Dans 73% des cas ayant nécessité plus d'une reformulation, une troisième aura été nécessaire. Dans 71% des cas restant, P1 a recours à une quatrième reformulation, ce qui représente un cinquième de l'ensemble des reformulations, soit environ 23% de l'ensemble des situations interactionnelles ayant généré une reformulation. Notons également que pour deux cas de reformulations, 15 occurrences ou plus on été nécessaires et notamment dans le cas des répétitions de la forme attendue où P1 a reformulé l'ES 20 fois. Ce nombre important s'explique en partie par l'effectif important de la classe qui oblige P1 à répéter l'ES autant de fois qu'il veut le faire répéter à un apprenant particulier. Le deuxième type de reformulation qui apparait 15 fois est la répétition de la consigne, qui peut potentiellement s'expliquer aussi par l'effectif mais également par un éventuel problème méthodologique. En effet, une

consigne qui n'est pas adaptée au niveau des apprenants par exemple, sera difficilement voire pas du tout comprise par les apprenants, obligeant P1, dans cette séquence à répéter les consignes. Le fait que P1 utilise très peu la reformulation peut également être un indicateur d'un problème méthodologique. P1 ne saurait pas comment reformuler sa consigne et opterait donc pour la répétition. Enfin, il est intéressant de noter qu'en étudiant les 43 types de reformulations de rang 1, leur répartition est quasi identique à celle de l'ensemble des reformulations présentées dans le tableau indiquant les types généraux des reformulations qui apparaissent en 1-a. Cette analyse sera particulièrement intéressante à comparer aux autres séquences analysées pour voir les ratios de nombres de situations ayant nécessité une reformulation et le nombre de reformulations que ces situations ont engendré.

Reformulations complètes vs partielles en 1-a

Étudions à présent les reformulations selon leur caractère partiel ou complet. Voici leur répartition :

Nature complète ou partielle de la reformulation en 1-a	Nombre
Complète	92
Partielle	37
Non pertinent	1
Total général	**130**

Tableau 22 - Reformulations complètes vs partielles en 1-a

Nous observons que 71% des reformulations sont complètes. Pour le cas d'une reformulation, cette catégorisation n'est pas pertinente, car il s'agit de la reformulation de la question de compréhension suivante :

(122)/15'04/P1 suivez ::: (.) posez les livrets (0.3) quels sont les personnages ? (0.2) dans ce dialogue ? (0.3) quels sont les personnages ::? (0.2) donc (.) le garçon (.) comment s'appelle le garçon ? a ? (.) il s'appelle a ? (0.3) je répète le dialogue (0.1) silence (0.2)

Nous voyons que P1 change de stratégie discursive suite à une absence de réponse des apprenants. Il passe donc de la question « quels sont les personnages » à « comment s'appelle le garçon ». Ici P1 choisit de reformuler sa question d'une autre manière, la

réponse attendue est la même mais le questionnement est différent. Nous pouvons donc considérer qu'il y a bien présence d'un ES et d'un ER mais ce dernier est significativement différent du premier d'un point de vue sémantique. Nous estimons donc qu'il est difficile de considérer l'ER comme étant partiel ou complet.

Dans le tableau qui suit, nous présentons la liste et le nombre des reformulations complètes versus partielles.

Répartition des typologies des reformulations selon l'axe complète *vs* partielle en 1-a	**Nombre**
Complète	**92**
Répétition de la forme attendue	15
Répétition de la consigne	12
Répétition de la question de compréhension	12
Répétition de l'injonction	9
Répétition de l'énoncé	9
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	7
Reformulation de l'énoncé	6
Reformulation de la question de compréhension	5
Autocorrection morphosyntaxique	3
Reformulation de la forme attendue	2
Reformulation de la réponse attendue	2
Reformulation d'une question de compréhension	2
Répétition de l'amorce de réponse	1
Répétition d'une réponse des apprenants pour la valider	1
Répétition de la question de compréhension avec ajout d'information	1
Reprise corrective phonétique	1
Reprise corrective grammaticale	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative	1
Partielle	**37**
Répétition de la consigne	11
Répétition de la forme attendue	10
Répétition de la question de compréhension	7
Répétition de la réponse attendue	2
Reformulation de la forme attendue	2
Reformulation de l'énoncé	1
Traduction d'une partie de la consigne	1
Autocorrection lexicale	1
Amorce de réponse	1
Répétition d'une partie de la consigne	1
Non Pertinent	**1**
Reformulation de la question de compréhension	1
Total général	**130**

Tableau 23 – Répartition des typologies des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-a

Dans les reformulations complètes majoritaires, nous retrouvons 15 répétitions de la forme attendue que nous avons mentionné précédemment. Nous nous y attendions dans la mesure où P1 espère de la part des apprenants qu'ils reproduisent l'intégralité de la forme proposée. Néanmoins, nous constatons que nous retrouvons également les répétitions de la forme attendue dans les reformulations partielles, nous en comptons 10 partielles contre 15 complètes. Voici un extrait de corpus illustrant des répétitions de la forme attendue partielles :

(38)/5'18/P1 répétez tous (.) répétez tous

(39)/5'19/APS ils s=

(40)/5'20/P1 sont

(41)/5'21/APS dans la cour ::

(42)/5'22/P1 suivez

(43)/5'23/APS dans la cour

(44)/5'24/P1 répétez

(45)/5'25/APS dans la cour ::

(46)/5'27/P1 ils sont

(47)/5'28/APS dans la cour

(48)/5'30/P1 ils sont

(49)/5'32/APS dans la cour

(50)/5'32/P1 ils sont ils sont

(51)/5'35/AP2 ils sont

(52)/5'36/P1 dans la cour ::

(53)/5'37/APS dans la cour ::

(54)/5'38/P1 ils sont

(55)/5'39/APS ils sont

(56)/5'41/P1 dans la cour :: suivez

(57)/5'43/APS dans la cours ::

(58)/5'44/P1 ils sont (.) dans la cour ::

(59)/5'45/APS ils sont dans la cour ::

(60)/5’47/P1 ils sont (.) dans la cour ::

(61)/5’48/APS ils sont (.) dans la cour ::

(62)/5’49/P1 ils sont (.) dans la cour ::

(63)/5’49/APS ils sont (.) dans la cour ::

(64)/5’51/P1 c’est ::: bon (0.2) ils sont (.) dans la cour ::

Nous remarquons ici que les répétitions de la forme attendue partielles sont une trace du travail effectué par P1 pour arriver à son objectif : faire énoncer aux apprenants l’entièreté de la phrase « ils sont dans la cour ». Ainsi, au début de l’exemple, les répétitions sont partielles pour finir par être complètes.

Le deuxième type de reformulation complète de notre corpus de 1a est la répétition de consigne. Nous en dénombrons 12 (contre 11 partielles). En voici un exemple :

(102)/9’53/P1 fermez les livres ou bien les livrets (.) fermez (0.2) FERMEZ (.) fermez (.) fermez (0.1) fermez les livrets (.) oui (.) écoutez (0.1) fermez les livrets (.) ahmed (.) ferme le livret (0.2) ferme (0.2) bouchra (.)

P1 a recours à des répétitions partielles de la consigne car il est obligé de répéter la consigne un nombre important de fois pour que les apprenants lui obéissent. Nous supposons alors qu’il va au plus simple en ne gardant que le verbe pour signifier l’action qui est demandée à être effectuée.

La répétition de la question de compréhension est également un type de reformulation que nous retrouvons significativement aussi bien dans les reformulations partielles que complètes. En effet, 12 d’entre elles sont complètes et 7 sont partielles.

(93)/7’44/P1 que font-ils ? (.) que (.) font (.) ils ? (0.2) les garçons ou bien le garçon et les filles (0.1) que font-ils ? (0.1) que font que font que font (.) ils jouent ? (.) ils jouent (.) au ballon ? (.) que font-ils ?

Dans l’exemple ci-dessus, nous remarquons que les répétitions partielles de la question de compréhension sont un indicateur de l’absence de réponse des apprenants qui oblige P1 à répéter à plusieurs reprises son propos.

Pour le reste des pratiques reformulatives, nous constatons que les reformulations sont majoritairement complètes. Notons que l'ensemble des hétéro-reformulations sont complètes.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 1-a

Comme nous l'avons déjà évoqué en référence aux travaux de Bange (1996), Fazel Lauzon (2009) et Da Silva (2014), l'équilibre entre un travail portant sur la forme et sur le contenu en classe de LE permettrait une optimisation du potentiel acquisitionnel en LC. L'analyse des reformulations sous l'angle contenu *vs* forme est ainsi un bon indicateur des points de focalisation langagiers de l'enseignant. Dans le cas de la séquence 1-a, en voici la répartition :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 1-a	**Nombre**
Contenu	105
Forme	25
Total général	**130**

Tableau 24 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-a

Nous notons d'emblée que les reformulations sont principalement focalisées sur le contenu. Les 105 reformulations portant sur le contenu représentent 81% de l'ensemble des reformulations. Le déséquilibre entre les deux focalisations est ici très net. Nous pouvons *à priori* l'expliquer par la nature même de l'activité proposée. En effet, P1 focalise l'attention des apprenants sur des questions de compréhension de l'image. L'objectif est donc avant tout communicatif. En outre, la prise de parole spontanée des apprenants étant rare, P1 a peu d'occasions de corriger les erreurs de forme, quelles soient phonétiques, intonatives, morphosyntaxiques ou encore lexicales. Comme nous l'avons déjà mentionné, les reprises correctives sont très peu nombreuses (2). Dans les reformulations portant sur la forme nous retrouvons également les autocorrections de P1 qui sont au nombre de 4. Voici le tableau qui détaille de la répartition de ces reformulations selon leur type :

Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-a	Nombre
Contenu	**105**
Répétition de la consigne	23
Répétition de la question de compréhension	19
Répétition de la forme attendue	10
Répétition de l'énoncé	9
Répétition de l'injonction	9
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	7
Reformulation de l'énoncé	7
Reformulation de la question de compréhension	6
Reformulation de la forme attendue	2
Reformulation d'une question de compréhension	2
Reformulation de la consigne	1
Amorce de réponse	1
Autocorrection lexicale	1
Répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Répétition de la question de compréhension avec ajout d'information	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Traduction d'une partie de la consigne	1
Répétition d'une partie de la consigne	1
Répétition d'une réponse des apprenants pour la valider	1
Forme	**25**
Répétition de la forme attendue	15
Autocorrection morphosyntaxique	3
Reformulation de la forme attendue	2
Répétition de la réponse attendue	2
Reformulation de la réponse attendue	1
Reprise corrective phonétique	1
Reprise corrective grammaticale	1
Total général	**130**

Tableau 25- Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-a

Comme nous pouvons le voir, les reformulations les plus nombreuses portant sur la forme sont les répétitions de la forme attendue. Nous pouvons aussi remarquer que 10 répétitions de la forme attendue sont, quant à elles, catégorisées comme étant des reformulations portant sur le contenu. Cette situation s'explique par l'intention de P1 lorsqu'il formule ces répétitions. En effet, lorsqu'elles sont catégorisées comme portant sur la forme, l'intention de P1 est de faire répéter aux apprenants une forme linguistique donnée afin de les mémoriser par cœur. P1 attend des apprenants qu'ils répètent cet énoncé et pas un autre. La focalisation se fait ainsi sur la forme de l'énoncé et non sur son contenu. Nous en avons vu un exemple tout à fait

significatif précédemment lorsque P1 fait répéter à maintes reprises l'énoncé « ils sont dans la cour ». Dans l'exemple ci-dessous, la situation est différente.

(96)/8'31/AP1	ils se (.)[inaud] présentent
(97)/8'33/P1	ils se présentent
(98)/8'34/APS	ils se présentent
(99)/8'35/P1	ils se
(100)/8'36/AP5	présentent
(101)/8'38/P1	ils se (0.2) présentent (.)présentent (.) ils se (.) présentent voilà (.) donc (0.2) il se présentent (0.4) chut :: (0.3) parce que (.)c'est (.) la rentrée (.) la rentrée (.) scolaire

Dans cet exemple, nous constatons que P1 répète la forme attendue mais que cette répétition s'inscrit dans une dynamique communicationnelle, P1 décrit le décor de l'image qu'ils sont en train d'étudier.

Concernant les reformulations portant sur le contenu, les plus nombreuses (et donc les plus significatives) sont, les répétitions de la consigne (23), les répétitions de la question de compréhension (19) et les répétitions de la forme attendue (10).

Les reformulations abouties vs non abouties en 1-a

Pour rappel, une reformulation peut avoir plusieurs objectifs : clarifier les propos de l'enseignant, donner ou approfondir une explication, valider, invalider ou corriger les propos d'un apprenant par exemple. Pour chaque reformulation repérée dans notre corpus, nous nous sommes demandée si l'objectif que visait la reformulation était atteint ou pas. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons déterminé des critères nous permettant d'affirmer que la reformulation est aboutie ou non. Néanmoins, dans un certain nombre de cas, il est difficile de se prononcer sur l'impact des reformulations sur les apprenants, notamment quand ces dernières sont noyées dans le discours de l'enseignant comme dans l'exemple suivant :

(101)/8’38/P1 il se (0.2) présentent (.)présentent (.) ils se (.) présentent voilà (.) donc (0.2) il se présentent (0.4) chut :: (0.3) parce que (.)c’est (.) la rentrée (.) la rentrée (.) scolaire (.) la rentrée (.) scolaire (.) ça veut dire (.) le premier jour :: (0.1) du (.) ou bien (.)à l’école (.) le premier jour :: à (.) l’é(.)cole c’est ça le (.) ou bien la (.) rentrée sco(.)scolaire (.) voilà ::

Ici, il est difficile d’évaluer l’effet des répétitions telles que « la rentrée scolaire » ou encore « le premier jour de l’école ». Il est également difficile de définir avec certitude l’objectif de P1 en énonçant ces reformulations. S’agit-il simplement de disfluences (Dister, 2008) ou P1 souhaite-t-il augmenter le nombre d’occurrences des énoncés en LC ? L’analyse du caractère abouti ou non des reformulations nous donne les résultats affichés dans le tableau ci-dessous :

Répartition des reformulations selon l’axe abouti *vs* non abouti en 1-a	**Nombre**
NA	55
A	48
NSPP	27
Total général	**130**

Tableau 26 - Répartition des reformulations selon l’axe abouti vs non abouti en 1-a

Nous observons que les reformulations sont majoritairement non abouties, elles représentent 42% de l’ensemble des reformulations. Pour 27 reformulations, il ne nous a pas été possible de déterminer l’objectif de la reformulation ou leur impact sur les apprenants. Nous notons ainsi d’emblée que les pratiques reformulatives de P1 en 1-a n’atteignent pas leur objectif dans, *a minima*, 42% des cas. L’élément principal qui nous permet d’affirmer cela est l’absence de réaction des apprenants suite aux reformulations comme nous pouvons le voir dans l’exemple suivant :

(16)/3’38/P1 où sont-ils ? (0.2) où sont-il ? où ? où ? (0.2) le garçon et la fille (.) où sont-ils ? (0.1) à la maison ?

Nous constatons que malgré les pauses entre les reformulations, les apprenants ne prennent pas la parole pour répondre aux questions, et ce, qu’il s’agisse d’une répétition ou d’une reformulation. Cette constatation nous amène à nous demander si le niveau de difficulté de la langue de l’enseignant est adapté à celui des apprenants. Une autre hypothèse que nous pouvons formuler est le fait que notre présence crée un biais qui conduit P1 à avoir un recours

quasi exclusif à la LC alors qu'il pourrait avoir l'habitude de s'exprimer en arabe marocain. Ce faisant, les apprenants se retrouvent en situation d'incompréhension les amenant à se taire. Cela expliquerait leurs absences de réaction face aux consignes et injonctions de P1. Le tableau ci-dessous répartit les types de reformulation selon leur caractère abouti ou non.

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 1-a	**Nombre**
Non abouties	**55**
Répétition de la consigne	17
Répétition de la question de compréhension	16
Répétition de l'injonction	7
Reformulation de la question de compréhension	5
Reformulation de l'énoncé	2
Répétition de la réponse attendue	2
Répétition de la question de compréhension avec ajout d'information	1
Reformulation de la consigne	1
Reprise corrective grammaticale	1
Amorce de réponse	1
Répétition d'une réponse des apprenants sous forme interrogative	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Abouties	**48**
Répétition de la forme attendue	18
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	7
Répétition de la consigne	5
Reformulation de la question de compréhension	3
Reformulation de l'énoncé	2
Répétition de la question de compréhension	2
Reformulation de la forme attendue	2
Répétition de l'injonction	2
Reformulation de la réponse attendue	1
Traduction d'une partie de la consigne	1
Reprise corrective phonétique	1
Répétition d'une partie de la consigne	1
Répétition d'une réponse des apprenants pour la valider	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
Ne se prononce pas	**27**
Répétition de l'énoncé	9
Répétition de la forme attendue	7
Reformulation de l'énoncé	3
Autocorrection morphosyntaxique	3
Reformulation de la forme attendue	2
Répétition de la question de compréhension	1
Autocorrection lexicale	1
Répétition de la consigne	1
Total général	**130**

Tableau 27 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-a

Nous observons que les reformulations NA majoritaires sont la répétition de la consigne et la répétition de la question de compréhension. En troisième et quatrième position nous retrouvons les répétitions de l'injonction et les reformulations de la question de compréhension. Ces quatre types de reformulations totalisent 45 des 55 reformulations NA. Cette information nous permet de noter que les problèmes de reformulations se situent aussi bien au niveau du contenu (répétition et reformulation des questions de compréhension) qu'au niveau de la gestion des interactions tournées vers l'apprentissage (répétition de la consigne).

1.2 Bilan de la séquence 1-a

Les différents angles d'analyse auxquels nous avons eu recours nous permettent de décrire différents aspects liés à la gestion des interactions lors de cette séquence de cours. Contrairement à l'hypothèse que nous avions formulée en introduction de cette séquence, supposant que les HR seraient plus nombreuses que les AR au vu de l'activité proposée par P1, les résultats montrent l'inverse. En effet, l'analyse de la distribution des reformulations indique que les reformulations de P1 et son discours de manière plus générale est nettement centré sur ses propos. Les apprenants prennent peu la parole ce qui conduit P1 à avoir peu d'occasions de reformuler leurs propos. Il y a donc une centration sur la parole de l'enseignant alors qu'il s'agit d'une séquence qui a pour objectif la prise de parole des apprenants. De plus, pour le cas des reformulations hétéro-initiées, nous notons que ce qui pousse P1 à reformuler est, dans la quasi-totalité des cas, une absence de réponse ou une absence de réaction des apprenants.

Les déséquilibres observés dans la distribution des reformulations se situent également sur d'autres plans. Ainsi, les résultats concernant la typologie des reformulations indiquent la nette préférence chez P1 pour le recours à la répétition. Cette situation s'explique majoritairement par la volonté de P1 de faire répéter aux apprenants des formes linguistiques correctes, ce qui le pousse à répéter ces formes à de nombreuses reprises. Selon nous, l'usage important des répétitions peut également s'expliquer par la volonté de l'enseignant d'augmenter les occurrences de certains *inputs* pour favoriser leur mémorisation. Il favorise donc une forme d'apprentissage de la LC basée sur la mémorisation. Cette stratégie est également le résultat d'une participation très faible des apprenants obligeant P1 à proposer des formes linguistiques. Une autre explication possible au recours important aux répétitions est la présence chez l'enseignant d'une forme d'insécurité linguistique qui le pousse à favoriser cette pratique. Elle nécessite en effet moins de ressources langagières que l'usage de la reformulation qui demande une plus grande maîtrise de la LC. Notons que la présence d'autocorrections morphosyntaxiques peut également être interprétée de cette façon. De plus, rappelons qu'il s'agit de la première année d'étude du français et qu'en début d'apprentissage, la répétition est un procédé fortement sollicité chez l'apprenant novice. En se répétant, l'enseignant expose l'apprenant au même énoncé dans le but de le faire mémoriser sans passer par une analyse de ses constituants. Pour ce que procédé soit complet, il faudrait demander à

l'apprenant de répéter à son tour ce que l'enseignant a dit, or ce n'est pas le cas ici.

Par ailleurs, l'analyse du caractère partiel *vs* complet des reformulations indique le recours majoritaire aux reformulations complètes ce qui s'explique entre autre par le fait que P1 favorise les répétitions. Un nombre important des reformulations partielles sont le fait de la construction du discours de P1 et l'importance de la répétition de certains éléments comme les consignes qui le conduit à ne répéter que la partie la plus signifiante de la consigne. En ne répétant que partiellement les éléments de consignes, P1 va à l'essentiel.

L'analyse des rangs des reformulations nous montre que P1 est à l'origine de 43 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 20 reformulations pour un même ES. Cette analyse nous permet de relativiser le nombre important de reformulations retrouvées dans cette séquence. La répartition des reformulations portant sur la forme *vs* le contenu indique également un déséquilibre dans les pratiques reformulatives de P1 avec un usage beaucoup plus important des reformulations portant sur le contenu. En répétant principalement des consignes et des questions de compréhension, l'accent est mis sur le contenu de la langue. Les reformulations portant sur la forme sont peu nombreuses car P1 intervient très peu pour corriger les productions des apprenants.

En outre, l'analyse du caractère abouti ou non abouti des reformulations montre que les reformulations non abouties sont plus nombreuses que les reformulations abouties. Cette information indique que P1 rencontre des difficultés à transmettre son message et que le recours aux pratiques reformulatives n'est pas une pratique pédagogique bien maîtrisée. En effet, les reformulations non abouties concernent principalement les reformulations et répétitions des questions de compréhension et les répétitions de la consigne. Or, ces deux aspects nécessitent des savoir faire méthodologiques particuliers. Il semblerait que ces aspects-là représentent des difficultés pour P1.

Pour conclure, nous notons un décalage entre la volonté de P1 de mettre en place des activités qui s'insèrent résolument dans une approche communicative et un résultat final qui indique un discours centré sur les propos de l'enseignant et où la mémorisation de formes figées est privilégiée. Par ailleurs, nous observons que cette séquence forme une boucle qui commence et termine par la même question de compréhension. La séquence débute en effet avec la question suivante :

(11)/2'57/P1 quels sont (.) les personnages (.) représentés (.) sur la première (.) image ? (.) Quels sont les personnages ?

Et se termine avec cette question :

(124)/16'21/P1 quels sont les personnages (.) qui PARLENT dans ce dialogue ? (.) ali (.) et quoi encore ? (0.13) quels sont les personnages ? (0.1) ali et quoi encore ? (0.1) mi (0.2) mina et ? (0.1) aï ? (0.2) aïcha (0.1) les personnages ::: sont ali (0.1) mina : et

Ni au début ni à la fin de la séquence, P1 n'obtient de réponse. Nous constatons qu'il répond lui-même à sa question en fin de séquence. L'objectif de P1 n'est donc pas atteint.

Observons à présent la fiche pédagogique mise à disposition de l'enseignant pour l'exploitation de l'image :

Séances 1, 2, 3 et 4: Compréhension

Activités de l'enseignant (e)	Activités de l'élève	Modalités de travail
1. Avant l'écoute :		
• Fait observer les illustrations (posters ou images du livret). • Invite les élèves à émettre des hypothèses sur ce qu'ils observent en leur posant les questions suivantes : - Quels sont les personnages représentés sur la première image ? - Où sont-ils ? - Que font-ils ? - Quels sont les personnages représentés sur la deuxième image ? - Où sont-ils ? - Que font-ils ?	• Observe l'illustration et formule des hypothèses : - Les personnages représentés sur la première image sont : un garçon et une fille. - Ils sont dans la cour. - Ils se présentent. - Il s'agit de deux filles et un garçon. - Ils sont dans la cour. - La fille présente son amie au garçon.	Travail collectif

Figure 10 - Extrait de la fiche pédagogique pour l'exploitation du document visuel, guide de l'enseignant, p. 43-44.

Il apparait que P1 reprend mot pour mot les questions préconisées pour l'exploitation de l'image.

1.3 La séquence 1-b

La deuxième séquence observée en première année est une séquence autour de la récitation de deux comptines précédemment apprises en classe. La première comptine vise à découvrir le vocabulaire des cinq sens et la deuxième, parle du brossage des dents. Lors de cette séquence, P1 demande à plusieurs apprenants de réciter successivement les comptines. P1 entreprend ensuite de poser des questions de compréhension sur les cinq sens. La dernière partie de la séquence, qui n'est pas transcrite, correspond à l'écoute d'une histoire sur les cinq sens et une autre histoire québécoise sur le petit chaperon rouge. Pendant l'écoute de l'histoire, P1 et les apprenants répètent le nom des sens quand ils sont nommés. Il s'agit d'une séquence focalisée sur la modalité orale. Pour rappel, les recommandations du MEN pour l'enseignement du français en première d'école primaire est une introduction à la LE uniquement à l'oral ou via des activités haptiques telles que le dessin ou le coloriage. Les objectifs principaux pour cette séquence sont la révision des comptines précédemment mémorisées, la révision du vocabulaire associé et la correction phonétique le cas échéant.

Comme pour la séquence 1-a, nous nous attendons à trouver un nombre important d'hétéro-reformulations dans la mesure où la parole est principalement donnée aux apprenants qui sont amenés à réciter les comptines. En outre, la prise de parole régulière des apprenants devrait amener P1 à corriger leur propos ce qui devrait *a priori* le conduire à centrer son attention sur la forme de la langue. La répartition entre les reformulations portant sur la forme et le contenu devraient donc être plus équilibrée qu'en 1-a. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 17 minutes et 19 secondes auxquelles il faut soustraire 5 minutes et 21 secondes de passages non transcrits[33]. La séquence 1-b comporte 66 reformulations, soit deux fois moins que dans la séquence précédente.

[33] Ces passages ne sont pas transcrits car ils ne sont pas pertinents dans le cadre de notre étude.

La distribution des reformulations en 1-b

Comme pour la séquence précédente, nous commençons l'analyse de 1-b par l'examen de la distribution des reformulations selon leur caractère auto/hétéro reformulé hétéro/auto-initié. Voici la distribution des reformulations en 1-b.

Distribution des reformulations en 1-b	Nombre
ARA	8
ARH	7
HRA	57
Total général	**66**

Tableau 28 - Distribution des reformulations en 1-b

Le diagramme ci-dessous nous permet de visualiser les proportions :

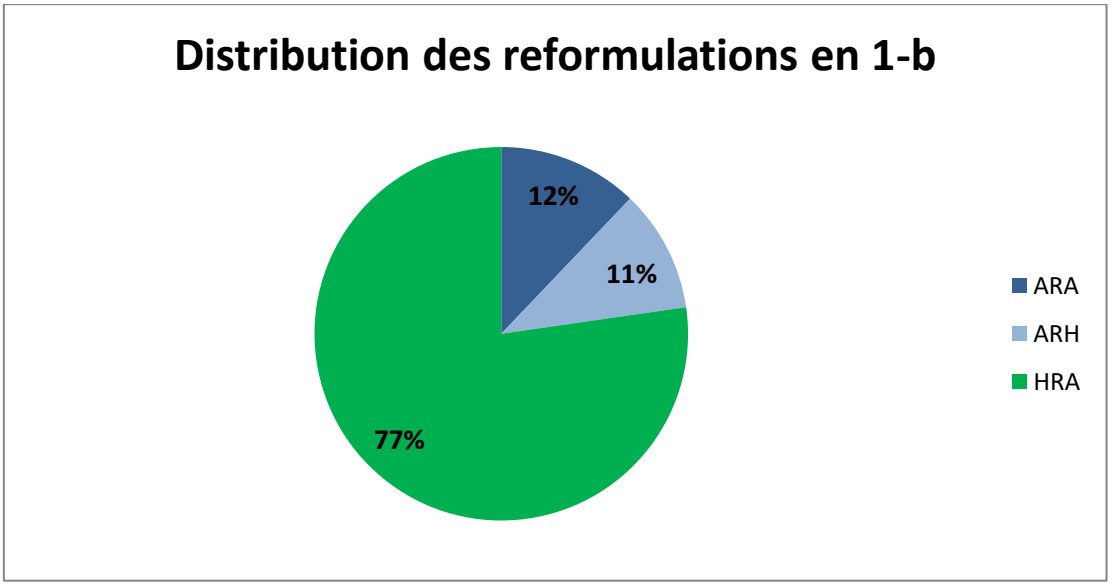

Figure 11 - Distribution des reformulations en 1-b

Dans cette séquence, P1 centre son attention sur les propos des apprenants. En effet, les trois quarts des reformulations sont hétéroformulées auto-initiées, le quart restant se divise assez équitablement entre les ARA et les ARH. Comme en 1-a, la répartition est déséquilibrée dans cette séquence, au profit cette fois-ci des HR. La nature de l'activité explique que les apprenants ont beaucoup pris la parole. Voyons à présent comment s'organise cette distribution en fonction des typologies de reformulations présentes dans la séquence :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-b	Nombre
ARA	**8**
Répétition de l'item lexical	2
Répétition de la consigne	1
Reformulation avec ajout d'un item lexical	1
Reformulation de l'énoncé	1
Répétition de la question de compréhension	1
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Répétition de l'énoncé	1
ARH	**7**
Répétition de la question de compréhension	2
Répétition de la consigne	2
Reformulation de l'injonction	1
Répétition de la reprise corrective intonative	1
Répétition de l'injonction	1
HRA	**51**
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	17
Reprise corrective phonétique	14
Reprise corrective morphosyntaxique	9
Reprise corrective intonative	4
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition pour valider les propos des apprenants	1
Répétition de l'énoncé attendu	1
Répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger	1
Répétition du propos de l'apprenant pour l'encourager à poursuivre	1
Reformulation de la prise corrective phonétique	1
Reformulation de l'énoncé de l'apprenant pour en proposer une forme correcte	1
Total général	**66**

Tableau 29 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-b

Pour rappel, en 1-a , les ARH sont toutes, à l'exeption d'une, hétéro-initiées par une absence de réponse ou une absence de réaction de la part des apprenants. Nous remarquons qu'en 1-b, sur les 7 ARH, 5 sont initiées par une absence de réponse ou de réaction comme dans l'exemple suivant :

(151)/14'19/P1 quels sont (.) quels sont les cinq ::: (.) sens ? (.) les cinq ::

(152)/14'25/APS sens

(153)/14'27/P1 quels sont les cinq sens ? (.) hein ?

Les deux ARH restantes sont provoquées par une erreur de compréhension des apprenants qui les conduisent à répondre à P1 de façon inappropriée comme nous pouvons le voir ci-dessous :

(153)/14'27/P1 quels sont les cinq sens ? (.) hein ?

(154)/14'33/AP3 le goût ::::

((un apprenant lève la main et met en évidence les cinq doigts de la main))

(155)/14'35/P1 les cinq sens ::: pas les cinq doigts

Dans l'extrait ci-dessous, P1, en disant « allez » invite les apprenants à répondre à la question « quels sont les cinq sens ». Ces derniers mécomprennent ce qui est attendu et se mettent alors à réciter la comptine.

(193)/16'44/P1 allez (.)

(194)/16'45/APS brosse brosse brosse

(195)/16'46/P1 chut :::

(196)/16'46/APS brosse brosse

(197)/16'47/P1 SILENCE (.) les cinq : sens : sont ::

Ces observations donnent l'impression que les apprenants osent un peu plus prendre la parole en comparaison avec 1-a.

Typologie des reformulations en 1-b

En nous intéressant aux typologies générales des reformulations observées en 1-b, nous obtenons le tableau suivant :

Typologie générale des reformulations en 1-b	Nombre
Répétition	33
Reprise corrective	27
Reformulation	6
Total général	**66**

Tableau 30 - Typologie générale des reformulations en 1-b

Nous notons d'emblée que, comme en 1-a, la typologie majoritaire est la répétition. Elles représentent la moitié des reformulations comptabilisées dans cette séquence. Viennent ensuite les reprises correctives qui représentent 41% de l'ensemble des reformulations, puis 6 reformulations à proprement parler, représentant seulement 9%. Nous remarquons que, comparativement à la typologie générale observée en 1-a où P1 a eu recours à 6 types différents de reformulations, ici, il n'y en a que 3. Le répertoire des pratiques reformulatives est donc deux fois moins nombreux qu'à la session précédente. Une autre différence que nous remarquons d'emblée est la présence importante de reprises correctives contrairement à la séquence précédente qui n'en comportait que 3.

Observons maintenant dans le détail les types de répétitions présentes en 1-b :

Types de répétitions en 1-b	**Nombre**
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	17
Répétition de la consigne	3
Répétition de la question de compréhension	3
Répétition de l'item lexical	2
Répétition du propos de l'apprenant pour l'encourager à poursuivre	1
Répétition pour valider les propos des apprenants	1
Répétition de l'énoncé attendu	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de l'énoncé	1
Répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger	1
Répétition de la reprise corrective intonative	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Total général	**33**

Tableau 31 - Types de répétitions en 1-b

Les répétitions majoritaires sont les répétitions pour valider les propos de l'apprenant (17). Elles représentent 53% de l'ensemble des répétitions. En voici un exemple tiré du corpus :

(83)/6'17/AP10 les cinq sens (.)deux yeux (.) pour rougarder[34] (.) une langue pour (.)goûter

(84)/6'24/P1 voilà

(85)/6'25/AP10 un nez (.) deux oreilles (.)

(86)/6'27/P1 pour

(87)/6'28/AP10 pour écouter (.) un nez pour humer (.) et deux mains (.) pour toucher

[34] « regarder » prononcé « rougarder » par AP10

(88)/6’36/P1 deux mains :: pour :: (.) =toucher (.) voilà (.) très bien

Ces chiffres corroborent l’idée selon laquelle, dans cette séquence, P1 focalise son attention sur les propos des apprenants. Bien derrière et en seconde position, nous retrouvons les répétitions de la consigne et de la question de compréhension qui représentent chacune 10% de l’ensemble des répétitions. Les répétitions de la consigne n’interviennent qu’à deux reprises, une fois pour demander à un apprenant d’accompagner sa récitation de gestes et la deuxième fois pour demander à un autre de se mettre debout pour réciter.

(44)/3’40/AP5 les cinq sens (.)deux yeux pour regarder (.) une langue pour goûter (.) deux orailles[35] pour icouter[36]

(45)/3’49/P1 les gestes

(46)/3’51/AP5 un nez =pour

(47)/3’52/P1 =répétez répétez

(48)/3’54/AP5 deux yeux pour regarder

(49)/3’56/P1 LES GESTES (.)les gestes

Les répétitions de la question de compréhension concernent la même question, à savoir « quels sont les cinq sens ? » comme nous pouvons le voir ci-dessous :

(151)/14’19/P1 quels sont (.) quels sont les cinq ::: (.) sens ? (.) les cinq ::

(152)/14’25/APS sens

(153)/14’27/P1 quels sont les cinq sens ? (.) hein ?

(154)/14’33/AP3 le goût ::::

((un apprenant lève la main et met en évidence les cinq doigts de la main))

(155)/14’35/P1 les cinq sens ::: pas les cinq doigts

(156)/14’37/AP5 la : vi

[35] « oreille » prononcé « oraille » par AP5
[36] « écouter » prononcé « icouter » par AP5

Les autres répétitions observées en 1-b sont quantitativement anecdotiques. Le deuxième type général de reformulation le plus utilisé dans cette séquence est la reprise corrective. Voici en détail à quoi correspondent ces reprises correctives :

Types de reprise corrective en 1-b	Nombre
Reprise corrective phonétique	14
Reprise corrective morphosyntaxique	9
Reprise corrective intonative	4
Total général	**27**

Tableau 32 - Types de reprise corrective en 1-b

Nous observons que la reprise corrective la plus importante est phonétique (52% de l'ensemble des reprises correctives). En deuxième position se trouvent les reprises correctives morphosyntaxiques (33% de l'ensemble des reprises correctives). Enfin, 4 reprises correctives intonatives représentent 15% de l'ensemble des reprises correctives. Voici un exemple de reprise corrective phonétique :

(19)/2'12/AP1 les cinq sen

(20)/2'14/P1 SENS

(21)/2'15/AP1 les cinq sens (.) les yeux pour regarder (.) et langue pour goûter (.) les or

((AP1 s'arrête car P1 s'adresse en aparté à un autre apprenant. P1 indique à cet apprenant de prendre la suite))

(22)/2'31/AP2 des yeux pour rougarder[37] (.) une langue pour goûter (.) et deux et deux orailles[38] :::

(23)/2'38/P1 deux oreilles :::

(24)/2'40/AP2 deux orailles ::: (.) pour icouter[39] (.) un nez pour (.) himer[40] (.) et deux mains

Nous observons dans cet exemple que les reprises correctives de P1 ne sont pas systématiquement bien réappropriées par les apprenants comme en (24). Par ailleurs, nous observons qu'un certain nombre d'erreurs phonétiques ne sont pas corrigées, comme dans l'exemple suivant :

[37] « regarder » prononcé « rougarder » par AP2
[38] « oreille » prononcé « oraille » par AP2
[39] « écouter » prononcé « icouter » par AP2
[40] « humer » prononcé « himer » par AP2

(73)/5’43/AP9 un n (.) deux orailles (.) pour (.) icouter

(74)/5’46/P1 voi ::là

Il s’agit peut-être d’une volonté de P1 de ne pas intervenir systématiquement pour ne pas démotiver les apprenants. En outre, P1 propose parfois des corrections sans raison, comme dans l’exemple suivant :

(24)/2’40/AP2 deux orailles ::: (.) pour icouter (.) un nez pour (.) himer (.) et deux mains

(25)/2’49/P1 et DEUX(.)mains (.) deux

Il est intéressant de noter que P1 porte son attention sur le seul point correcte de l’énoncé d’AP2 pour en proposer une correction phonétique qui n’a pas lieu d’être. En outre, nous notons que, parfois, P1 propose des corrections qui sont elles même erronées comme dans cet exemple :

(101)/7’00/AP11 eune[41] langue

(102)/7’01/P1 INE[42] langue

(103)/7’02/AP11 ène[43] langue (.) pour (0.1) eugoûter[44]

Les erreurs phonétiques que nous retrouvons le plus fréquemment et qui sont le plus souvent corrigées concernent la prononciation des voyelles. Ces erreurs sont tout à fait attendues pour des locuteurs arabophones. En effet, le système phonologique de l’arabe ne comporte que trois voyelles quand le système phonétique français en compte seize. Dans les exemples donnés précédemment, les erreurs telles que « icouter », « himer » ou encore « orailles» sont des erreurs prévisibles.

Ces différentes observations nous permettent d’anticiper l’analyse des reformulations abouties *vs* non abouties et d’affirmer que les reprises correctives phonétiques ne sont pas toujours abouties. Il conviendra de voir dans l’analyse des reformulations abouties et non abouties, la proportion des reprises correctives abouties. Notons par ailleurs que les deux comptines ont déjà été apprises par les apprenants. Ils se contentent donc uniquement de réciter. Nous pouvons donc affirmer qu’un certain nombre de formes phonétiques erronées sont fossilisées ou du moins mémorisées.

[41] « une » prononcé « eune » par AP11
[42] « une » prononcé « ine » par P1
[43] « une » prononcé « ène » par AP11
[44] « goûter » prononcé « engoûter » par AP11

Le deuxième type de reprise corrective que nous trouvons le plus est morphosyntaxique avec 9 occurrences :

-une correction de l'article (usage d'un article défini au lieu d'un article indéfini) ;

-trois ajouts de la conjonction de coordination « et » ;

-une correction du genre de l'article indéfini ;

-un ajout de l'adjectif numéral ;

-deux ajouts du pronom COD ;

-un ajout de verbe.

Pour les reprises correctives morphosyntaxiques, nous notons que dans 5 cas sur 9, l'apprenant se corrige immédiatement après la correction de l'enseignant. Dans 3 cas sur 9, P1 répète la reprise corrective et l'apprenant finit par se reprendre. Dans seulement 1 cas sur 9, l'apprenant ne se corrige pas. Notons que les erreurs morphosyntaxiques étant moins nombreuses, il est plus facile de porter une attention plus ciblée sur ces erreurs, contrairement aux erreurs phonologiques.

Enfin, le dernier type de reprise corrective présent en 1-b est la reprise corrective intonative. Nous en dénombrons 4 ; P1 reprend les apprenants pour leur proposer une version avec une intonation montante comme dans l'exemple suivant :

(175)/15'11/AP6 les cinq sens (.) sont ::

(176)/15'13/P1 les cinq :::// sens

(177)/15'16/AP6 les cinq :::// sens

Via ces reprises, P1 tente de montrer aux apprenants qu'il faut mettre du rythme dans la récitation qui la plupart du temps , est récitée de façon assez monotone par les apprenants.

Pour finir, le dernier type général de reformulation répertoriée en 1-b est la reformulation à proprement parler. Nous en retrouvons 6. Les voici présentées dans le tableau suivant :

Types de reformulations en 1-b	Nombre
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Reformulation de la prise corrective phonétique	1
Reformulation de l'énoncé	1
Reformulation avec ajout d'un item lexical	1
Reformulation de l'énoncé de l'apprenant pour en proposer une forme correcte	1
Total général	**6**

Tableau 33 - Types de reformulations en 1-b

Nous constatons que chaque reformulation apparait une seule fois. Nous pouvons donc considérer qu'il s'agit de pratiques anecdotiques à l'échelle de l'ensemble de la séquence. Concernant les reformulations de reprises correctives, nous venons de les évoquer en précisant que leur but est d'amener les apprenants à se corriger afin de mener le processus d'apprentissage à son terme. Le reste des reformulations, de part leur aspect très anecdotique, ne nous permet pas d'entamer une analyse qui pourrait être d'un quelconque intérêt. Néanmoins, ces occurrences témoignent qu'elles sont disponibles chez l'enseignant. En outre, étant donné l'activité proposée de récitation, les reformulations peu nombreuses s'expliquent. L'objectif est donc de se concentrer sur des formes données de la langue ce qui laisse peu de place aux reformulations.

Nombre de reformulations pour un même ES

Analysons à présent les nombres d'occurrences des reformulations pour un même énoncé source :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrence par rang
1	55
2	8
3	2
4	1
Total général	**66**

Tableau 34 - Les occurrences des reformulations en 1-b

Nous observons que cette séquence est composée de 55 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 4 reformulations pour un même ES. Ici, seulement 14% des situations ont

conduit *a minima* à une seconde reformulation. Dans 25% des cas, une troisième reformulation aura été nécessaire (2 sur 8). Enfin pour un seul cas, P1 a réalisé 4 reformulations pour atteindre son objectif. Si nous comparons ces résultats à ceux observés en 1-a, nous remarquons qu'à l'inverse de la première séquence pour laquelle, dans presque la moitié des cas l'enseignant réalise plusieurs reformulations pour un même ES, en 1-b les pratiques de reformulations se caractérisent plutôt par un ER pour un ES. En effet, en 1-a, il y a 130 reformulations pour 43 situations interactionnelles. En 1-b, nous passons à 66 reformulations pour 55 situations interactionnelles. Ces chiffres nous montrent que le nombre de reformulation dans une séquence n'est pas synonyme d'une progression dans le processus interactionnel entre l'enseignant et les apprenants. De plus, la comparaison de ces chiffres met en lumière le fait que les reformulations en 1-b atteignent leur objectif plus rapidement. En effet, en 1-b, P1 a besoin de reformuler 4 fois un même ES dans un seul cas (contre 10 fois en 1-a) :

(32)/3'01/AP3	deux yeux (.) deux yeux (.) pour regarder (.) une langue pour goûter (0.2) deux orailles
(33)/3'10/P1	deux oreilles ::: (.) on dit pas railles ::euil :: deux oreilles ::
(34)/3'15/AP3	deux oreuilles :
(35)/3'16/P1	deux oreilles ::
(36)/3'18/AP3	deux oreilles (.) pour (.) écouter

Nous observons par ailleurs que P1 n'a pas eu besoin, comme en 1-a de répéter la consigne à de multiples reprises. Cela s'explique par le fait que la consigne est toujours la même. En outre, 14 semaines sont passées entre 1-a et 1-b et les apprenants ont progressé dans leur compétence de compréhension ce qui permet probablement à P1 de se faire comprendre plus rapidement.

Reformulations complètes vs partielles en 1-b

Considérons la répartition des reformulations complètes et partielles d'un point de vue quantitatif :

Nature complète ou partielle des reformulations en 1-b	Nombre
Complète	41
Partielle	25
Total général	**66**

Tableau 35 - Nature complète ou partielle des reformulations en 1-b

Comme pour la séquence 1-a, la majorité des reformulations de P1 sont complètes (62%). En 1-a, cet angle d'analyse avait mis en évidence le fait que les reformulations partielles pouvaient être, dans une grande majorité des cas, soit une trace du discours en construction de l'enseignant, soit une volonté de sa part de synthétiser son propos en ne conservant que l'élément essentiel de son discours, à savoir le verbe.Regardons si nous observons les mêmes phénomènes en 1-b. Les types de reformulations se répartissent de la manière suivante :

Répartition des reformulations selon l'axe complète *vs* partielle en 1-b	Nombre
Complète	**41**
Reprise corrective phonétique	12
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	9
Reprise corrective morphosyntaxique	4
Répétition de la consigne	3
Reprise corrective intonative	2
Répétition de l'item lexical	2
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Répétition pour valider les propos des apprenants	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation avec ajout d'un item lexical	1
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation de l'énoncé	1
Répétition de l'énoncé attendu	1
Répétition de la question de compréhension	1
Reformulation de l'énoncé de l'apprenant pour en proposer une forme correcte	1
Partielle	**25**
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	8
Reprise corrective morphosyntaxique	5
Reprise corrective intonative	2
Répétition de la question de compréhension	2

Reprise corrective phonétique	2
Répétition de l'énoncé	1
Reformulation de la prise corrective phonétique	1
Répétition de la reprise corrective intonative	1
Répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition du propos de l'apprenant pour l'encourager à poursuivre	1
Total général	**66**

Tableau 36 - Répartition des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-b

Les reprises correctives phonétiques arrivent en tête des reformulations complètes (12). Seules 2 corrections phonétiques sont partielles. Nous estimons qu'elles sont partielles dans le cas l'élément à corriger n'est pas accompagné du reste du syntagme qui a été prononcé par l'apprenant. Voici les deux cas trouvées dans la transcription :

(38)/3'23/AP3 pour icouter

(39)/3'24/P1 é é

(40)/3'25/AP3 écouter

Et,

(19)/2'12/AP1 les cinq sen

(20)/2'14/P1 SENS

(21)/2'15/AP1 les cinq sens

Dans ces deux cas, nous voyons que P1 se focalise uniquement sur l'item problématique en choisissant de ne pas l'intégrer dans un contexte linguistique. Dans l'ensemble des autres cas, P1 intègre au moins un élément de contexte à la reprise corrective phonétique comme dans l'exemple suivant :

(77)/5'54/AP9 deux mains (.) pour (.) étoucher

(78)/5'57/P1 pour TOUCHER

(79)/5'58/APS pour toucher

Il en va de même pour les reprises correctives morphosyntaxiques. Parmi elles, 4 sont complètes et 5 sont partielles. Voici un exemple de reprise corrective morphosyntaxique partielle :

(57)/4’53/AP8 la langue

(58)/4’54/P1 UNE

(59)/4’55/AP8 UNE langue (.) pour (.) goûter (.) goûter (0.2) deux oreilles (.) pour écouter (.) un nez (.)pour (.) humer

(60)/5’11/P1 voilà :

Et voici un exemple de reprise corrective morphosyntaxique complète :

(69)/5’26/AP9 les cinq sens (0.3) deux yeux (.) pour rougarder (.) un langue

(70)/5’36/P1 UNE (0.1) =une langue

(71)/5’37/AP9 =une langue (.) pour (.) goûter

P1 favorise les reprises correctives morphosyntaxiques partielles ce qui, d’après nous, est une pratique à éviter dans la mesure où, en didactique, il est préconisé de mettre les éléments étudiés dans leur contexte car cela favorise la mémorisation. Comme le signale Perez-Bettan (2015), un apprenant entre dans la L2

> « *en s’appuyant sur des ensembles plurilexicaux. Il apprend d’abord une formule en un bloc sans passer par la segmentation. Celle-ci se fera à un stade plus avancé lorsqu’il prendre conscience qu’une partie de la formule peut être utilisée avec d’autres unités dans d’autres situations* » (p. 68).

Par ailleurs, sur l’ensemble des répétitions pour valider les propos de l’apprenant qui arrivent en deuxième position des reformulations complètes, 10 sont complètes et 8 sont partielles. Dans le cas des reformulations partielles, P1 ne sélectionne que le ou les derniers éléments énoncés par l’apprenant pour valider l’entièreté de ce qu’il vient de dire.

(83)/6’17/AP10 les cinq sens (.)deux yeux (.) pour rougarder (.) une langue pour (.)goûter

(84)/6’24/P1 voilà

(85)/6’25/AP10 un nez (.) deux oreilles (.)

(86)/6’27/P1 pour

(87)/6’28/AP10 pour écouter (.) un nez pour humer (.) et deux mains (.) pour toucher

(88)/6’36/P1 deux mains :: pour :: (.) =toucher (.) voilà (.) très bien

La répétition n'a pas besoin d'être complète pour signifier à l'apprenant qu'il valide son propos.

En quatrième position des reformulations complètes, nous trouvons les répétitions de la consigne avec 3 occurrences. Nous remarquons que, contrairement à 1-a où nous comptons un nombre important de répétitions ou reformulations partielles de la consigne, en 1-b, elles sont toutes complètes. Cela s'explique par un usage très restreint de la consigne, P1 se contente de désigner les apprenants qui doivent réciter. Par ailleurs, les répétitions de la consigne concernent des consignes très courtes se résument à un mot, ou un article et un substantif, elles sont donc nécessairement complètes :

(45)/3'49/P1 les gestes

(46)/3'51/AP5 un nez =pour

(47)/3'52/P1 =répétez répétez

(48)/3'54/AP5 deux yeux pour regarder

(49)/3'56/P1 LES GESTES (.)les gestes

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 1-b

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 1-b	**Nombre**
Forme	54
Contenu	12
Total général	**66**

Tableau 37 - Répartition selon l'axe contenu vs forme en 1-b

Nous remarquons que, comme en 1-a, la répartition des reformulations portant sur le sens et celles portant sur le contenu est déséquilibrée. Pour rappel, en 1-a, nous retrouvons 81% de reformulations portant sur le contenu contre 19% portant sur la forme. En 1-b, la tendance est inversée. En effet, avec un total de 54 reformulations sur 66 portant sur la forme, nous atteignons un taux de 82% de reformulations portant sur la forme. Ces données ne sont pas surprenantes dans la mesure où nous avons constaté précédemment que P1 focalise beaucoup son attention sur les productions des apprenants et intervient à maintes reprises afin de

corriger les erreurs de forme. Voici le tableau de la répartition des types de reformulations selon cet angle d'analyse :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 1-b	**Nombre**
Forme	**54**
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	17
Reprise corrective phonétique	14
Reprise corrective morphosyntaxique	9
Reprise corrective intonative	4
Répétition de l'item lexical	2
Répétition pour valider les propos des apprenants	1
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Reformulation de la prise corrective phonétique	1
Reformulation de l'énoncé de l'apprenant pour en proposer une forme correcte	1
Répétition de l'énoncé attendu	1
Répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger	1
Répétition de la reprise corrective intonative	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Contenu	**12**
Répétition de la consigne	3
Répétition de la question de compréhension	3
Reformulation de l'énoncé	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition du propos de l'apprenant pour l'encourager à poursuivre	1
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation avec ajout d'un item lexical	1
Répétition de l'énoncé	1
Total général	**66**

Tableau 38 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-b

Les répétitions pour valider les propos des apprenants sont ici classées comme étant des reformulations portant sur la forme dans la mesure où les apprenants récitent une comptine. L'accès au sens n'est donc pas la priorité (non pensons que cela a été abordé lors d'une leçon précédente), il s'agit en effet de montrer que l'apprenant maîtrise la forme de la comptine, qu'il est capable de la reproduire.

Se trouvent ensuite les différents types de reprises correctives que nous avons évoquées précédemment. L'ensemble du reste des reformulations portant sur la forme constituent des reprises des propos des apprenants. Pour les reformulations portant sur le contenu, les plus nombreuses sont la répétition de la consigne que nous avons déjà évoquée et la répétition de la question de compréhension (3). Les autres types de reformulation restent anecdotiques avec une seule occurrence.

Pour finir, il nous semble important de signaler que si nous analysons les séquences de manière isolée, nous observons le déséquilibre quantitatif dont nous avons parlé en introduction de cette partie. Néanmoins, si nous envisageons l'ensemble des séquences comme un tout, nous notons que, tour à tour, P1 porte son attention sur l'un des deux aspects (contenu en 1-a et forme en 1-b), et les rapports entre forme et contenu dans les deux séquences sont équivalents. Nous retrouvons donc une forme de balance générale.

Les reformulations abouties vs non abouties en 1-b

Intéressons nous à présent au caractère abouti ou non abouti des reformulations en 1-b. Une approche quantitative de cet angle d'analyse donne les résultats suivants :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 1-b	**Nombre**
A	43
NA	17
NSPP	6
Total général	**66**

Tableau 39 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-b

Contrairement à la séquence 1-a où la majorité des reformulations n'étaient pas abouties, nous observons ici qu'une majorité des reformulations le sont. Pour 6 reformulations, il ne nous a pas été possible de nous prononcer. Observons maintenant cette donnée en mettant en lumière les types de reformulations :

Répartition des typologies des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-b	Nombre
Abouties	**43**
Répétition pour valider les propos de l'apprenant	17
Reprise corrective phonétique	7
Reprise corrective morphosyntaxique	5
Reprise corrective intonative	2
Répétition de la question de compréhension	2
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation de l'énoncé de l'apprenant pour en proposer une forme correcte	1
Répétition de l'énoncé	1
Répétition de la consigne	1
Répétition pour valider les propos des apprenants	1
Reformulation de l'énoncé	1
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de l'énoncé attendu	1
Répétition du propos de l'apprenant pour l'encourager à poursuivre	1
Non Abouties	**17**
Reprise corrective phonétique	7
Reprise corrective morphosyntaxique	4
Répétition de la consigne	2
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger	1
Répétition de la question de compréhension	1
Reprise corrective intonative	1
Ne Se Prononce Pas	**6**
Répétition de l'item lexical	2
Reprise corrective intonative	1
Répétition de la reprise corrective intonative	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation avec ajout d'un item lexical	1
Total général	**66**

Tableau 40 - Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-b

Dans l'ensemble des reformulations abouties, nous retrouvons la totalité les répétitions ayant pour but de valider les propos des apprenants. Au ton de la voix de P1, les répétitions, parfois suivies d'un commentaire tel que « voilà » ou « très bien » indiquent aux apprenants que ce qu'ils viennent d'énoncer est correct. En deuxième position, nous retrouvons 7 reprises correctives phonétiques. Nous remarquons qu'il y a autant de reprises correctives abouties que non abouties. Les reprises correctives phonétiques sont celles qui sont comprises et réemployées correctement par les apprenants comme dans le cas suivant :

(19)/2’12/AP1 les cinq sen

(20)/2’14/P1 SENS

(21)/2’15/AP1 les cinq sens

Ici nous voyons qu’AP1 comprend où se situe son erreur de prononciation et se corrige. Le processus d’apprentissage est donc réussi. Dans l’exemple suivant, nous considérons au contraire que la reprise corrective phonétique ne débouche pas sur l’effet escompté :

(156)/14’37/AP5 la : vi

(157)/14’38/P1 LA ::(.)

(158)/14’40/APS vi

(159)/14’41/P1 la : VUE

160)/14’42/AP5 l’odorat

(161)/14’43/P1 l’odorat

Dans cet exemple, nous voyons que les apprenants ne prennent pas en compte la correction de P1 et passent directement à un autre sens. Il apparait ici que la correction de P1 ne leur a donc pas été utile. Notons en outre que le chiffre indiquant que 7 reprises corrective sont NA est à relativiser. En effet, dans la quasi-totalité des cas, P1 insiste une seconde fois donnant lieu alors à une reprise corrective phonétique aboutie comme nous pouvons le voir dans l’exemple suivant :

(32)/3’01/AP3 deux yeux (.) deux yeux (.) pour regarder (.) une langue pour goûter (0.2) deux orailles

(33)/3’10/P1 deux oreilles ::: (.) on dit pas railles ::euil :: deux oreilles ::

(34)/3’15/AP3 deux oreuilles :

(35)/3’16/P1 deux oreilles ::

(36)/3’18/AP3 deux oreilles (.) pour (.) écouter

Dans cet exemple, il apparait clairement que la première correction phonétique n’est pas efficace dans la mesure où AP3 reproduit son erreur de prononciation. P1 insiste alors en (35) ce qui donne lieu à une autocorrection d’AP3. La reprise corrective phonétique NA n’est donc qu’une première étape dans le processus de correction. Cependant, ce phénomène ne s’observe pas dans le cas des reprises correctives morphosyntaxiques. Nous en comptons 5

A contre 4 NA et nous pourrions *à priori* penser que les corrections NA précèdent les corrections A mais notre corpus indique que les reprises correctives morphosyntaxiques NA sont le fait de l'absence d'autocorrection ou de compréhension de l'erreur de la part de l'apprenant comme nous le montre l'exemple suivant :

(145)/10'43/AP15 celles d'en arrière (.) celles d'en avant (.) brosse brosse brosse (.) je me brosse les dents

(146)/10'52/P1 brosse brosse brosse (.) je les brosse (0.2)

(147)/10'55/AP16 les dents

(148)/10'56/P1 [inaud.](.) je les brosse (.) sou

(149)/11'00/AP16 vent

(150)/11'01/P1 souvent (.) je les brosse (.) souvent

Ici, l'intervention de P1 en (146) est suivie par une absence de réaction de la part d'AP15 qui récitait la comptine. A l'évidence, il n'a pas compris l'intervention de l'enseignant et AP16 non plus qui prend la parole à la suite d'AP15. L'objectif de P1 était ici de remplacer l'item « je me brosse les dents » par l'item « je les brosse » et d'introduire ainsi le pronom COD « le ».

Concernant les autres reformulations NA, nous trouvons ensuite deux répétitions de la consigne, une reformulation de la reprise corrective phonétique, une répétition du début de la réponse de l'apprenant pour l'inviter à s'autocorriger, une répétition de la question de compréhension et enfin une reprise corrective intonative. Les deux répétitions de la consigne sont l'une à la suite de l'autre comme nous pouvons le voir :

(44)/3'40/AP5 les cinq sens (.)deux yeux pour regarder (.) une langue pour goûter (.) deux orailles pour icouter

(45)/3'49/P1 les gestes

(46)/3'51/AP5 un nez =pour

(47)/3'52/P1 =répétez répétez

(48)/3'54/AP5 deux yeux pour regarder

(49)/3'56/P1 LES GESTES (.)les gestes

(50)/3'58/AP6 ديرها ب يدك <fais-le avec tes mains>

(51)/4'00/AP7 و ديرها ب يدك <mais fais-le avec tes mains>

Nous observons ici que P1 ne réussit pas à se faire comprendre par la répétition. Finalement, AP6 et AP7 traduisent en AM la consigne à AP5. Une option qui aurait permis à P1 de se faire comprendre aurait été de mimer de ce qu'il demandait, par exemple.

Pour conclure cette partie, nous pouvons affirmer que contrairement à 1-a, en 1-b les reformulations de P1 sont majoritairement abouties. De plus, la présence de reformulations NA n'est pas nécessairement le signe d'un manque de compétence chez P1 mais la trace d'un processus de correction des propos des apprenants en construction. Enfin, nous remarquons qu'avec de simples outils comme l'accompagnement de la gestuelle dans son discours, P1 pourrait optimiser ses chances de réussir ses reformulations ; nous formulerons des propositions dans ce sens dans la partie *Discussion et pistes didactiques*.

1.4 Bilan de la séquence 1-b

L'hypothèse que nous avions formulée en introduction de cette séquence indiquait que nous nous attendions à retrouver un nombre important d'HR. Cette hypothèse est validée par nos relevés. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi P1 arrive à centrer la séquence sur les propos des apprenants en 1-b alors qu'il n'y arrive pas en 1-a. La réponse se trouve selon nous dans la nature de l'activité proposée. En effet, en 1-b, les apprenants récitent une comptine, elle a donc été mémorisée, apprise par cœur, ce qui permet aux apprenants de prendre la parole sans avoir à créer d'énoncé original. Seule la compétence de mémorisation est sollicitée. En 1-a, P1 demande aux apprenants de produire des énoncés originaux et, à l'évidence, ils n'en étaient pas capables. Si les apprenants n'étaient pas capables de produire les énoncés attendus par P1 c'est sans doute parce qu'ils ne maîtrisaient pas les outils linguistiques le permettant, et, probablement, parce que le discours de P1 n'était pas adapté à leur niveau. Quatorze semaines se sont ensuite écoulées avant le déroulement de la séquence 1-b.

Concernant 1-b, nous observons peu de variétés dans les pratiques reformulatives. De fait, nous retrouvons majoritairement des répétitions, des reprises correctives et un nombre restreint de reformulations. Les répétitions sont principalement des répétitions des propos des apprenants pour les valider. Les reprises correctives sont majoritairement phonétiques et morphosyntaxiques. Les corrections phonétiques se focalisent principalement sur des erreurs de prononciation des voyelles. La différence entre les systèmes phonologiques de l'arabe et du français explique la difficulté que peuvent rencontrer les locuteurs arabophones à prononcer correctement l'ensemble du panel vocalique français. Par ailleurs, l'analyse des corrections proposées par P1 montrent que ce dernier rencontre parfois des difficultés dans ses pratiques correctives en ne corrigeant pas toujours de la bonne façon, en corrigeant des énoncés qui n'ont pas besoin de l'être, ou encore en laissant de côté des erreurs de prononciation qui pourraient pas la suite se fossiliser.

Les reprises correctives morphosyntaxiques sont moins nombreuses et les apprenants les prennent en compte et se corrigent dans 8 cas sur 9. Les reprises correctives intonatives, quant à elles, servent à indiquer aux apprenants l'importance de rythmer une récitation afin d'éviter sa restitution monotone. Les reformulations sont très anecdotiques dans cette séquence et ne nous permettent pas de mettre en évidence une quelconque tendance spécifique concernant cet

usage.

L'analyse de la nature - complète ou partielle - des reformulations a mis en évidence que la majorité des reformulations de la séquence sont complètes. Dans les reformulations complètes nous retrouvons majoritairement des reprises correctives phonétiques. Nous en retrouvons également dans les reformulations partielles. La différence entre les deux étant le choix de P1 d'insérer la correction proposée dans un contexte. Il en va de même pour les reprises correctives morphosyntaxiques qui arrivent en deuxième position du nombre de reformulations complètes. De même que pour les corrections phonétiques, P1 corrige un certain nombre d'erreurs morphosyntaxiques sans les insérer dans leur contexte.

L'analyse des occurrences des reformulations indique qu'en 1-b, la tendance est un ER pour un ES, ce qui n'est pas le cas en 1-a où P1 reformule plusieurs fois un même ES dans un grand nombre de cas. De plus, la comparaison de ces chiffres met en lumière le fait que les reformulations en 1-b atteignent leur objectif plus rapidement.

L'angle d'analyse comparant les reformulations portant sur la forme et le contenu met en évidence une centration sur les reformulations portant sur la forme. Ce résultat était attendu dans la mesure où nous avions mis en évidence que P1 concentrait ses reformulations sur la forme linguistique des récitations des apprenants. Il nous a également paru important de souligner que si nous analysons les séquences de manière isolée, nous observons le déséquilibre quantitatif dont nous avons parlé précédemment. Néanmoins, si nous envisageons 1-a et 1-b comme un ensemble, nous notons que, tour à tour, P1 porte son attention sur l'un des deux aspects (contenu en 1-a et forme en 1-b), et les rapports entre forme et contenu dans les deux séquences sont équivalents.

L'analyse des reformulations A et NA ont mis en évidence que, contrairement à 1-a, en 1-b la tendance s'inverse et les reformulations de P1 sont majoritairement abouties avec 65% de reformulations A. Il apparait donc que pour l'enseignant, il est plus facile de reprendre les propos des apprenants que de reprendre ses propres propos. Par ailleurs, nous avons également noté que les reformulations NA ne signifient pas nécessairement que l'enseignant n'a pas atteint son objectif. Au contraire, ces reformulations NA, dans le cas des reprises correctives phonétiques, sont des indicateurs du processus de correction mis en place par P1 et qui se déroule *a minima* en deux étapes ; une première où la reformulation est NA avant d'aboutir à une reformulation A, reprise par l'apprenant pour qu'il se corrige.

Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué, notre analyse sur la distribution des reformulations a montré la nette centration sur les HRA qui représentent 77% de l'ensemble des

reformulations. Nous avons également montré que ce qui pousse P1 à reformuler dans le cas des ARH reste majoritairement l'absence de réponse ou de réaction des apprenants. Dans 2 cas sur 7, les ARH sont initiées par une réponse incorrecte ce qui montre que les apprenants prennent un peu plus d'initiative qu'en 1-a. Ce chiffre reste toutefois très faible.
Les dernières minutes de la séquence n'ont pas été transcrites car il a s'agit d'écoutes de documents sonores. Il nous semble néanmoins important de préciser que la version québécoise du petit chaperon rouge n'est pas adaptée au niveau des apprenants et qu'elle a été à l'évidence incomprise par l'ensemble des apprenants. La question de l'adaptation du niveau du discours proposé aux apprenants par rapport à leur niveau réel en LC est une question tout à fait pertinente et qui fait également écho à l'analyse effectuée de la séquence 1-a. En effet, l'effet de boucle que nous mentionnions dans le bilan de la séquence 1-a peut également être interprété comme le recours à un niveau de langue trop complexe de P1 et qui donc, malgré le nombre de répétitions auxquelles il a recours, ne suffisent pas à résoudre le problème d'incompréhension qui persiste tout au long de la séquence.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que, contrairement à la première séquence, les objectifs de P1 sont atteints en 1-b. Le fait que nous retrouvons deux fois moins de reformulations en 1-b qu'en 1-a peut s'expliquer par le fait que P1 n'a pas besoin de faire autant de tentatives pour se faire comprendre en 1-b. En effet, nos résultats font apparaitre que P1 rencontre moins de difficulté à reprendre et reformuler les propos des apprenants que les siens.

1.5 La séquence 1-c

La séquence 1-c est la dernière séquence observée en première année. Les activités proposées par P1 sont, dans un premier temps, une révision d'une comptine par des récitations, puis une révision des nombres de 0 à 50 et enfin une activité haptique où les apprenants sont invités à reproduire sur leur manuel des formes (boucles et zigzags). La première activité de récitation n'est pas transcrite car elle se déroule dans un brouhaha important qui la rend inaudible. La séquence 1-c introduit la dimension écrite qui n'était pas présente dans les deux séquences précédentes. Les objectifs principaux de l'enseignant sontla révision d'une comptine (partie non transcrite), la révision des nombres de zéro à cinquante et l'accompagnement les apprenants dans le travail de dessin de boucles et de zigzags.

La séquence 1-c compte un total de 57 reformulations. C'est donc la séquence de première année qui compte le moins de reformulations (130 en 1-a et 66 en 1-b). Étant donné les activités, nous nous attendons à retrouver en début de séquence plus de reformulations centrées sur les propos des apprenants dans la mesure où ils récitent les nombre de zéro à cinquante. Dans un deuxième temps, nous devrions *à priori* retrouver des reformulations centrées sur les propos de P1 qui devrait guider les apprenants dans la réalisation de leurs exercices. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 30 minutes et 17 secondes auxquelles il faut soustraire 11 minutes et 27 secondes de passages non transcrits

La distribution des reformulations en 1-c

Comme pour les séquences précédentes, nous introduisons l'analyse de cette séquence par l'examen de la distribution des reformulations selon leur caractère auto/hétéro reformulé auto/hétéro-initié. Le tableau suivant indique leur répartition :

Distribution des reformulations en 1-c	Nombre
ARA	35
ARH	10
HRA	12
Total général	**57**

Tableau 41 - Distribution des reformulations en 1-c

Ces données sont modélisées dans le graphique en secteurs :

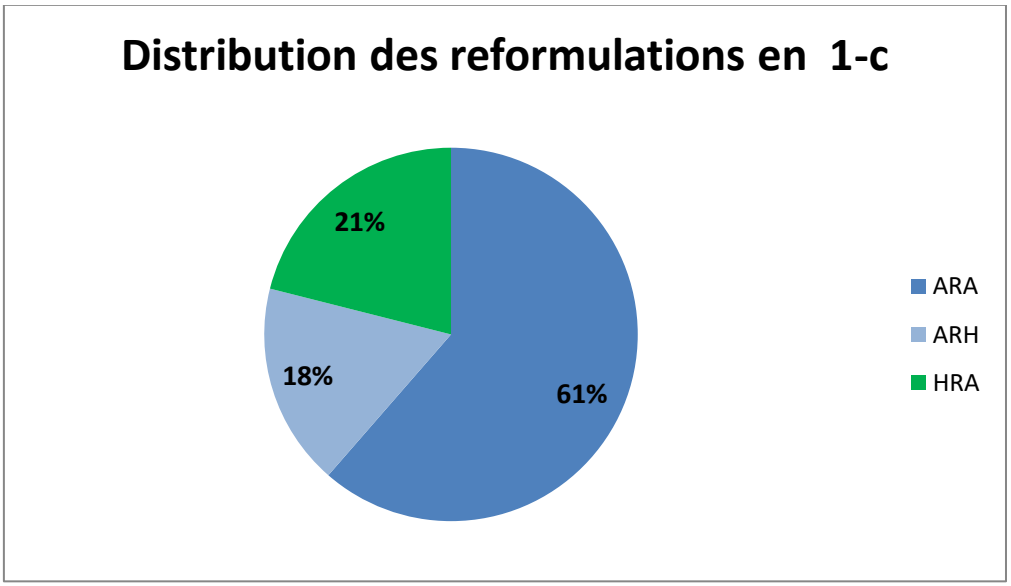

Figure 12 - Distribution des reformulations en 1-c

Le premier point que nous pouvons noter est que, comme en 1-a, les auto-reformulations sont nettement majoritaires dans cette séquence. Elles représentent en effet un total de 79% de l'ensemble des reformulations. Il apparait donc que P1 se focalise principalement sur son propre discours. En outre, dans plus de la moitiée des cas (61%), il s'agit d'ARA dont la focalisation est exclusivement sur l'enseignant lui-même, sans prise en compte des réactions des apprenants. Nous regarderons plus en détail dans les lignes qui suivent les indices fournis par les apprenants qui conduisent P1 à reformuler ses propos. Pour rappel, nous avions noté qu'en 1-b, les RH résultaient moins qu'en 1-a d'une absence de réponse de la part des apprenants. Nous pourrions nous attendre à ce que cette tendance se confirme en 1-c. 16 semaines se sont écoulées entre la séquence 1-b et 1-c. Les HR représentent, quant à elles, 21% de l'ensemble des reformulations. Par ailleurs, nous constatons qu'encore une fois qu'il n'y a pas d'HRH (tout comme en 1-a et en 1-b) ce qui indique que les apprenants, même en fin d'année scolaire, ne prennent pas spontanément la parole, par exemple pour demander une clarification ou poser une question suite à un énoncé qu'ils auraient précédemment formulé.

Observons maintenant en détail comment s'opère cette répartition en fonction du type de reformulations répertoriées dans la séquence :

Répartition des types de reformulation selon leur distribution en 1-c	Nombre
ARA	**35**
Répétition de l'injonction	14
Répétition de la consigne	9
Répétition de la forme attendue	6
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Traduction de l'injonction	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation de la question de compréhension	1
ARH	**10**
Traduction de la consigne	5
Répétition de la question de compréhension	2
Amorce de réponse	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation de la consigne	1
HRA	**12**
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	5
Reformulation de la réponse des apprenants	4
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective intonative	1
Total général	**57**

Tableau 42 - Répartition des types de reformulation selon leur distribution en 1-c

Concernant les ARA, les plus nombreuses sont les répétitions de l'injonction (14), suivies des répétitions de la consigne (9) et enfin les répétitions de la forme attendue (6).

Voici un exemple de répétition de l'injonction :

(27)/6'23/P1 allez allez allez allez allez (.) regardez bien l'image :: (0.3) après : (.) regardez (.) ça c'est quoi ? (0.1) ça c'est quoi ?

La répétition à quatre reprises de l'injonction « allez » n'indique pas une difficulté de communication chez P1 mais plutôt une forme d'impatience face à des apprenants un peu dissipés. L'ensemble des répétitions de l'injonction concernent d'ailleurs les items « allez » et « dépêchez-vous » ou « dépêche-toi ». Nous retrouvons également une répétition de

l'injonction mais cette fois-ci hétéro-initiée. En effet, dans ce cas-là, P1 répète son injonction parce que les apprenants n'ont pas réagi à ses propos :

(3)/00'49/P1 EH SILENCE (0.6) essayez-vous (0.3) essayez-vous (0.1) omo (.) dépêche-toi (.) oui

En deuxième position les répétitions de la consigne (9) sont, quant à elles, exclusivement des ARA. Ainsi, P1 ne répète pas les consignes parce que les apprenants ne comprennent pas ou ne réagissent pas mais plutôt pour reprendre le fil de son discours et dérouler la suite de la séquence. Si nous reprenons l'exemple (27), la répétition du verbe « regardez » ne s'explique pas par le fait que les apprenants ne regardent pas mais qu'il s'agit plutôt d'un item qui lui permet ensuite de poser une question de compréhension « ça c'est quoi ? »

(27) /6'23/P1 allez allez allez allez allez (.) regardez bien l'image :: (0.3) après : (.) regardez (.) ça c'est quoi ? (0.1) ça c'est quoi ?

Dans l'exemple suivant, il en est de même. Nous observons que la consigne énoncée en (26) est ensuite répétée plus tard dans la séquence en (58). Cette répétition permet à P1 de reprendre le déroulé de son cours.

(26)/5'52/P1 allez (.) prenez la pa ::::ge (0.1) soixante (.) huit (.) six huit (0.1) six huit (.) six (.) huit

Et,

(58)/7'42/P1 boucles (.) donc (.) prenez la page ::: (0.3) soixante ::: huit

Ici, comme dans beaucoup d'autres cas dans les séquences étudiées, l'ES et l'ER sont espacées dans le temps.

Enfin, le dernier type d'ARA quantitativement notable est la répétition de la forme attendue. L'ensemble de ces répétitions concernent un même item qui est le mot « cinquante ». En effet, pour une raison que nous n'avons pas été en mesure de déterminer, P1 demande aux apprenants de répéter à de nombreuses reprises ce mot comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

(20)/5’28/APS cinquante :::

(21)/5’38/P1 répétez CINQUANTE ::

(22)/5’39/APS cinquante :: cinquante :: cinquante :: cinquante ::

((les apprenants répètent l’item « cinquante » 8 fois en chantonnant))

(23)/5’49/P1 CINQUANTE (.) cinquante (.) cinq

Dans ces cas, nous estimons que ces répétitions sont auto-initiées dans la mesure où les apprenants ne font pas d’erreur qui justifie une reprise corrective.

Le reste des ARA apparait de manière anecdotique dans cette séquence.

Intéressons-nous à présent aux ARH. Nous en totalisons 10. D’un point du vue quantitatif, les plus importantes sont les traductions de la consigne qui représentent la moitié de l’ensemble des ARH. Dans quatre cas sur cinq, P1 adresse les traductions de consigne à des apprenants isolés lorsqu’il passe dans les rangs pour vérifier que le travail est bien effectué. C’est en constatant que les apprenants ne font rien qu’il décide alors de leur traduire la consigne. Le caractère hétéro-initié de la reformulation s’explique à nouveau par une absence de réaction de la part des apprenants. Même lorsque P1 s’adresse à l’ensemble de la classe pour traduire partiellement la consigne, il le fait parce qu’il constate qu’un certain nombre d’apprenants n’ont pas compris ce qu’il fallait faire.

(67)/8’50/P1 les zigzags كمّلو <complétez>

Nous retrouvons ensuite deux répétitions de la question de compréhension. En voici un exemple :

(27)/6’23/P1 allez allez allez allez allez (.) regardez bien l’image :: (0.3) après : (.) regardez (.) ça c’est quoi ? (0.1) ça c’est quoi ?

Nous notons à nouveau que le déclencheur de cette répétition est l’absence de réponse des apprenants. Il en va de même pour l’ensemble des autres ARH repérées dans cette séquence.

Les HRA représentent, quant à elles, 21% de l’ensemble des reformulations en 1-c. Les apprenants prenant peu la parole, P1 a peu d’occasion de revenir sur leur propos. Nous

retrouvons cinq répétitions de la réponse des apprenants pour la valider. Nous avons déjà observé cette pratique en 1-a et en 1-b, elle permet à P1 de conforter les apprenants dans leur réponse, de maintenir la dynamique interactionnelle et d'augmenter le nombre d'occurrences de l'item en question. Viennent ensuite quatre reformulations de la réponse des apprenants comme dans l'exemple suivant :

(42)/7'12/APS zigzag

(43)/7'13/P1 les : zigzags

Dans trois cas sur quatre, P1 reprend la proposition de l'élève et ajoute l'article comme dans l'exemple ci-dessus. Dans le quatrième cas, l'enseignant propose un item alternatif à la proposition des apprenants pour ensuite reformuler leur réponse en y ajoutant un article :

(61)/7'58/APS mouton (.) mouton

(62)/7'59/P1 ou bien un : agneau le petit c'est (.) l'agneau l'agneau (.) oui ou bien (.) le (.) mou =(.) ton

Nous comptons également deux reprises correctives phonétiques et une reprise corrective intonative. Nous reviendrons plus en détail sur ces reformulations dans l'analyse des reformulations selon l'axe forme versus contenu.

Enfin, il convient de préciser que nous ne retrouvons pas d'HRH dans cette séquence, tout comme en 1-a et en 1-b. Cette donnée outre que les ARH sont toutes le fruit d'une absence de réponse ou de réaction nous permet d'affirmer que les pratiques langagières des apprenants n'ont pas évolué entre 1-a et 1-c, soit en l'espace de 8 mois. De fait, il n'y a pas plus de prise de parole spontannée chez les apprenants en fin d'année et la compréhension des énoncés de P1 semble toujours difficile.

Typologie des reformulations en 1-c

Voici comment se répartissent les 57 reformulations selon leur typologie générale :

Typologie générale des reformulations en 1-c	Nombre
Répétition	39
Reformulation	8
Traduction	6
Reprise corrective	3
Amorce de réponse	1
Total général	**57**

Tableau 43 - Typologie générale des reformulations en 1-c

Nous remarquons à nouveau que les répétitions sont très largement majoritaires dans cette séquence. En effet, les 39 répétitions représentent 68,4% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Nous remarquons que les traductions sont présentes en 1-c alors qu'elles ne l'étaient pas en 1-b et que nous en trouvons une seule en 1-a, en introduction de la séquence lorsque P1 traduit une partie de la consigne. Ces traductions surviennent lors d'apartés lorsque l'enseignant passe dans les rangs pour vérifier le travail effectué. Nous sommes témoin alors d'une dimension individuelle dans les conversations qui n'est pas présente dans les séquences précédentes. Les activités dans les séquences 1-a et 1-b étant des activités groupées, P1 ne s'est pas retrouvé en situation de conversation de face à face, un à un. Nous pouvons supposer que le fait de passer dans les rangs et de s'adresser individuellement aux apprenants donne une forme de liberté à P1 qui se permet alors d'avoir recours à l'AM. La traduction serait alors envisagée comme une solution au cas par cas. Nous pouvons également émettre l'hypothèse que P1 s'est habitué à notre présence et et qu'il en oublie de contrôler son discours, le conduisant à recourir à l'AM. Enfin, nous comptons 3 reprises correctives et 1 amorce de réponse.

Intéressons-nous à présent plus spécifiquement aux répétitions qui sont les pratiques reformulatives les plus utilisées dans cette séquence. Le tableau suivant les répertorie :

Types de répétitions en 1-c	Nombre
Répétition de l'injonction	14
Répétition de la consigne	10
Répétition de la forme attendue	6
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Répétition de la question de compréhension	2
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Total	**38**

Tableau 44 - Types de répétitions en 1-c

Le type de répétitions le plus utilisé est la répétition de l'injonction qui représente près de 37% de l'ensemble des répétitions. L'ensemble des répétitions des injonctions répertoriées sont des injonctions à accélérer le rythme du travail comme dans l'exemple ci-dessous :

(69)/12'04/P1 allez allez dépêchez-vous [inaud.] dépêchez-vous

En deuxième position, se trouvent les répétitions de la consigne, avec 10 occurrences. En voici un exemple :

(68)/9'55/P1 allez allez (0.5) allez (0.2) complétez ::: complétez (.) les pointillés :: (0.1) les boucles (.) les zigzags avec le crayon (.) puis (.) coloriez (0.4) le dessin ::: (0.2) avec des couleurs ::::: convenables :: des couleurs :: convenables :::

Nous remarquons que les répétitions présentes dans cet extrait ne sont pas dues à un manque de compréhension de la part des apprenants mais à des disfluences dans le discours de l'enseignant. Ces consignes seront ensuite traduites en AM aux apprenants individuellement, pour ceux qui n'ont pas compris les consignes énoncés en français :

(72)/14'13/P1 أجي أنت شنو قلت لك (.)

تبّع على النوقاط (.) هاك و نكمّلو الراس و من بعد

كا تلوّنو هنا الراس ما كاملش

<qu'est-ce que je t'ai dit (.)suis les pointillés (.) voilà et on complète la tête et ensuite vous coloriez tu vois la tête n'est pas complète>

Nous comptons également six répétitions de la forme attendue. Elles sont toutes focalisées sur la diction et la répétition par les apprenants du mot « cinquante » que P1 considère probablement comme mal dit par les apprenants :

(21)/5'38/P1 répétez CINQUANTE ::

(22)/5'39/APS cinquante :: cinquante :: cinquante :: cinquante ::

((les apprenants répètent l'item « cinquante » 8 fois en chantonnant))

(23)/5'49/P1 CINQUANTE (.) cinquante (.) cinq

(24)/5'51/P1 [quante]

(25)/5'51/APS [quante]

Notons cependant que l'écoute de l'enregistrement met en évidence que les apprenants prononcent tout à fait correctement ce mot.

Enfin, nous comptons quatre répétitions de la réponse des apprenants pour la valider, deux répétitions de la question de compréhension et deux répétitions de la reformulation de la consigne. Ces données quantitatives sont certes anecdotiques à l'échelle de la séquence mais rejoignent celle trouvées en 1-a et 1-b.

La deuxième pratique reformulative la plus présente est la reformulation en elle-même. Voici les types de reformulation retrouvées dans la séquence :

Types de reformulations en 1-c	Nombre
Reformulation de la réponse des apprenants	4
Reformulation de la consigne	2
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation de la question de compréhension	1
Total général	**8**

Tableau 45 - Types de reformulations en 1-c

Nous observons que la reformulation à laquelle P1 a le plus recours est la reformulation de la réponse des apprenants. Sur ces quatre occurrences, trois correspondent à un ajout d'article suite à une réponse incomplète d'un apprenant :

(39)/7'04/P1 donc ça c'est (0.4) c'est quoi ? (0.1) les ::

(40)/7’10/APS zigzag

(41)/7’11/P1 zigzag

(42)/7’12/APS zigzag

(43)/7’13/P1 les : zigzag

La quatrième reformulation est, quant à elle, une reformulation visant à élargir la palette lexicale des apprenants :

(59)/7’51/P1 c’est quoi ?

((7’52))

((passage non transcrit))

((7’56))

((les apprenants répondent dans un brouhaha « mouton » à la question posée par P1))

(60)/7’57/P1 un ::(.)

(61)/7’58/APS mouton (.) mouton

(62)/7’59/P1 ou bien un : agneau le petit c’est (.) l’agneau l’agneau (.) oui ou bien (.) le (.) mou =(.) ton

(63)/8’05/APS =ton

Ici, la reformulation de P1 vise à proposer une alternative lexicale à la réponse « mouton » en proposant l’item « agneau », précisant qu’il s’agit du petit du mouton. Pour proposer cette alternative, P1 utilise l’expression « ou bien » qui laisse entendre que les deux items sont des synonymes. Il précise ensuite « le petit c’est l’agneau » pour revenir après au terme « mouton », de nouveau introduit par l’expression « ou bien » qui laisse supposer une synonymie. L’explication de l’enseignant n’est donc pas claire. P1 clôture son énoncé en reformulant la réponse des apprenants avec l’ajout de l’article définit « le ».

Nous répertorions ensuite deux reformulations de la consigne :

(26)/5’52/P1 allez (.) prenez la pa ::::ge (0.1) soixante (.) huit (.) six huit (0.1) six huit (.) six (.) huit

Et :

(70)/13’45/P1 complétez (.) EH صافي <ça suffit> (.) complétez (.) complétez les boucles et les zigzags

((13’50))

((passage non transcrit))

((13’58))

((brouhaha. P1 passe dans les rangs pour vérifier le travail des apprenants. Il s’arrête devant un apprenant à côté de nous et s’adresse à lui en français))

(71)/13’59/P1 tu dessines les boucles (0.1) ok ? (0.1) et les pointillés pour dessiner les boucles et (0.1 après (.) tu colories يالله <dépêche-toi> allez

Nous remarquons que c’est le seul cas où P1 reformule en LC la consigne. Pour l’ensemble des autres cas, P1 préfèrera la traduction en AM ou la répétition en LC. Enfin, nous comptons une reformulation de la réponse attendue et une reformulation de la question de compréhension.

La troisième pratique reformulative la plus présente dans cette séquence est la traduction. Comme nous l’avons déjà mentionné plus haut, il s’agit de la seule séquence où la traduction apparait clairement. Nous avons avancé une interprétation de son recours. Sur les six traductions répertoriées, cinq sont des traductions de consignes telles que :

(66)/8’22/P1 complétez les pointillés : et (.) complétez les zigzags :: (.) les bou ::cles (0.1) ça y est ? (.) allez

((8’32))

((passage non transcrit))

((8’49))

(67)/8’50/P1 les zigzags كمّلو <complétez>

Cette traduction trouvée est une traduction qui relève de la pratique du bilinguisme de l’enseignant. Il sera intéressant de voir dans les analyses des séquences suivantes si nous retrouvons un recours à la traduction plus présent en fin d’année scolaire. Cela pourrait appuyer notre hypothèse selon laquelle l’enseignant, s’étant habitué à notre présence, relâche le contrôle de son discours faisant apparaitre un recours à l’AM dans les cas de difficulté de

compréhension chez les apprenants, témoignant ainsi d'une pratique habituelle même si nous l'avons peu observée.

Enfin, les deux derniers types de reformulations sont la reprise corrective (3) et une amorce de réponse.

Types de reprises correctives en 1-c	Nombre
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective intonative	1
Total général	**3**

Tableau 46 - Types de reprise corrective en 1-c

Les deux reprises correctives phonétiques concernent le même item « cinquante » qui est corrigé alors qu'à notre avis il n'y a pas d'erreur de prononciation de la part des apprenants. La reprise corrective intonative concerne le mot «boucle » qui est repris avec une intonation montante par P1. Dans ce cas non plus, l'intervention de P1 ne nous semble pas pertinente dans la mesure où la diction et l'intonation des apprenants était tout à fait conforme au français standard, d'après nous.

(52)/7'34/P1 =boucles (.) on l'appelle les (.)

(53)/7'36/APS boucles

(54)/7'37/P1 boucles (.) boucles// (.) répétez

(55)/7'40/APS boucles

(56)/7'41/P1 les

(57)/7'41/APS boucles

Nombre de reformulations pour un même ES

Observons maintenant les occurrences des reformulations pour un même énoncé source :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrences par rang
1	24
2	12
3	8
4	7
5	4
6	2
Total général	**57**

Tableau 47 - Les occurrences des reformulations en 1-c

Nous constatons que la séquence 1-c est composée de 24 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 6 reformulations pour un même ES. Pour rappel, dans la séquence 1-b, nous avons comptabilisé 55 situations interactionnelles et en 1-a, 43. Nous notons donc une nette baisse des occasions ayant conduit à une reformulation en 1-c. Cette situation peut s'expliquer par la nature de la séquence. En effet, en 1-c, l'activité centrale est une activité haptique qui engage les apprenants à se concentrer sur la réalisation de boucles et de zigzags. La focalisation sur l'écrit engendre nécessairement moins d'interactions orales qu'une activité invitant les apprenants à décrire une image comme en 1-a. Ici, 50% des reformulations ont conduit *a minima* à une seconde reformulation. Dans 33,3% des cas, P1 a eu besoin d'avoir recours à une troisième reformulation, ce qui représente une continuité de 66,6% des interactions de rang 2. Pour 7 situations interactionnelles, sur les 57 reformulations totales, P1 a eu recours à 4 reformulations pour un même ES. Enfin, notons deux longs échanges pour lesquels l'enseignant a eu besoin de 6 reformulations pour un même ES. Ces reformulations sont la répétition de la forme attendue pour l'item « cinquante » que nous avons déjà mentionnée, et la répétition de l'injonction « allez » que nous avons également déjà évoquée. Les reformulations qui ont nécessité 5 occurrences sont, outre celles que nous venons de mentionner, une traduction de la consigne :

(72)/14'13/P1 تبّع على النوقاط (.) هاك و نكمّلو الراس و من بعد أجي أنت شنو قلت لك (.)

كا تلوّنو هنا الراس ما كاملش

<qu'est-ce que je t'ai dit (.)suis les pointillés (.) voilà et on complète la tête et ensuite on colorie tu vois la tête n'est pas complète>

Il est assez courant qu'à l'occasion de son passage dans les rangs pour vérifier le travail effectué par les apprenants, l'enseignant répète ou traduit la consigne quand il constate qu'un apprenant est en difficulté. Comme nous l'avons évoqué supra, lorsque P1 s'adresse aux apprenants de manière individuelle, il se permet plus facilement d'avoir recours à l'AM.

Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir une vue d'ensemble des stratégies privilégiées par P1 pour cette séquence.

Répartition et type de reformulation selon le rang de reformulation	Nombre
Rang 1	**24**
Répétition	15
Reformulation	5
Traduction	2
Reprise	2
Rang 2	**12**
Répétition	8
Reformulation	2
Traduction	1
Reprise	1
Rang 3	**8**
Répétition	6
Reformulation	1
Traduction	1
Rang 4	**7**
Répétition	5
Amorce de réponse	1
Traduction	1
Rang 5	**4**
Répétition	3
Traduction	1
Rang 6	**2**
Répétition	2
Total général	**57**

Tableau 48 - Répartition et type de reformulation selon le rang de reformulation en 1-c

Nous notons ainsi qu'à partir du quatrième rang, les reformulations disparaissent. Les stratégies alors privilégiées par P1 sont la répétition, l'amorce de réponse et la traduction.

Reformulations complètes vs partielles en 1-c

Nature complète ou partielle des reformulations en 1-c	Nombre
Complète	41
Partielle	14
Non Pertinent	2
Total général	**57**

Tableau 49 - Nature complète ou partielle des reformulations en 1-c

Comme en 1-a et en 1-b, la majorité des reformulations sont complètes en 1-c. Elles représentent en effet près de 72% de l'ensemble des reformulations. Nous remarquons pour cette séquence que, pour deux reformulations, nous avons estimé qu'il était non pertinent de les classer comme étant complètes ou partielles. Il s'agit de la reformulation de la question de compréhension et de l'amorce de réponse suivantes :

(39)/7'04/P1 donc ça c'est (0.4) c'est quoi ? (0.1) les ::

(40)/7'10/APS zigzag

Dans la reformulation de la question de compréhension, P1 modifie l'ES « donc ça c'est » qui invite les apprenants à compléter son propos par la question « c'est quoi ? » suite à une absence de réaction de leur part. P1 reformule donc l'ES en modifiant complètement l'ER. La distinction entre son caractère complet ou partiel n'est donc pas pertinente. Il en va de même pour l'amorce de réponse, autrement appelée « reformulation interro-suspensive » (Maarfia, 2017). L'auteure signale que l'enseignant :

> « […] *pour aider ses élèves, amorce la réponse ou leur en donne une partie en leur laissant le soin de trouver le reste. C'est une stratégie d'aide, puisqu'elle balise le champ de recherche et fonctionne selon le principe de la devinette, procédé très utilisé chez les enfants mais qui s'appuie, en apprentissage linguistique, plus sur la mémoire et le sens collectif que sur la réflexion personnelle »* (Maarfia, 2017, p. 121).

Pour ce type de reformulation, il n'y a pas de lien entre la forme de l'ES et celui de l'ER ce qui rend également non pertinente la distinction entre reformulation partielle ou complète.

Regardons maintenant en détails comment s'effectue la répartition selon les types de reformulation :

Répartition des reformulations selon l'axe complète *vs* partielle en 1-c	**Nombre**
Complète	**41**
Répétition de l'injonction	14
Répétition de la consigne	5
Répétition de la forme attendue	4
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Reformulation de la réponse des apprenants	4
Reprise corrective phonétique	2
Répétition de la question de compréhension	2
Reformulation de la consigne	1
Traduction de la consigne	1
Traduction de l'injonction	1
Répétition des propos des apprenants pour les valider	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reprise corrective intonative	1
Partielle	**14**
Répétition de la consigne	5
Traduction de la consigne	4
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Répétition de la forme attendue	2
Reformulation de la consigne	1
Non Pertinent	**2**
Reformulation de la question de compréhension	1
Amorce de réponse	1
Total général	**57**

Tableau 50 - Répartition des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-c

Nous observons tout d'abord que la totalité des répétitions des injonctions sont complètes. Il s'agit des deux injonctions courtes « allez » et « dépêchez-vous » comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

(27)/6'23/P1 allez allez allez allez allez (.) regardez bien l'image :: (0.3) après : (.) regardez (.) ça c'est quoi ? (0.1) ça c'est quoi ?

Et,

69)/12'04/P1 allez allez dépêchez-vous [inaud.] dépêchez-vous

A priori, ces répétitions ne relèvent pas d'un procédé pédagogique mais expriment une forme d'impatience de la part de P1 face à la lenteur de réaction des apprenants. Cette lenteur, quant à elle, peut s'expliquer par le manque de compréhension des apprenants les conduisant à ne pas réagir aux consignes de P1 ou par leur comportement un peu dissipé.

Concernant les répétitions de la consigne, nous notons qu'il y en a autant de complètes que de partielles (5). Dans le cas des répétitions de la consigne partielles, P1 répète seulement l'élément qui lui semble être essentiel à l'exécution de la consigne comme nous pouvons le voir dans les deux exemples suivants :

(27)/6'23/P1 allez allez allez allez allez (.) regardez bien l'image :: (0.3) après : (.) regardez (.) ça c'est quoi ? (0.1) ça c'est quoi ?

Dans l'exemple ci-dessus, P1 reprend uniquement le verbe de la consigne « regardez bien l'image » alors que dans l'exemple ci-dessous, il s'agit du groupe nominal « des couleurs convenables » qui est repris.

(68)/9'55/P1 allez allez (0.5) allez (0.2) complétez ::: complétez (.) les pointillés :: (0.1) les boucles (.) les zigzags avec le crayon (.) puis (.) coloriez (0.4) le dessin ::: (0.2) avec des couleurs ::::: convenables :: des couleurs :: convenables ::: allez allez allez allez (0.4)allez dépêchez-vous

En troisième position des reformulations complètes, nous retrouvons les répétitions de la forme attendue, les répétitions de la réponse des apprenants pour la valider et les reformulations de la réponse des apprenants, avec quatre occurrences chacune. Pour quatre répétitions de la forme attendue complètes nous comptons deux répétitions de la forme attendue partielles. Comme nous l'avons déjà évoqué, la répétition de la forme attendue concerne exclusivement la demande de répétition de l'item « cinquante ». Les deux répétitions partielles correspondent simplement à une découpe du mot en deux syllabes pour mieux faire entendre la prononciation aux apprenants. Les répétitions de la réponse des apprenants pour la valider sont, quant à elles, toutes complètes. P1, dans trois cas sur quatre, n'a qu'un mot à répéter dans la mesure où la réponse précédente des apprenants ne comporte qu'un mot comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant :

(30)/6'39/P1 c'est quoi ça ?

(31)/6’41/AP3 zigzag

(32)/6’42/APS zigzag (.) zigzag

(33)/6’44/P1 les ::

(34)/6’45/APS zigzag

(35)/6’46/P1 zigzag (.) et ça ?

Les quatre reformulations de la réponse des apprenants sont également toutes complètes.

(39)/7’04/P1 donc ça c’est (0.4) c’est quoi ? (0.1) les ::

(40)/7’10/APS zigzag

(41)/7’11/P1 zigzag

(42)/7’12/APS zigzag

(43)/7’13/P1 les : zigzags

(44)/7’14/APS les zigzags

Ces reformulations sont toutes des répétitions avec ajout de l’article défini. P1 s’applique donc à systématiser l’usage des articles afin de signaler l’importance de leur usage et d’inviter les apprenants à les utiliser à leur tour. Notons qu’en arabe marocain, pour la même question, les apprenants n’auraient pas recours à un article pour formuler leur réponse. Il est donc d’autant plus important pour l’enseignant d’appuyer sur ce point afin de marquer la différence entre les caractéristiques de l’AM et du français.

Par ailleurs, nous pouvons noter que les trois reprises correctives sont complètes. Les deux reprises correctives phonétiques concernent l’item « cinquante » dont nous avons déjà parlé et la troisième reprise corrective est intonative :

(52)/7’34/P1 =boucles (.) on l’appelle les (.)

(53)/7’36/APS boucles

(54)/7’37/P1 boucles (.) boucles// (.) répétez

(55)/7’40/APS boucles

Concernant les reformulations partielles, nous remarquons que quatre traductions de la consigne sont partielles contre une complète. Dans trois cas sur quatre, P1 se contente de traduire uniquement le verbe de la consigne. Le mot « zigzag » étant compris par les apprenants car vu et répété par ces derniers, l'item qui peut poser un problème de compréhension est donc le verbe « compléter ». Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique sur l'usage de l'alternance des codes chez les locuteurs marocains, dans les cas d'AC, la norme veut que le français soit principalement utilisé pour l'expression des morphèmes lexicaux et l'arabe pour l'expression des phénomènes grammaticaux (Ziamari, 2009). Ainsi, P1 conserve un procédé d'AC typique.

(67)/8'50/P1 les zigzags كمّلو <complétez>

La traduction complète de la consigne s'adresse, quant à elle, à un seul apprenant :

(72)/14'13/P1 أجي أنت شنو قلت لك (.) تبّع على النوقاط (.)
هاك و نكمّلو الراس و من بعد
كا تلوّنو هنا الراس ما كاملش
<qu'est-ce que je t'ai dit (.)suis les pointillés (.) voilà et on complète la tête et ensuite on colorie tu vois la tête n'est pas complète>

L'usage exclusif de l'AM se fait uniquement en aparté lorsqu'il concerne un objet d'apprentissage. P1 réserve donc l'usage de l'AM aux cas particuliers et refuse de l'utiliser comme langue de communication lorsqu'il s'adresse à l'ensemble du groupe.

Enfin, le dernier type de reformulation partielle que nous observons est la reformulation de la consigne. Nous en comptons une partielle et une complète. La reformulation partielle s'adresse à l'ensemble des apprenants. P1 reformule « soixante huit » en « six huit » pour permettre aux apprenants d'accéder au sens. En effet, pour le moment, les apprenants ont étudié les chiffres et les nombres de dix à cinquante.

(26)/5'52/P1 allez (.) prenez la pa ::::ge (0.1) soixante (.) huit (.) six huit (0.1) six huit (.) six (.) huit

La reformulation complète de la consigne s'adresse quant à elle à un apprenant en particulier. Pour cette reformulation, P1 remplace le terme « compléter » par le terme « dessiner », verbe

connu par les apprenants. En outre, P1 ajoute des gestes à son propos en montrant du doigt sur le manuel ce qui est qui est attendu.

(71)/13'59/P1 tu dessines les boucles (0.1) ok ? (0.1) et les pointillés pour dessiner les boucles et (0.1 après (.) tu colories يلا الله <dépêche-toi> allez

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 1-c

Le tableau ci-dessous nous indique la répartition quantitative des reformulations portant sur la forme et sur le contenu.

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 1-c	**Nombre**
Contenu	45
Forme	12
Total général	**57**

Tableau 51 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-c

Nous observons que la grande majorité des reformulations portent sur le contenu. Elles représentent en effet près de 79% de l'ensemble des reformulations de la séquence. La répartition est encore une fois très inégale. Pour rappel, en 1-a, 81% des reformulations portent sur le contenu, situation que nous avons expliquée par la nature de l'activité proposée, la compréhension d'images. En 1-b, la tendance était inversée avec 82% des reformulations portant sur la forme. Encore une fois, la nature de l'activité justifiait l'importance des HR portant sur la forme puisque P1 a accordé une grande importance à la reprise corrective lors des récitations des apprenants. La séquence 1-c commence d'abord par une récitation puis se prolonge par une activité de dessin. Nous pourrions donc nous attendre *a priori* à retrouver soit un équilibre entre les reformulations portant sur le contenu et celles portant sur la forme si nous estimons que la première partie de la séquence porte sur la forme et la deuxième moitié de la séquence, sur le contenu. Le deuxième scénario que nous aurions pu envisager est une focalisation uniquement sur la forme dans la mesure où les récitations servent à vérifier que la forme est maîtrisée. Or, il s'avère que les données quantitatives indiquent qu'aucune des deux hypothèses n'est validée. Observons alors plus en détail la répartition des reformulations :

Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 1-c	Nombre
Contenu	**45**
Répétition de l'injonction	14
Répétition de la consigne	10
Traduction de la consigne	5
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	3
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Reformulation de la réponse des apprenants	2
Reformulation de la consigne	2
Répétition de la question de compréhension	2
Traduction de l'injonction	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation de la question de compréhension	1
Amorce de réponse	1
Répétition des propos des apprenants pour les valider	1
Forme	**12**
Répétition de la forme attendue	6
Reprise corrective phonétique	2
Reformulation de la réponse des apprenants	2
Reprise corrective intonative	1
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	1
Total général	**57**

Tableau 52- Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-c

Nous notons que pour les reformulations portant sur le contenu, la majorité d'entre elles concerne les consignes et les injonctions. Avec 14 répétitions de l'injonction, 1 traduction de l'injonction, 10 répétitions de la consigne, 5 traductions de la consigne, 2 répétitions de la reformulation de la consigne et 2 reformulations de la consigne, nous obtenons un total de 34 reformulations portant sur la consigne ou l'injonction, soit près de 75,5% de l'ensemble des reformulations portant sur le contenu. Cette constatation permet de relativiser l'inégale répartition des reformulations portant sur le contenu et la forme. En effet, si nous soustrayons ces 34 reformulations aux 45 reformulations totales portant sur le contenu, nous obtenons une répartition de 11 reformulations portant sur le contenu contre 12 reformulations, sur la forme.

Concernant les reformulations portant sur les consignes, nous notons que la stratégie privilégiée de P1 est la répétition (10 occurrences) comme dans les exemples suivants :

(68)/9'55/P1 allez allez (0.5) allez (0.2) complétez ::: complétez (.) les pointillés :: (0.1) les

boucles (.) les zigzags avec le crayon (.) puis (.) coloriez (0.4) le dessin ::: (0.2) avec des couleurs ::::: convenables :: des couleurs :: convenables ::: allez allez allez allez (0.4)allez dépêchez-vous

Et,

(70)/13’45/P1 complétez (.) EH صافي <ça suffit> (.) complétez (.) complétez les boucles et les zigzags

En deuxième position, nous retrouvons les traductions de la consigne avec 5 occurrences comme dans l’exemple suivant :

(67)/8’50/P1 les zigzags كمّلو <complétez>

Comme nous l’avons déjà précisé, les traductions interviennent uniquement lorsque P1 s’adresse en aparté à un apprenant. Nous comptons finalement seulement 2 reformulations de la consigne ainsi que 2 répétitions de la reformulation de la consigne. Il apparait donc que P1 privilégie la répétition et la traduction à la reformulation pour l’énonciation des consignes.

Concernant les réactions de P1 face aux réponses des apprenants, nous comptons trois répétitions de la réponse des apprenants pour la valider comme dans l’exemple suivant :

(39)/7’04/P1 donc ça c’est (0.4) c’est quoi ? (0.1) les ::

(40)/7’10/APS zigzag

(41)/7’11/P1 zigzag

Deux reformulations de la réponse des apprenants comme dans l’exemple suivant :

(42)/7’12/APS zigzag

(43)/7’13/P1 les : zigzag

Et une répétition des propos des apprenants pour les valider. Encore une fois, la répétition reste la pratique la plus utilisée par P1 lorsqu’il s’agit d’HR.

Pour les répétitions portant sur la forme, nous retrouvons également une majorité de répétitions. En effet, sur l'ensemble des 12 reformulations portant sur la forme, 6 sont des répétitions de la forme attendue, comme dans l'exemple suivant :

(22)/5'39/APS cinquante :: cinquante :: cinquante :: cinquante ::

((les apprenants répètent l'item « cinquante » 8 fois en chantonnant))

(23)/5'49/P1 CINQUANTE (.) cinquante (.) cinq

(24)/5'51/P1 [quante]

Nous comptons ensuite trois reprises correctives. Deux sont des reprises correctives phonétiques et une porte sur l'intonation. Selon nous, les corrections phonétiques sont inutiles dans la mesure où la prononciation des apprenants est correcte comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessous :

(14)/5'13/APS cinquante

(15)/5'14/P1 cinquante (.) cinq cinq cinq cinq

Il en est de même pour la reprise corrective intonative qui ne nous semble pas justifiée dans ce contexte :

(53)/7'36/APS boucles

(54)/7'37/P1 boucles (.) boucles// (.) répétez

Les deux cas de reformulations de la réponse des apprenants correspondent à l'ajout de l'article devant le substantif :

(42)/7'12/APS zigzag

(43)/7'13/P1 les : zigzag

Précisons que nous retrouvons également une reformulation de la réponse des apprenants dans les reformulations portant sur le contenu. En effet, dans un cas, P1 reformule les propos des apprenants pour y ajouter un contenu :

(61)/7'58/APS mouton (.) mouton

(62)/7'59/P1 ou bien un : agneau le petit c'est (.) l'agneau l'agneau (.) oui ou bien (.) le (.) mou =(.) ton

Dans les deux autres cas, il se contente d'ajouter l'article défini et se focalise donc sur la morphosyntaxe de la réponse.

Les reformulations abouties vs non abouties en 1-c

Voici comment se répartissent les reformulations selon l'axe abouti ou non abouti dans cette séquence :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 1-c	**Nombre**
A	28
NSPP	21
NA	8
Total général	**57**

Tableau 53 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-c

Pour rappel, nous avons considéré qu'en 1-a, la majorité des reformulations sont non abouties (42%) alors qu'en 1-b, la majorité étaient abouties (65%). Ici, comme en 1-b, les reformulations abouties sont majoritaires. Elles représentent en effet 49% de l'ensemble des reformulations. Viennent ensuite les reformulations pour lesquelles nous n'avons pas pu nous prononcer. Elles représentent un pourcentage important de l'ensemble des reformulations avec une valeur de 36%. Observons plus en détail comment se répartissent les reformulations selon l'axe étudié :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 1-c	**Nombre**
Abouties	**28**
Répétition de la forme attendue	6
Traduction de la consigne	5
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Répétition de la question de compréhension	2
Reformulation de la réponse des apprenants	2
Répétition de la consigne	2
Traduction de l'injonction	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Répétition des propos des apprenants pour les valider	1
Répétition de l'injonction	1

Répétition de la reformulation de la consigne	1
Reformulation de la consigne	1
Amorce de réponse	1
Ne Se Prononce Pas	**21**
Répétition de l'injonction	13
Répétition de la consigne	7
Reformulation de la réponse des apprenants	1
Non Abouties	**8**
Reprise corrective phonétique	2
Répétition de la reformulation de la consigne	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la question de compréhension	1
Reprise corrective intonative	1
Reformulation de la réponse des apprenants	1
Répétition de la consigne	1
Total général	**57**

Tableau 54 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-c

Premièrement, nous constatons que pour les reformulations sur lesquelles nous n'avons pas pu nous prononcer, se trouvent principalement les répétitions de l'injonction (13 occurrences) et les répétitions de la consigne (7 occurrences). Voici un exemple de répétition de l'injonction :

(69)/12'04/P1 allez allez dépêchez-vous [inaud.] dépêchez-vous

Dans ce cas par exemple, nous n'avons pas noté de changement de comportement de la part des apprenants. Il est donc difficile de mesurer la compréhension qu'ils ont de cette répétition. Il en va de même pour un certain nombre de répétitions de la consigne qui sont diluées dans le reste du discours de P1. Il est donc compliqué d'en mesurer l'impact sur les apprenants. Si nous prenons cet exemple qui apparait en fin de séquence :

(73)/16'03/P1 complétez : (.) les boucles [inaud.] complétez les dessins

Il s'agit de la quatrième fois que P1 répète mot pour mot cette même consigne. Or les apprenants ont tous commencé leur travail depuis plusieurs minutes. Il est donc encore une fois difficile de mesure l'impact de cet énoncé sur les apprenants. Ce que nous pouvons néanmoins affirmer est que le fait de répéter cette consigne à plusieurs reprises permet d'augmenter le nombre d'inputs ce qui peut contribuer à faciliter l'apprentissage de la LC, du moins de cet énoncé.

La dernière reformulation pour laquelle nous n'avons pas pu nous prononcer est une reformulation de la réponse des apprenants. Nous constatons que pour cette pratique reformulative, nous en comptons également deux abouties et une non aboutie. Nous considérons qu'elles sont abouties lorsque l'apprenant se réapproprie la reformulation proposée par l'enseignant comme dans l'exemple suivant :

(42)/7'12/APS zigzag

(43)/7'13/P1 les : zigzags

(44)/7'14/APS les zigzags

Ici, P1 reformule la réponse des apprenants en y ajoutant l'article défini « les » que les apprenants répètent à leur tour. *A contrario*, dans la reformulation qui suit, P1 reformule la réponse des apprenants en deux temps. Dans un premier temps, il propose l'item lexical alternatif « agneau » puis dans un second temps, il revient sur l'item de départ « mouton » en y ajoutant l'article défini. Nous considérons que la première partie de la reformulation n'aboutit pas dans la mesure où les apprenants n'ont pas semblé comprendre l'intervention de P1. Lorsque P1 répète ensuite l'item « mouton » en y ajoutant l'article défini, les apprenants interviennent en reprenant seulement la fin du mot. Ainsi, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si l'article a attiré leur attention.

(60)/7'57/P1 un ::(.)

(61)/7'58/APS mouton (.) mouton

(62)/7'59/P1 ou bien un : agneau le petit c'est (.) l'agneau l'agneau (.) oui ou bien (.) le (.) mou =(.) ton

(63)/8'05/APS =ton

Concernant les reformulations non abouties, nous notons premièrement que nous retrouvons les trois reprises correctives présentes dans cette séquence. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces corrections ne sont pas pertinentes ce qui explique pourquoi les apprenants ne peuvent pas comprendre leur intérêt. Nous retrouvons également une reformulation de la consigne ainsi qu'une répétition de cette reformulation :

(26)/5'52/P1 allez (.) prenez la pa ::::ge (0.1) soixante (.) huit (.) six huit (0.1) six huit (.) six (.) huit

Dans ce cas, la reformulation est dans un premier temps non aboutie puis la répétition de la reformulation de la consigne est encore non aboutie et la seconde répétition est, quant à elle, aboutie. Cet exemple indique que les reformulations non abouties peuvent également correspondre au temps nécessaire pour les apprenants pour comprendre l'énoncé de l'enseignant. En effet, nous notons que moins d'une seconde s'écoule entre l'ES et la première reformulation, puis une seconde s'écoule entre la reformulation et sa répétition et enfin, moins d'une seconde sépaere les deux derniers ER. Ces laps de temps sont très courts.

1.6 Bilan de la séquence 1-c

Dans cette séquence nous observons que P1 centre ses reformulations sur ses propres propos. Nous comptons de fait une nette majorité d'AR. Par ailleurs, comme en 1-a et 1-c, nous notons une absence d'HRH. Il n'y a donc pas d'évolution en termes de prise d'initiative pour la prise de parole chez les apprenants. L'aspect hétéro-initié des reformulations, comme dans les séquences précédentes, est majoritairement dû à une absence de réponse ou de réaction de la part des apprenants. De plus, le recours préférentiel à la répétition est confirmé dans cette troisième séquence. Elles représentent en effet plus de 68% de l'ensemble des reformulations comptabilisées en 1-c. En outre, nous observons dans cette séquence l'usage de la traduction qui, jusque-là, n'avait quasiment pas été utilisée par P1. Il est intéressant de noter qu'elle apparait en fin d'année alors qu'à priori, nous nous serions attendu à voir cette pratique plus répandue en début d'année pour disparaittre progressivement en même que la compréhension des apprenants évolue. Nous avons pu mettre en évidence que le recours à la traduction est corrélé à des discussions en aparté avec les apprenants, moments qui n'ont pas eu lieu dans les séquences précédentes. Nous avons également émis l'hypothèse que le recours à la traduction uniquement en fin d'année pouvait être dû à un phénomène d'habituation à notre présence conduisant ainsi l'enseignant à moins contrôler son discours en notre présence. Par ailleurs, 5 traductions sur 6 sont des traductions de la consigne, ce qui indique que P1 rencontre à certains moments des difficultés à exprimer des consignes compréhensibles par tous en langue cible. Nous notons par ailleurs que, comme en 1-a, le recours à la reprise corrective est très faible avec seulement trois occurrences. Concernant le caractère partiel ou complet des reformulations, nous observons que, comme pour les deux séquences précédentes, la majorité des reformulations sont complètes. Cette donnée est à mettre en corrélation avec la préférence de l'enseignant pour la répétition qui a pour conséquence d'avoir des ER identiques aux ES et donc à avoir une majorité de reformulations complètes. L'analyse selon l'axe forme *vs* contenu indique encore une fois un déséquilibre avec un usage quantitativement plus important des reformulations portant sur le contenu. Elles représentent en effet 79% de l'ensemble des reformulations. Cette situation est plutôt inattendue dans la mesure où toute la première partie de la séquence porte sur une récitation et que, comme en 1-b, nous nous serions attendu à noter un nombre important de reformulations portant sur la forme de la langue lors de la récitation par les apprenants. Le nombre très important de reformulations portant sur le contenu s'explique en réalité par la présence conséquente de

répétitions des injonctions et de la consigne. Cette surreprésentation participe à marquer un tel écart entre le nombre de reformulation portant sur le contenu et celles portant sur la forme. Enfin, concernant l'analyse du caractère abouti ou non abouti des reformulations, nous observons que, comme en 1-b, en 1-c, les reformulations abouties sont majoritaires et représentent 49% de l'ensemble des reformulations. Concernant les reformulations non abouties, certaines sont dues à des tentatives de reprises correctives non pertinentes d'autres correspondent parfois au temps nécessaire aux apprenants pour comprendre l'énoncé de l'enseignant.

1.7 Bilan des pratiques reformulatives de l'enseignant dans le cours de première année

L'analyse des trois séquences observées et enregistrées tout au long de l'année scolaire nous permet de mettre en évidence les pratiques reformulatives privilégiées de P1 selon les activités proposées en classe. Pour rappel, en première année d'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire marocaine, les recommandations du MEN marocain sont une initiation à la langue cible via des activités principalement orales. Des activités permettant le développement des habiletés haptiques sont également au programme. Nos analyses suivent le même schéma pour les trois séquences. Cela nous a permis de pouvoir comparer les différents résultats obtenus d'une séquence à l'autre. Il apparait premièrement que, globalement, P1 centre d'avantage ses reformulations sur ses propos que sur ceux des apprenants. En 1-a, nous avons mis en évidence que cela était dû aux difficultés que rencontre l'enseignant pour faire comprendre ses propos aux apprenants. L'absence de réaction de ces derniers le pousse à répéter un nombre important de fois les mêmes questions. En 1-c, la centration sur les AR est majoritairement due au nombre important de répétitions d'injonctions et de consignes. L'augmentation du nombre d'injonctions en fin d'année peut être interprétée comme une forme de fatigue et d'impatience de l'enseignant face à une classe à effectif important et des apprenants dissipées qui ont du mal à suivre le fil des interactions. La séquence 1-b présente quant à elle une centration sur les propos des apprenants. Ces propos sont une récitation de comptine et les interventions de P1 visent à corriger des erreurs portant sur la forme. Ainsi, P1 se retrouve rarement confronté à des énoncés originaux d'apprenants pour lesquels il propose une reformulation portant sur le contenu de leur propos. En outre, nous observons une corrélation entre la distribution des reformulations et le fait qu'il s'agisse de reformulation portant sur la forme ou le contenu. En effet, en 1-a et 1-c, la majorité des reformulations sont des AR et elles portent également majoritairement sur le contenu des propos de P1. En 1-b, les reformulations sont principalement des HR et elles portent majoritairement sur la forme des propos des apprenants. La nature des feedbacks de P1 aux propos des apprenants est donc essentiellement centrée sur la forme de la langue.

Un élément également caractéristique des pratiques reformulatives de P1 est la préférence pour le recours aux répétitions. Elle est en effet observée dans les trois séquences. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette préférence peut se justifier par une volonté de la part de l'enseignant de familiariser les apprenants à des phrases types mais elle est également, d'après

nous, révélatrice d'une forme d'insécurité linguistique qui conduit l'enseignant à se focaliser que des formes qu'il est sûr de maîtriser. Par ailleurs, la préférence pour les répétitions est à mettre en corrélation avec le fait que nous retrouvons une majorité de reformulations complètes. En effet, la répétition signifie un ER équivalent à l'ES. D'un point de vue didactique, l'usage fréquent de la répétition pour résoudre des nœuds de compréhension est discutable.

L'étude des rangs des reformulations pour un même ES va également dans ce sens. En effet, même si l'effectif important de la classe justifie que l'enseignant doive parfois répéter à de nombreuses reprises la même consigne ou la même question de compréhension, le nombre important de répétitions d'un même ES reste un indicateur d'une certaine fragilité dans l'usage de la reformulation chez P1. L'analyse des rangs de reformulation nous permet également d'affirmer qu'un nombre important de reformulations dans une séquence n'est pas forcément un point positif. De fait, l'analyse de la séquence 1-a nous a montré que sur les 130 reformulations, une partie importante d'entre elles sont des répétitions de rang 2 et plus dans l'attente que les apprenants comprennent les propos de P1, en vain.

A contrario, nous avons observé que la présence de reformulations non abouties n'est pas nécessairement synonyme d'échec de la remédiation. En effet, dans un nombre important de fois, elles sont la trace d'une remédiation en construction. Ainsi, nous pouvons affirmer que chez P1, les problèmes d'ordre méthodologiques se situent plus au niveau de la construction de son propre discours qu'au niveau de la remédiation des propos des apprenants. Il convient également de préciser que les apprenants ont plus de facilité à comprendre les reformulations de P1 lorsqu'elles portent sur la forme, qu'il s'agisse de phonétique, de morphosyntaxe ou d'intonation. Les processus cognitifs à l'œuvre sont en effet moins coûteux.

En outre, l'apparition de la traduction en 1-c pose question. Est-elle le signe d'une fatigue chez P1 qui le pousse à privilégier une forme connue des apprenants ? Nous pouvons également nous demander si le recours à la traduction est une stratégie que P1 a décidé de mettre en place en cours d'année voyant que ses pratiques reformulatives n'avaient pas l'effet escompté (cf séquence 1-a). Une autre hypothèse que nous avons formulée est la diminution du contrôle lié à notre présence qui conduit P1 a finalement avoir recours à l'AM même en notre présence. Cette hypothèse expliquerait pourquoi un nombre important d'apprenants restent passifs lorsque les consignes sont énoncées en langue cible, en français.

2. Les reformulations en deuxième année d'apprentissage du français (t+2)

Commençons par rappeler que P3 est un homme né en 1960, il a donc a 57 ans au moment des observations de classe. Il a effectué une première année d'étude de mathématiques en français à l'université. Il a ensuite été formé de 1983 à 1984 à l'institut de formation des enseignants à Tanger. Sa formation a abordé les thématiques suivantes : la didactique, la psychopédagogie, les mathématiques et l'éducation musulmane. Il est également fonctionnaire en enseigne depuis plus de 20 ans. En outre, il est important de rappeler que les apprenants en sont à leur deuxième année d'apprentissage du français. La première année est centrée sur l'oral et, pour cette deuxième année, P3 introduit l'écrit. La classe observée comporte 39 apprenants. Par ailleurs, à partir de la troisième année, les enseignants se divisent les matières à enseigner, contrairement à la première et à la deuxième année où un enseignant est en charge de l'enseignement/apprentissage de l'ensemble des disciplines. P3, P6 et P6b enseignent le français, les mathématiques et le sport.

2.1 La séquence 3-a

La séquence dure 19 minutes et son objectif est un travail sur la graphie de la lettre O. P3, après leur avoir fait réciter une comptine que nous n'avons pas retranscrite à cause du brouhaha qui rend l'enregistrement inaudible, entame un travail de graphie de la lettre O. Il commence par montrer aux apprenants la manière dont il graphie la lettre au tableau. Dans un deuxième temps, il demande aux apprenants de prendre leur ardoise et de s'entraîner à leur tour en reproduisant le modèle présenté au tableau. Il revient ensuite sur sa consigne pour leur demander de s'entraîner à graphier le O en l'air avec leur index. Les apprenants s'entrainent donc dans un premier temps à faire un rond dans l'espace avec leur doigt. A la sixième minute, P3 leur redemande de prendre leur ardoise et revient à sa consigne initiale. Une fois que les apprenants ont écrit un O sur leur ardoise, P3 passe dans les rangs pour vérifier la graphie des apprenants. Quand il estime que l'apprenant a bien calligraphié la lettre, il l'envoie sur l'estrade avec son ardoise pour qu'il puisse la montrer à l'ensemble du reste de la classe. Plus les minutes passent, plus l'estrade se remplit d'apprenants. Les apprenants qui ont

mal calligraphié le O sont quant à eux invités à recommencer. Ensuite P3 vient s'adresser à nous. Il finit ensuite la séquence en demandant à l'ensemble des apprenants de retourner à leur place. Cette séquence, centrée sur la graphie de la lettre O a pour objectifs de :

- Reconnaitre la lettre O
- Graphier la lettre O

Etant donné les objectifs de la séquence, nous nous attendons à retrouver une focalisation sur les reformulations de P3. En effet, la modalité prédominante est l'écrit et cette séquence compte un total de 69 reformulations. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 20 minutes et 6 secondes auxquelles il faut soustraire 10 minutes de passages non transcrits

La distribution des reformulations en 3-a

Commençons par l'analyse des distributions des reformulations. Dans le tableau ci-dessous, elles sont répertoriées d'un point de vue quantitatif.

Distribution des reformulations en 3-a	Nombre
ARA	37
ARH	31
HRA	1
Total général	**69**

Tableau 55 - Distribution des reformulations en 3-a

Le diagramme en secteur suivant nous permet de mieux nous rendre compte des proportions de cette distribution.

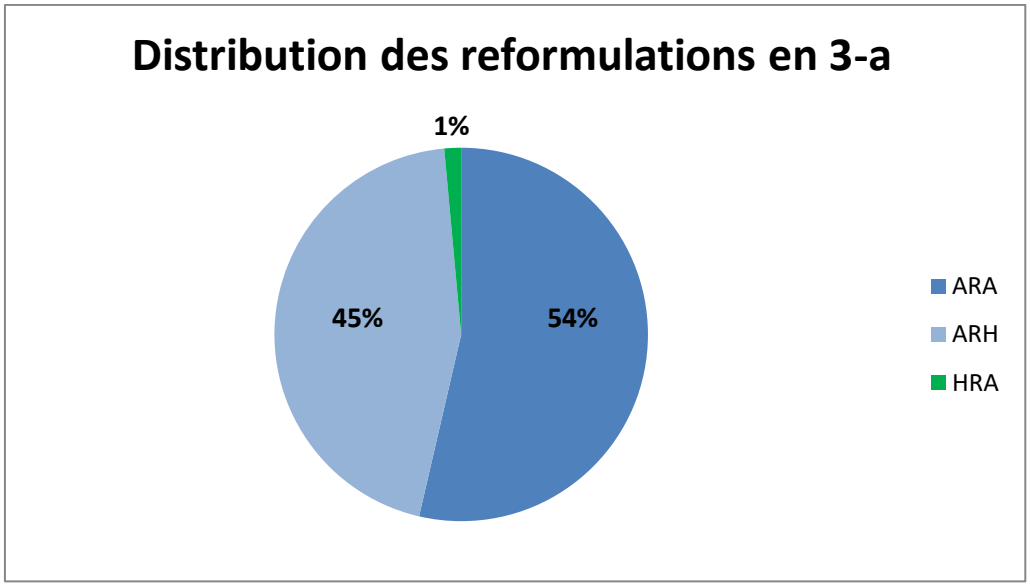

Figure 13 - Distibution des reformulations en 3-a

Nous notons que les reformulations majoritaires sont les auto-reformulations (AR). Elles représentent en effet 99% de l'ensemble des reformulations. Cette donnée confirme l'hypothèse selon laquelle les reformulations en 3-a sont focalisées sur les propos de P3. 54% de l'ensemble des reformulations sont des auto-reformulations auto-initiées (ARA). Viennent ensuite les auto-reformulations hétéro-initiées (ARH) dans 45% des cas. Nous verrons en détails dans les lignes qui suivent d'où vient le caractère hétéro-initié de ces reformulations. Nous retrouvons enfin une HRA. Voici le tableau indiquant la répartition des types de reformulation selon leur distribution :

Répartition des types de reformulations selon leur distribution	**Nombre**
ARA	**37**
Répétition de la consigne	14
Reformulation de la consigne	6
Répétition de l'injonction	4
Répétition de la question – énoncé en AM	4
Reformulation de l'injonction	2
Répétition de la consigne – énoncé en AM	1
Reformulation de l'explication en AM	1
Traduction en AM de l'explication	1
Traduction de l'injonction	1
Répétition de l'énoncé	1
Reformulation de l'explication	1

Répétition de l'explication	1
ARH	**31**
Répétition de la consigne	16
Répétition de l'injonction	6
Répétition de la question de cours	2
Reformulation de la consigne	2
Traduction de l'injonction	1
Répétition de l'injonction	1
Traduction de la consigne	1
Reformulation en AM de l'injonction	1
Reformulation de l'injonction	1
HRA	**1**
Répétition pour valider la réponse de l'apprenant	1
Total général	**69**

Tableau 56 - Répartition des types de reformulations selon leur distribution en 3-a

En ce qui concerne les ARA, nous observons que la pratique majoritaire est la répétition de la consigne. Avec 14 occurrences, elles représentent 37,8% de l'ensemble des ARA. Nous remarquons par ailleurs que la répétition de la consigne est également le type de reformulation majoritaire dans les ARH. Avec 16 occurrences, elles représentent 51,6% de l'ensemble des ARH. Constatons que la pratique reformulative majoritaire de P3 en 3-a est la répétition de la consigne. Voici un exemple dans lequel nous retrouvons à la fois des répétitions de la consigne classées comme des ARA et d'autres classées comme des ARH.

(8)/2'26/P3 regardez ici comment je vais écrire la lettre o (0.1) regardez ici comment je vais écrire la lettre o regardez au tableau (0.2) regardez au tableau (0.1) j'ai dit regardez au tableau

Ici, P3 répète dans un premier temps la première consigne énoncée. Cette première répétition est une reformulation auto-initiée. En effet, l'ensemble des apprenants écoutent P3 au moment où il énonce sa consigne et il n'y a rien dans l'attitude des apprenants qui pourrait inciter P3 à répéter la consigner. P3 reformule ensuite la consigne en disant « regardez au tableau », énoncé qu'il répète. Cette fois-ci, la répétition de la consigne « regardez au tableau » est hétéro-initiée. En effet, certains apprenants ne sont plus concentrés sur ce que dit P3 et commencent à focaliser leur attention sur autre chose. Certains apprenants regardent par la fenêtre, d'autres se penchent sur leur bureau par exemple. Ainsi, le caractère hétéro-initié est induit par une perte de concentration de certains apprenants. Enfin, P3 répète une dernière fois la consigne, toujours dans le but d'attirer l'attention des apprenants qui se sont déconcentrés.

En deuxième position des ARA, nous retrouvons les reformulations de la consigne avec 6 occurrences. Nous en avons un exemple en (6) lorsque P3 reformule « regardez ici comment je vais écrire la lettre o » par « regardez au tableau ». L'absence de pause entre les deux énoncés indique que l'initiative de reformuler vient de P3 et non pas d'une réaction ou d'une absence de réaction de la part des apprenants. Nous comptons également 2 reformulations de la consigne que nous avons cette fois-ci catégorisées comme des ARH. En voici un exemple auquel nous avons tronqué des passages pour en faciliter la lecture :

(14)/4'27/P3 […] levez le bras (0.1) tous levez le bras comme ça (.) […]

Ici, la reformulation de la consigne est due au fait que certains apprenants ne lèvent pas leur bras, ce qui pousse P3 à reformuler sa consigne. En troisième position des ARA, avec 4 occurrences chacune, nous retrouvons les répétitions de l'injonction et les répétitions de la question, énoncées en AM. Nous remarquons que les répétitions de la question sont énoncées en arabe marocain. Dans ces cas-là, comme dans l'ensemble des cas de pratiques reformulatives énoncés en AM, il ne s'agit pas de traduction d'un ES qui serait énoncé en français puis traduit en arabe marocain. Il s'agit d'une prise de parole directement en AM suivie de reformulations, elles aussi énoncées en AM. En voici un exemple :

(33)/17'58/P3 واحد شوية:: هناية شّتي شّتي شّتي واحد

[inaud.] منين معوّجة منين معوّجة؟ (0.1) منين

معوّجة ؟(0.1) شتيها؟ يوا مسحها(0.4) عاودها كاملة عاودها كاملة

<un petit peu :: ici tu vois tu vois tu vois un peu [inaud.]où il est tordu où il est tordu ? (.) où il est tordu ? (.) tu l'as vu ? eh bien efface-le (0.1) recommence-le entièrement recommence-le entièrement

Dans cet exemple, P3 s'adresse directement à l'apprenant en AM. Il commence par lui montrer ce qui ne va pas dans sa graphie en lui posant des questions et en les lui répétant « tu vois » et « où il est tordu ». Enfin, P3 répète la consigne « recommence-le[45] entièrement ».

Au total, nous comptons 12 pratiques reformulatives différentes pour les ARA contre 9 pour

[45] « le » fait référence au « o »

les ARH. Comme nous l'avons déjà mentionné, les pratiques majoritaires dans les ARH sont les répétitions de la consigne avec 16 occurrences. Viennent ensuite les répétitions de l'injonction avec 6 occurrences. En voici un exemple :

(3)/00'49/P3 EH SILENCE (0.6) essayez-vous (0.3) essayez-vous (0.1) omo (.) dépêche-toi (.) oui

Dans cet exemple comme dans l'ensemble du reste des répétitions de l'injonction hétéro-initiées, ces dernières arrivent suite à un manque de réaction de la part des apprenants. Toujours dans la catégorie des ARH, nous comptons 2 répétitions de la question de cours qui sont les suivantes :

(2)/2'00/P3 s'il vous plait (0.4) regardez-moi au tableau (0.2) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ? (0.2) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ? (0.1) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ?

P3 procède à ces répétitions en attendant qu'un apprenant prenne la parole pour proposer une réponse. Il en va de même pour l'ensemble des ARH de cette séquence.

Enfin, nous ne retrouvons qu'une seule HR, il s'agit d'une répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider :

(2)/2'00/P3 s'il vous plait (0.4) regardez-moi au tableau (0.2) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ? (0.2) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ? (0.1) quelle est la lettre qu'on a vue aujourd'hui ?

(3)/2'20/AP1 la lettre o

(4)/2'22/P3 la lettre =o

Il s'agit de l'unique situation où P3 reprend les propos d'un apprenant lors de cette séquence. Si nous focalisons notre attention sur les prises de parole des apprenants transcrites en 3-a, nous n'en comptons que 5 ce qui représente, en comparaison avec les trois séquences précédemment étudiées, un nombre très faible de prise de parole. Nous les répertorions ci-dessous :

(2)/00'34/APS pour bien

(3)/2'20/AP1 la lettre o

(5)/2′23/APS =o

(7)/2′25/APS =o

(11)/3′40/APS o

En (2), nous n'avons transcrit que les deux premiers mots d'une comptine récitée par les apprenants car le reste de la récitation se fait dans un brouhaha rendant les propos inaudibles. Pour le reste, il s'agit de l'entièreté des prises de parle des apprenants en 3-a. Nous constatons qu'elles sont sommaires.

Ainsi, nous pouvons conclure cette première étape d'analyse en affirmant qu'il s'agit d'une séquence principalement centrée sur les reformulations de P3. La prise de parole des apprenants est très faible ce qui induit très peu d'occasions pour l'enseignant de reformuler leur propos.

Typologie des reformulations en 3-a

L'analyse préalable de la distribution des reformulations nous a permis de constater que, comme pour P1, la répétition est la pratique reformulative privilégiée de P3. Voyons comment se répartissent les types généraux des reformulations dans cette séquence.

Typologie générale des reformulations en 3-a	Nombre
Répétition	51
Reformulation	14
Traduction	4
Total général	**69**

Tableau 57 - Typologie générale des reformulations en 3-a

La première remarque que nous pouvons émettre est que P3 varie peu le type de reformulations : la répétition, la reformulation et la traduction. Pour rappel, P1 en 1-a a recours à 6 types de reformulations, en 1-b, 3 et en 1-c 5. Nous remarquons ainsi que lorsque l'enseignant centre ses reformulations sur ses propres paroles, la variété des types de reformulation est moins importante. De fait, les reformulations de type reprises correctives ou encore amorce de réponse par exemple n'ont pas lieu d'être. Par ailleurs, nous l'avons évoqué précédemment, la pratique reformulative privilégiée de P3 est la répétition. Elles représentent en effet des trois quarts de l'ensemble des prises de parole de la séquence. En deuxième

position nous retrouvons les reformulations avec 13 occurrences, soit près de 20% de l'ensemble prises de parole. Enfin, nous comptons 4 traductions, c'est-à-dire des propos préalablement énoncés en français et qui sont ensuite dits en AM. Néanmoins, rappelons que dans cette séquence, il ne s'agit pas des seules occasions dans lesquelles nous observons le recours à l'AM chez P3. En effet, nous avons pu noter précédemment que P3 a parfois recours à l'AM en première intention puis, dans un second temps, il peut répéter ou reformuler ces énoncés, toujours en AM. Voyons à présent plus en détails les reformulations retrouvées dans ces trois grands ensembles. Commençons par détailler les types de répétitions en 3-a.

Types de répétitions en 3-a	**Nombre**
Répétition de la consigne	30
Répétition de l'injonction	11
Répétition de la question – énoncé en AM	4
Répétition de la question de cours	2
Répétition de l'explication	1
Répétition pour valider la réponse de l'apprenant	1
Répétition de l'énoncé	1
Répétition de la consigne – énoncé en AM	1
Total général	**51**

Tableau 58 - Types de répétition en 3-a

Les répétitions majoritaires de P3 pour cette séquence sont les répétitions de la consigne, avec 30 occurrences, elles représentent près de 59% de l'ensemble des répétitions. L'exemple qui suit, nous permet de comprendre pourquoi nous comptons autant de répétitions de la consigne en 3-a.

(14)/4'27/P3 si vous voulez on va essayer dans l'espace (.) on va essayer dans l'espace (.) regardez-moi (.) regardez-moi faites comme moi (.) faites comme moi levez le bras (0.1) levez le bras (.) levez le bras (.) levez le bras (0.1) tous levez le bras comme ça (.) LEVEZ LE BRAS (.) lève le bras comme ça (.) lève assis-toi bien (.) lève toi bien assis-toi bien ڤلسي مزيان <assied-toi correctement> (.) levez le bras (.) LEVEZ LE BRAS (0.2) levez le bras regarde ce que font (.) tes amis (.) regarde ce qu'ils font (.) lève le bras lève le bras en haut

A la lecture de cet extrait, hormis deux reformulations de la consigne «tous levez le bras comme ça» et « regarde ce qu'ils font » et une traduction de l'injonction « ڤلسي مزيان <assied-toi correctement>», le reste des éléments soulignés sont des répétitions de la consigne. Dans cet extrait, nous en comptons ainsi 14. Cette observation nous amène à nous interroger sur les raisons qui poussent P3 à répéter autant de fois une même consigne. D'après nos observations de classe, deux éléments de réponses peuvent être avancés. Premièrement, il est apparu qu'un nombre important d'apprenants rencontrent de grandes difficultés à comprendre les propos de l'enseignant. Un énoncé tel que « lève le bras » reste incompris par la majorité des apprenants qui ne réagissent que par mimétisme en voyant certains de leurs pairs agir. P3 utilise donc un niveau de langue qui semble inadapté à la majorité des enfants du groupe. Par ailleurs, un autre point important à noter est le cadre affectif mis en place par l'enseignant. En effet, P3 adopte une attitude très ferme et autoritaire vis-à-vis des apprenants dès le début de l'année. Il n'hésite pas à avoir recours à des châtiments corporels s'il juge un comportement inadapté. Ce contexte de menace dans lequel évoluent les apprenants participe à l'inaction. En deuxième position nous retrouvons les répétitions de l'injonction qui sont au nombre de 10. Dans l'exemple suivant, P3 fait venir sur l'estrade les apprenants ayant bien calligraphié la lettre O. Les apprenants qui n'ont pas été interpellés par P3 doivent, quant à eux, rester à leur place :

(25)/8'14/P3 oui (.) passe au tableau toi (0.3) toi (0.2) restez à vos places et je vous regarde tous / تانشوفكم كاملين <je vous vois tous> restez à vos places :: (.) je vous regarde tous/

L'injonction ici répétée est « restez à vos places je vous regarde tous ». L'ensemble des répétitions des injonctions présentes dans cette séquence invitent les apprenants soit à se taire, soit à rester à leur place en encore à s'assoir. En troisième position des répétitions les plus utilisées, nous retrouvons les répétitions de la question, énoncée en AM. Il s'agit en réalité d'une seule et même intervention de P3 que nous avons déjà évoquée précédemment :

(33)/17'58/P3 واحد شوية:: هناية شّتي شّتي شّتي واحد

[inaud.] منين معوّجة منين معوّجة؟ (0.1) منين معوّجة ؟(0.1) شتيها؟ يوا مسحها(0.4) عاودها كاملة عاودها كاملة

<un petit peu :: ici tu vois tu vois tu vois un peu [inaud.]où il est tordu où il est tordu ? (.) où il est tordu ? (.) tu l'as vu ? eh bien efface le (0.1) recommence-le entièrement recommence-le entièrement

P3 s'adresse à un apprenant qui rencontre des difficultés à calligraphier le O. Il décide alors de s'adresser à lui directement en AM. L'usage de l'AM pour des conversations en aparté est une pratique que nous avions également observée chez P1. L'extrait ci-dessous se termine par une répétition de la consigne, elle aussi énoncée en AM. Le reste des répétitions répertoriées sont quantitativement anecdotiques.

La deuxième pratique reformulative la plus importante est la reformulation avec 14 occurrences. Elles sont donc deux fois moins présentes que les répétitions ; en voici le détail.

Types de reformulation en 3-a	Nombre
Reformulation de la consigne	8
Reformulation de l'injonction	3
Reformulation de l'explication	1
Reformulation en AM de l'injonction	1
Reformulation de l'explication en AM	1
Total général	**14**

Tableau 59 - Types de reformulation en 3-a

Les reformulations majoritaires sont les reformulations de la consigne. Nous en comptons 8 ce qui représente 57% de l'ensemble des reformulations. En voici deux exemples :

(8)/2'26/P3 […] regardez au tableau (0.1) j'ai dit regardez au tableau

(10)/3'21/P1 regardez-moi au tableau (0.13) je vais tracer le chemin

Dans ce premier exemple, l'ES est « regardez au tableau », répété à plusieurs reprises (d'où le fait qu'il soit souligné en (8), et sa reformulation en (10) est « regardez-moi au tableau ». L'ajout du pronom personnel « moi » indique que P3 souhaite que les apprenants se focalisent sur ce qu'il est en train de faire au tableau. Voici un autre exemple de reformulation de la consigne :

(14)/4’27/P3 si vous voulez on va essayer dans l’espace (.) on va essayer dans l’espace (.) regardez-moi (.) regardez-moi faites comme moi […]

(17)/5’36/P3 regardez ici (.) on va écrire o dans l’espace (.) on va écrire o (.) dans (.) l’espace (.) oui

Ici, P3 passe de l’ES « on va essayer dans l’espace » à l’ER « on va écrire o dans l’espace ». L’ER a ici pour objectif de spécifier ce que P3 propose aux apprenants de faire. Le verbe « essayer » est ainsi remplacé par l’item « écrire o ». Les reformulations de P3 visent donc à guider un peu plus les apprenants. En deuxième position des types de reformulation, nous retrouvons 3 reformulations de l’injonction. Ces injonctions ont pour objectif de réguler les comportements des apprenants et dans un cas, de proposer une version lexicale alternative à sa première formulation :

(1)/00’11/P3 donnez moi un ciseau (0.3) un ciseau (.) une paire de ciseaux

Enfin, nous retrouvons une reformulation de l’explication, une reformulation en AM de l’injonction et une reformulation de l’explication en AM. Dans l’exemple suivant, nous retrouvons tout d’abord une traduction de l’explication, suivie d’une répétition de l’explication puis, d’une reformulation « je commence de la gauche », elle-même suivie d’une reformulation de l’explication en AM.

(34)/19’47/P3 je ne commence pas (.) de la droite (.) ما كا نبداش من اليامين <je ne commence pas de la droite> (.) je commence pas de la droite (.) je commence de la gauche (0.1) regarde-moi (.)la gauche من <de> (.) شتيها؟ <tu l’as vu ?> (0.4)

إلا كتبتيها من la droite را بحال إلا كتبتي بالعربية

<si tu l’écris par la droite c’est comme si tu écrivais en arabe>

Nous remarquons encore une fois que la présence de l’AM chez P3 ne se limite pas aux traductions. En effet, même dans les cas de reformulations, nous retrouvons l’usage de l’alternance codique. Ici, P3 s’adresse en AM dans le cas d’un aparté avec un apprenant, il produit un commentaire explicatif dans le but d’expliciter pourquoi commencer à écrire en partant de la droite ne convient pas.

Enfin, le dernier type de reformulation est la traduction. Elles restent minoritaires ; avec 4 occurrences, elles représentent en effet 5,7% de l'ensemble des reformulations. Nous dénombrons 2 traductions de l'injonction, une traduction de l'explication et une traduction de la consigne.

Types de traduction en 3-a	Nombre
Traduction	**4**
Traduction de l'injonction	2
Traduction en AM de l'explication	1
Traduction de la consigne	1
Total général	**4**

Tableau 60 - Types de traduction en 3-a

Il convient de préciser néanmoins que même si nous ne comptons que 4 traductions, la présence de l'AM est plus importante dans cette séquence que dans les séquences précédemment analysées. De fait, nous dénombrons 11 occurrences reformulatives en AM en 3-a, contre 6 occurrences reformulatives en AM en 1-c, séquence dans laquelle P1 a eu le plus recours à l'AM pour les séquences analysées de première année. L'analyse des deux prochaines séquences nous permettra de compléter cette analyse relative au recours à l'AM par P3.

Ce deuxième axe d'analyse nous a permis de mettre en évidence la nette préférence chez P3 pour la répétition ; donnée que nous avions également constatée chez P1 et ce pour l'ensemble des trois séquences analysées. L'analyse des deux prochaines séquences de P3 nous permettra de voir si cette tendance se confirme. Il apparait également que l'énonciation des consignes en 3-a est une source importante de répétitions et de reformulations. Ces répétitions et reformulations résultent d'une absence de compréhension ou de réaction de la part des apprenants. Nous pouvons ainsi nous demander si les prérequis nécessaires à la compréhension des énoncés de P3 sont bien présents.

Nombre de reformulations pour un même ES

Intéressons-nous à présent au nombre de reformulations pour un même ES. Pour rappel, l'analyse des occurrences des reformulations nous permet de relativiser le nombre total des reformulations et de mettre en lien ce nombre avec le nombre de tour de parole ayant généré une même reformulation. Par ailleurs, nous rappelons que cette analyse permet également de mettre en lumière les éventuelles difficultés que peut rencontrer un enseignant dans ses pratiques reformulatives. De fait, si nous constatons qu'un ES est reformulé à de nombreuses reprises, il peut être intéressant de se pencher sur ce qui incite l'enseignant à le faire. Voici le tableau répertoriant de nombres de reformulations pour un même ES :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrences par rang
1	29
2	17
3	8
4	5
5	2
6	1
7	1
8	1
9	1
10	1
11	1
12	1
13	1
Total général	**69**

Tableau 61 - Nombre de reformulations pour un même ES en 3-a

Nous observons que cette séquence est composée de 29 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 13 reformulations pour un même ES. Nous remarquons également que dans un cas, P3 a eu recours à 13 reformulations pour un même ES. Il s'agit de la consigne « levez le bras » où P3, s'adresse tantôt à l'ensemble de la classe, tantôt à un apprenant en particulier. Le nombre important de répétition de cette consigne nous donne deux informations : P3 éprouve des difficultés à se faire comprendre par les apprenants et ces derniers n'osent pas agir de peur de se tromper. En effet, lorsque l'enseignant demande aux apprenants de lever le bras, une apprenante, qui se situe au premier rang et qui a un niveau supérieur aux autres en

français finit par lever le bras. Nous aurions pu nous attendre à ce que, par mimétisme, les autres apprenants fassent de même. Or, ce n'est pas ce qui s'est passé. La majorité des apprenants n'ont rien fait et cela a engendré un nombre important de répétitions et une perte de patience de la part de P3. En deuxième position des énoncés les plus reformulés, nous retrouvons la consigne « regardez au tableau » qui est répétée 4 fois et reformulée une fois. En troisième position nous retrouvons 3 énoncés reformulés 4 fois : l'injonction « restez à vos places », la consigne « répète » et une explication de la consigne. 4 occurrences pour ces types d'énoncés ne nous semblent pas excessives. En effet, l'effectif de la classe est important et il est donc attendu que P3 doive répéter à plusieurs reprises de telles injonctions, consignes ou explications.

L'analyse du nombre de reformulations pour un même ES dans cette séquence nous permet de mettre en avant la difficulté que rencontre P3 à énoncer des consignes qui soient comprises par les apprenants.

Reformulations complètes vs partielles en 3-a

Intéressons-nous à présent au caractère partiel ou complet des reformulations en 3-a. Le tableau ci-dessous nous indique leur répartition de façon quantitative.

Nature complète ou partielle des reformulations en 3-a	Nombre
Complète	60
Partielle	9
Total général	**69**

Tableau 62 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-a

Nous notons que les reformulations sont majoritairement complètes. En effet, avec 60 reformulations complètes sur un total de 69, elles représentent près de 87% de l'ensemble des reformulations. Comme nous l'avions déjà évoqué précédemment, la prédominance de répétitions explique en partie ce résultat. En effet, la répétition induit un ER identique à un ES. Certes, l'énoncé reformulé peut être une répétition partielle de l'ES, néanmoins, il apparait que souvent, lorsque l'enseignant répète un énoncé, et surtout un énoncé court, il le

répète dans son intégralité. Voyons à présent en détails comment se répartissent les reformulations selon l'axe étudié. Le tableau ci-dessous présente leur répartition.

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 3-a	**Nombre**
Complète	**62**
Répétition de la consigne	28
Répétition de l'injonction	9
Reformulation de la consigne	7
Répétition de la question – énoncé en AM	4
Répétition de la question de cours	2
Reformulation de l'injonction	1
Répétition pour valider la réponse de l'apprenant	1
Répétition de la consigne – énoncé en AM	1
Reformulation en AM de l'injonction	1
Répétition de l'énoncé	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de l'explication	1
Traduction de l'injonction	1
Traduction de la consigne	1
Traduction en AM de l'explication	1
Reformulation de l'explication en AM	1
Reformulation de l'explication	1
Partielle	**7**
Répétition de la consigne	2
Reformulation de l'injonction	2
Traduction de l'injonction	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition de l'injonction	1
Total général	**69**

Tableau 63 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-a

En tête des reformulations complètes, nous retrouvons sans surprise les répétitions de la consigne. En effet, il s'agit de la pratique reformulative la plus présente dans cette séquence. En outre, nous remarquons que parmi les reformulations partielles, les répétitions de la consigne arrivent également en tête. Nous en dénombrons ainsi 28 complètes et 2 partielles. Dans l'extrait ci-dessous, nous proposons un exemple représentatif de cette répartition à l'échelle de la séquence.

(14)/4'27/P3 si vous voulez on va essayer dans l'espace (.) on va essayer dans l'espace (.) regardez-moi (.) regardez-moi faites comme moi (.) faites

comme moi levez le bras (0.1) levez le bras (.) levez le bras (.) levez le bras (0.1) tous levez le bras comme ça (.) LEVEZ LE BRAS (.) lève le bras comme ça (.) lève assis-toi bien (.) lève toi bien assis-toi bien ڤلسي مزيان <assied-toi correctement> (.) levez le bras (.) LEVEZ LE BRAS (0.2) levez le bras regarde ce que font (.) tes amis (.) regarde ce qu'ils font (.) lève le bras lève le bras en haut

En effet, la première répétition de la consigne « on va essayer dans l'espace » est partielle dans la mesure où P3 ne reprend pas l'entièreté de l'ES. Il omet en effet l'item « si vous voulez » présent dans l'ES. Il rectifie ainsi son propos initial : il ne s'agit pas d'une activité optionnelle. Les autres répétitions de la consigne présentes dans cet extrait sont, quant à elles, complètes. En effet, l'ER est identique à l'ES. Comme nous l'avons déjà évoqué, la répétition à de nombreuses reprises d'un même énoncé permet aux apprenants de se familiariser avec l'input proposé par l'enseignant. Néanmoins, cette pratique met également en évidence que P3 a recours à des formes linguistiques majoritairement figées. Or, l'absence de réponse ou de réaction des apprenants dans un nombre important de cas pourrait indiquer que la répétition n'est pas la solution pour aider les apprenants à accéder à la signification du propos. La reformulation ou la traduction pourraient alors être des alternatives plus intéressantes pour favoriser la compréhension.

En deuxième position des reformulations complètes, nous retrouvons les répétitions de l'injonction. Elles sont au nombre de 9. Nous en retrouvons également une partielle. Voici un exemple de répétition de l'injonction complète :

(3)/00'49/P3 EH SILENCE (0.6) essayez-vous (0.3) essayez-vous (0.1) omo (.) dépêche-toi (.) oui

L'injonction est courte, la répétition est dans ce cas-là nécessairement complète. Les autres répétitions des injonctions dans cette séquence concernent également des énoncés courts tels que « levez le bras » ou encore « restez à vos places ». Le caractère court de ces énoncés permet à P3 de les répéter à plusieurs reprises sans nécessairement ressentir le besoin de les raccourcir ou de les modifier. Par ailleurs, la répétition partielle de l'injonction est la suivante :

(1)/00’11/P3 donnez-moi un ciseau (0.3) un ciseau […]

Ici, P3 ne reprend pas le verbe.

En troisième position des reformulations complètes nous retrouvons les reformulations de la consigne. Nous en dénombrons 7. Nous comptons donc quatre fois plus de répétitions de la consigne (28) que de reformulations de la consigne (7). En outre, 7 sont complètes et 1 est partielle. A la lecture de la transcription de la séquence, nous nous apercevons que la plupart des reformulations de la consigne se situent entre des répétitions de la consigne. Voici un exemple :

(14)/4’27/P3 si vous voulez on va essayer dans l’espace (.) on va essayer dans l’espace (.) regardez-moi (.) regardez-moi faites comme moi (.) faites comme moi levez le bras (0.1) levez le bras (.) levez le bras (.) levez le bras (0.1) tous levez le bras comme ça (.) LEVEZ LE BRAS (.) lève le bras comme ça (.) lève assis-toi bien (.) lève toi bien assis-toi bien ڤلسي مزيان <assied-toi correctement> (.) levez le bras (.) LEVEZ LE BRAS (0.2) levez le bras regarde ce que font (.) tes amis (.) regarde ce qu’ils font (.) lève le bras lève le bras en haut

Dans cet extrait, nous comptons 14 répétitions, une traduction et deux reformulations de la consigne. Les deux reformulations sont « tous levez le bras comme ça » dont l’ES est « levez le bras [46]» et « regarde ce qu’ils font » dont l’ES est « regarde ce que font (.) tes amis ». Dans les deux cas, nous les considérons comme complètes dans la mesure où la signification est maintenue entre l’ES et l’ER. Quant à l’unique reformulation partielle de la consigne, il s’agit de la suivante :

(8)/2’26/P3 regardez ici comment je vais écrire la lettre o (0.1) regardez ici comment je vais écrire la lettre o regardez au tableau […]

[46] Nous prenons le parti d’estimer que l’ER « tous levez le bras comme ça » est une reformulation de l’ES « levez le bras », car même si nous retrouvons la totalité de l’ES dans l’ER avec des ajouts avant et après, il y a une addition de signification avec « tous » qui indique que P3 s’adresse à l’ensemble des apprenants et « comme ça » qui indique qu’il montre à modèle à suivre. La sémantique entre l’ES et l’ER n’est donc pas strictement identique. On pourrait néanmoins cataloguer l’ER comme étant une répétition avec ajout.

Dans cet exemple, P3 reformule l'énoncé « `regardez ici comment je vais écrire la lettre o` » par l'énoncé « `regardez au tableau` ». L'ER scinde ainsi en deux énoncés l'ES qui porte deux informations : celle de regarder le tableau et celle qui indique qu'il va écrire la lettre o, cette dernière dépendant de l'énoncé précédent.

Il apparait donc que, dans cette séquence, les reformulations partielles sont peu nombreuses. Elles sont généralement noyées dans un flot de reformulations complètes. Il n'y a donc pas de risque de perte informationnelle pour les apprenants. Par ailleurs, comme nous l'avions déjà constaté avec P1, la présence dominante de reformulations complètes est principalement le fait d'un usage majoritaire de la répétition ; cela induit un ER équivalent à l'ES.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 3-a

Si nous considérons à présent comment sont distribuées les reformulations suivant l'axe d'analyse forme *vs* contenu, nous observons que les reformulations portent exclusivement sur le contenu langagier (tableau 63).

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 3-a	**Nombre**
Contenu	69
Forme	0
Total général	**69**

Tableau 64 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-a

A aucun moment, P3 n'a porté son attention sur la forme linguistique de la LC. Rappelons que, comme le soulignent Matthey et Moore (1997), dans le contexte d'un cours de LE, l'enseignant doit tenter de maintenir un équilibre entre une focalisation sur le contenu à l'origine du lien interactionnel entre l'ensemble des participants et une focalisation sur la forme de la langue qui a pour objectif l'acquisition ou la consolidation d'acquisitions en LC. Cet équilibre étant inexistant en 3-a, nous y serons attentive lors de l'analyse des deux prochaines séquences. En outre, nous avons pu remarquer grâce aux analyses des séquences 1-a, 1-b et 1-c que les reformulations portant sur la forme étaient principalement des reprises correctives ou des répétitions pour valider la réponse d'un apprenant dans les cas d'HR et des autocorrections morphosyntaxiques dans le cas d'AR. Or, en 3-a, P3 ne reprend jamais les

propos des apprenants qui, d'ailleurs, sont très peu nombreux et ne s'autocorrige pas, non plus.

Les reformulations abouties vs non abouties en 3-a

Le dernier élément d'analyse de cette séquence porte sur le caractère abouti ou non abouti des reformulations. Nous avons choisi un graphique en secteur afin d'appréhender ces chiffres de façon plus visuelle :

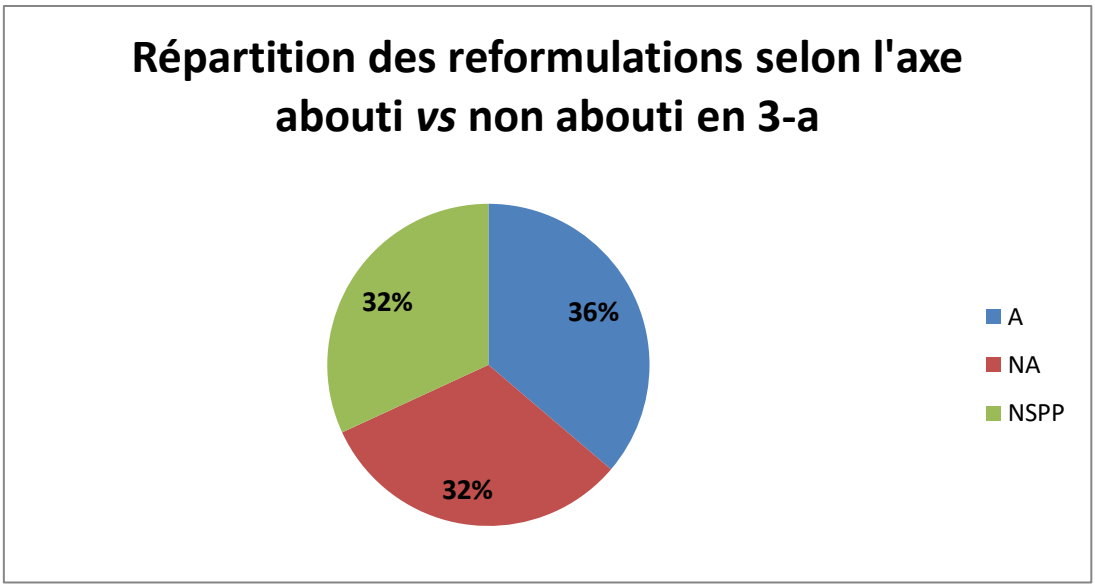

Figure 14 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-a

Nous observons que la répartition entre les reformulations abouties, non abouties et celles pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer est équilibrée. De fait, 36% des reformulations sont abouties, et 32% ne le sont pas. Dans 32% des cas, nous ne nous prononçons pas. Dans ces cas-là, il s'agit principalement de cas où ces reformulations sont noyées dans un flot d'autres reformulations. Il est donc difficile de mesurer leur impact sur les apprenants. Par ailleurs, étant donné que les apprenants parlent et réagissent peu, il nous est arrivé à plusieurs reprises de douter entre l'incompréhension ou le simple fait que les apprenants se sont habitués à avoir une attitude passive. Dans ces cas de doutes, nous avons également préféré de pas nous prononcer.

Observons comment s'opère cette répartition en fonction des types de reformulation :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti	Nombre
A	**25**
Répétition de la consigne	4
Reformulation de l'injonction	3
Répétition de l'injonction	3
Reformulation de la consigne	2
Répétition de la question – énoncé en AM	2
Traduction de l'injonction	2
Répétition de la question de cours	1
Reformulation en AM de l'injonction	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de l'énoncé	1
Répétition pour valider la réponse de l'apprenant	1
Traduction de la consigne	1
Traduction en AM de l'explication	1
Reformulation de l'explication en AM	1
Répétition de la consigne – énoncé en AM	1
NA	**22**
Répétition de la consigne	12
Répétition de l'injonction	6
Reformulation de la consigne	3
Répétition de la question de cours	1
NSPP	**22**
Répétition de la consigne	14
Reformulation de la consigne	3
Répétition de la question – énoncé en AM	2
Répétition de l'injonction	1
Reformulation de l'explication	1
Répétition de l'explication	1
Total général	**69**

Tableau 65 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti

En tête des reformulations abouties, nous retrouvons les répétitions de la consigne. Elles sont au nombre de 4. Dans le même temps, nous remarquons que ce type de reformulation arrive également en tête des reformulations non abouties avec un total de 12 occurrences et en tête des reformulations pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer avec 14 occurrences. Dans la moitié des cas (16 sur 30 répétitions de la consigne), nous avons été en mesure de déterminer si la reformulation est comprise ou non par les apprenants. Ainsi, il y trois fois plus de répétitions de la consigne non abouties qu'abouties. Ces données chiffrées

mettent en évidence qu'il existe un problème méthodologique d'énonciation de la consigne chez P3. Voyons un exemple qui met en avant les difficultés que peut rencontrer P3 à se faire comprendre.

(14)/4'27/P3 si vous voulez on va essayer dans l'espace (.) on va essayer dans l'espace (.) regardez-moi (.) regardez-moi faites comme moi (.) faites comme moi levez le bras (0.1) levez le bras (.) levez le bras (.) levez le bras (0.1) tous levez le bras comme ça (.) LEVEZ LE BRAS […]

Dans cet exemple, nous classons les trois premières reformulations (éléments soulignés) dans la catégorie NSPP. Toutes celles qui suivent sont quant à elle répertoriées comme étant NA. Pour les trois premières reformulations, il n'y a pas d'élément tangible nous permettant d'affirmer que les répétitions ont été comprises par les apprenants. En effet, l'énoncé « on va essayer dans l'espace » n'entraine aucune réaction de la part des apprenants et « regardez-moi » ne change rien à la situation dans la mesure où les apprenants étaient déjà en train de regarder l'enseignant. Par contre, pour la consigne[47] « levez le bras », le fait qu'il n'y a aucune réaction de la part des apprenants indique clairement que l'énoncé ainsi que ses nombreuses répétitions n'ont pas été compris. Nous remarquons à ce propos que P3 finit par hausser le ton[48] en espérant obtenir une réaction des apprenants. Ce changement nous incite à classer ces reformulations comme non abouties. Par ailleurs, dans ce cas-là, P3 perd patience ce qui participe à alimenter un climat d'insécurité dans classe.

Concernant les reformulations non abouties, voyons quels sont les éléments qui nous permettent d'affirmer que le but de l'enseignant n'a pas été atteint. L'analyse détaillée des raisons qui indiquent que les reformulations sont NA montre que dans 17 cas sur 22, il y a une absence de réaction de la part des apprenants et dans 5 cas sur 22, les apprenants ont une réaction inappropriée qui indique qu'ils n'ont pas compris ce qui a été énoncé par P3.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que, dans cette séquence, qu'il s'agisse de consigne ou d'injonctions, P3 demande souvent aux apprenants de d'agit (se lever, s'assoir, reproduire la

[47] Il s'agit bel et bien d'une consigne dans la mesure où le fait de lever le doigt permet aux apprenants de reproduire la lettre O dans l'espace. Il ne s'agit pas de lever le doigt pour réguler la prise de parole des apprenants.
[48] Transcription en majuscule

forme de la lettre O). Dans la majorité des cas, les apprenants ne réagissent pas aux différentes demandes de l'enseignant. Nous remarquons également que les reformulations des consignes sont majoritairement non abouties ce qui indique que P3 rencontre des difficultés à l'énonciation de consignes compréhensibles.

2.2 Bilan de la séquence 3-a

Les analyses des reformulations dans la séquence 3-a nous ont permis de mettre en évidence que les reformulations sont nettement centrées sur les propos de l'enseignant. En effet, les AR représentent 99% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Cette situation s'explique aussi par une prise de parole des apprenants très faible ce qui induit très peu d'occasions de reformuler leur propos par l'enseignant. Le deuxième angle d'analyse nous a permis de constater que la pratique reformulative de prédilection de P3 est la répétition. Nous retrouvons ici ce que nous avons observé. Ces observations font écho aux travaux de Noyau (2010) qui mettent en lumière une conception rigide de la langue normée et un niveau linguistique des enseignants qui gagnerait à être renforcé. De fait, la préférence pour la répétition peut être appréhendée comme un signe de difficulté à proposer des énoncés formellement différents de l'ES. En outre, il apparait que des difficultés d'ordre pédagogiques conduisent les enseignants à avoir du mal à se faire comprendre par les apprenants. Dans un troisième temps, nous avons analysé le nombre de reformulations pour un même ES. Nos résultats mettent en évidence la difficulté que rencontre P3 à énoncer des consignes comprises par les apprenants. Par ailleurs, le manque de prise d'initiative des apprenants indique un contexte affectif qui n'est pas propice à un enseignement/apprentissage optimal. Nous avons ensuite mis en exergue le fait que la majorité des reformulations de la séquence sont complètes. Cela s'explique par le recours majoritaire à la répétition d'énoncés courts qui entraine, de fait, un ER équivalent à l'ES. Dans un cinquième temps, nous avons constaté que la totalisé des reformulations en 3-a portent sur le contenu. A aucun moment, P3 ne focalise son attention sur la forme de la langue. Ainsi, nous ne retrouvons ni reprises correctives ou ni autocorrection morphosyntaxique comme a pu le faire à quelques reprises P1 par exemple. Encore une fois, cette observation rejoint les résultats présentés dans les travaux de Noyau (2010) dans lesquels elle relève que dans les pays d'Afrique subsahariens, la gestion de la double focalisation (Bange 2001), à savoir une focalisation qui oscille entre la forme et le contenu de la langue, est délicate en classe de français. Enfin, le dernier angle d'analyse sur le caractère abouti / non abouti des reformulations montre que, pour environ un tiers des reformulations, nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer. En effet, ces reformulations étant noyées dans le flot des énoncés de P3, il est difficile d'en mesurer leur impact sur les apprenants. En outre, ce qui participe également à la difficulté d'évaluer la compréhension chez les

apprenants est aussi leur manque de réaction face aux propos de P3. L'attitude passive des apprenants contribue à rendre notre travail interprétatif plus ardu. Ainsi, les deux tiers des reformulations se partagent de façon équitable entre abouties / non abouties. L'analyse des reformulations NA montre que ce sont principalement les reformulations des consignes qui posent problème. Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans la discussion. Nous présenterons des pistes pédagogiques à proposer aux enseignants lorsque ces derniers se retrouvent dans les situations où les répétitions à maintes reprises ne fonctionnent pas et finissent par créer une tension dans la classe, peu propice aux apprentissages.

2.3 La séquence 3-b

La séquence 3-b est l'occasion pour P3 d'entamer des révisions grammaticales sur la terminaison des verbes au présent de l'indicatif au singulier, à la première, deuxième et troisième personne au féminin et au masculin et une révision des adjectifs possessifs de la troisième personne du singulier. La séance se déroule un jeudi matin. La transcription commence à 6'54. Avant ce moment-là, il n'y a pas d'interaction entre P3 et les apprenants. Entre le début de l'enregistrement et le début de la transcription, P3 est au tableau, il écrit une série d'exercices sur la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif pour les pronoms sujets singuliers et sur les possessifs son, sa et ses. A la quatrième minute, P3 vient nous voir pour nous demander notre avis sur des productions écrites d'apprenants qu'il nous avait fournies plus tôt dans la journée. Après ça, il commence à s'adresser aux apprenants. La transcription de la séquence se termine à 22'32. Après, il n'y a plus d'interaction entre P3 et les apprenants. Quand les apprenants finissent leurs exercices, ils remettent leur feuille à P3. Dans cette séquence, P3 commence par demander aux apprenants de se situer dans l'espace en prenant comme référence des points de repère dans la salle de classe. Les énoncés des apprenants sont similaires, seuls les points d'ancrage varient. L'enseignant entreprend ensuite une révision du genre des pronoms sujets « il » et « elle ». P3 indique ensuite aux apprenants de recopier sur une feuille les exercices écrits au tableau et vérifie que les apprenants ont bien compris l'ensemble des consignes. Une fois qu'il s'en est assuré, P3 les laisse travailler en autonomie individuelle. La transcription s'arrête à ce moment-là dans la mesure où n'y pas plus d'interaction entre P3 et les apprenants pour le reste de la séquence. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 22 minutes et 32 secondes auxquelles il faut soustraire 5 minutes et 39 secondes de passages non transcrits

Les objectifs que nous avons identifiés suite à l'observation de la séquence sont les suivants :

Objectif communicatif :

-se situer dans l'espace de la classe

Objectifs grammaticaux :

-la différence de genre entre les pronoms sujets il et elle

-révision des terminaisons au présent de l'indicatif pour les pronoms sujets singuliers

-révision des possessifs son, sa, ses

Objectif lexical :

-révision du vocabulaire de la localisation dans l'espace

Concernant les modalités orales et écrites, dans cette séquence, elles sont toutes deux présentes. La première partie de la séquence est centrée sur un échange entre P3 et les apprenants. Ces derniers sont invités à se situer dans l'espace de la classe. La deuxième partie de séquence se concentre quant à elle sur un travail écrit. Les exercices sont écrits au tableau et les apprenants doivent les recopier et les compléter sur leur cahier. Enfin, cette séquence comptabilise un total de 48 reformulations.

La distribution des reformulations en 3-b

Le graphique en secteur ci-dessous permet de rendre compte de la distribution des reformulations dans cette séquence.

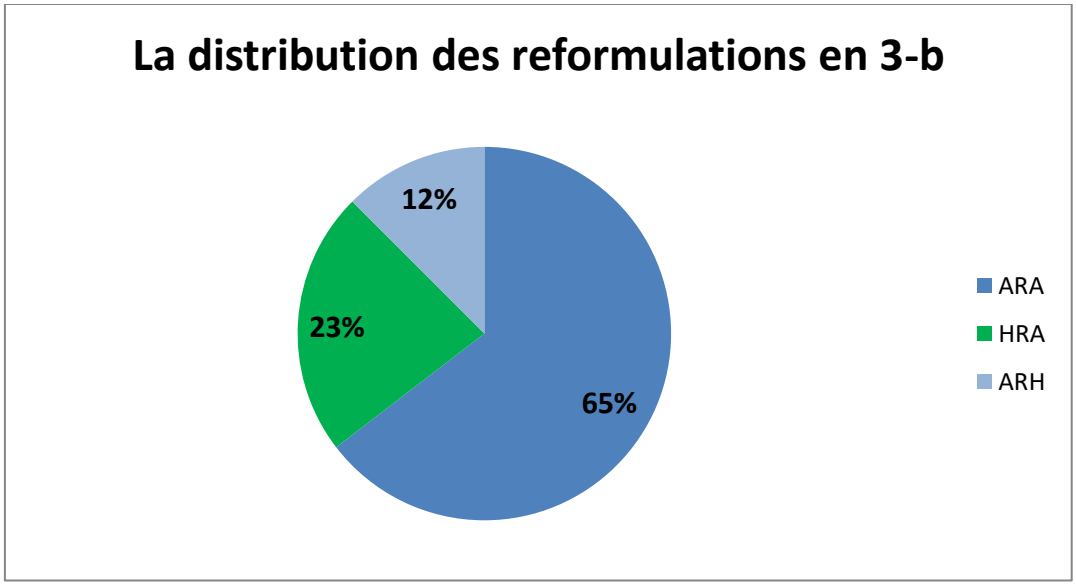

Figure 15 - Distribution des reformulations en 3-b

Contrairement à la séquence précédente où les HR étaient quasiment inexistantes, dans cette séquence nous en comptabilisons 11 (23% de l'ensemble des reformulations en 3-b). Elles rendent compte de la prise de parole importante des apprenants. Les AR restent néanmoins majoritaires. En effet, les ARA sont au nombre de 31 (soit 65% de l'ensemble des reformulations de la séquence) et les ARH sont au nombre de 6 (12%). Au total, les AR représentent donc 77% des reformulations dans cette séquence. Une centration sur les propos de l'enseignant est donc maintenue en 3-b. Observons en détails comment se répartissent les différents types de reformulations de la séquence :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-b	**Nombre**
ARA	**31**
Répétition de la consigne	5
Reformulation en AM de la consigne	5
Reformulation de la consigne	4
Répétition de l'explication	3
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Reformulation de l'explication	2
Répétition de l'injonction	1
Reformulation du commentaire (ES et ER en AM)	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Reformulation bilingue de la consigne	1
Reformulation de la question de compréhension – ES et ER en AM	1
Reprise avec ajout en français d'une explication en AM	1
Reformulation en AM de l'explication de l'exercice	1
Traduction en AM de l'explication	1
Autocorrection de son énoncé	1
Reformulation en français d'une explication en AM	1
HRA	**11**
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Reprise corrective phonétique	2
Reformulation de la réponse des apprenants pour la valider	2
Répétition d'une erreur sous forme interrogative	1
Répétition de la réponse d'un apprenant pour mettre en évidence son erreur	1
Reformulation de la forme attendue	1
ARH	**6**
Amorce de réponse	2
Répétition de la consigne	1
Répétition de la question de grammaire	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
Total général	**48**

Tableau 66 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-b

Comme en 3-a, les reformulations majoritaires sont les ARA. Dans cette comparaison, nous observons que nous comptons 12 types d'ARA en 3-a contre 17 types d'ARA en 3-b. P3 a donc une palette de reformulations pour les ARA plus riche dans cette séquence que dans la précédente. Les deux types de reformulations majoritaires pour les ARA sont les répétitions de la consigne et les reformulations en AM de la consigne avec 5 occurrences pour chacune. Voici un exemple de répétition de la consigne.

(75)/14'57/P3 صافي؟ <c'est bon ?> (0.1) regardez ici (0.1) la première question/(0.2) qui lit ? (.) la première question ? (0.1) je/

((0.8))

((P3 désigne une apprenante))

(76)/15'16/AP5 je coche la bonne réponse

Nous remarquons ici que la répétition de la consigne est partielle, seul l'élément « la première question » est repris. Par ailleurs, en observant les moments où apparaissent les répétitions de la consigne, nous remarquons qu'elles sont généralement suivies de reformulations de la consigne. Voici un exemple :

(42)/9'29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

(43)/9'41/APS face

(44)/9'42/P3 oui (.) allez

Dans cet exemple, nous pouvons remarquer que P3 commence par répéter partiellement la consigne avec « en remplaçant » pour finalement opter pour la reformulation « au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire » que P3 laisse en suspens pour laisser les apprenants prendre le relai de son propos.

En tête des ARA nous retrouvons les reformulations de la consigne en AM (5). Nous remarquons par ailleurs qu'en troisième position apparaissent les reformulations de la consigne qui sont au nombre de quatre. Précisons que les quatre reformulations de la consigne sont des reformulations en français. Nous avons pris le parti de différencier les pratiques

reformulatives en français et en arabe marocain dans la mesure où ces énoncés ne participent pas de la même manière à l'apprentissage de la langue cible. En effet, les énoncés en AM permettent certes un accès plus rapide à la compréhension mais dans ces cas-là, les apprenants ne sont pas confrontés à la langue cible. Or, lors d'interactions en classe de langue étrangère, les échanges en langue cible sont nécessaires pour permettre aux apprenants de développer des compétences dans cette langue, notamment des compétences en compréhension orale. Du point de vue des types de reformulations, nous observons que 8 d'entre eux sur 17 en ARA font intervenir l'AM, soit presque la moitié. Les ARA dans lesquels l'AM intervient d'une façon ou d'une autre sont les suivantes:

- Reformulation en AM de la consigne (5 occurrences)
- Reformulation du commentaire - ES et ER en AM (1 occurrence)
- Reformulation bilingue de la consigne (1 occurrence)
- Reformulation de la question de compréhension – ES et ER en AM (1 occurrence)
- Reprise avec ajout en français d'une explication en AM (1 occurrence)
- Reformulation en AM de l'explication de l'exercice (1 occurrence)
- Traduction en AM de l'explication (1 occurrence)
- Reformulation en français d'une explication en AM

Nous reviendrons plus en détails sur les différents types de reformulations dans la partie suivante sur les typologies des reformulations en 3-b.

Concernant les HRA, nous en comptabilisons 11. L'HRA a laquelle P3 a le plus recours est la répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider. Nous en comptons quatre. En deuxième position ex-æquo avec deux occurrences, nous retrouvons les reformulations de la réponse des apprenants pour la valider et les reprises correctives phonétiques. Voici les deux reformulations de la réponse des apprenants présentes dans la séquence :

(49)/10'04/AP8 face le tableau

(50)/10'05/P3 face

(51)/10'06/AP8 AU tableau

(52)/10'07/P3 face AU tableau

Et,

(64)/11’22/AP2 le féminin (.) heu/ =le masculin/

(65)/11’24/P3 =IL (.) pour le masc(.)cu(.)lin (.) ELLE pour (0.1) le (.)

(66)/11’30/APS féminin

(67)/11’31/P3 le (.) fé(.)minin

Nous constatons que ce qui caractérise ces reformulations est l’ajout d’un élément par rapport à la réponse initialement proposée par l’apprenant. Dans le premier exemple, P3 ajoute l’adverbe « face » afin de proposer un énoncé complet et grammaticalement correct. Dans le deuxième exemple, l’enseignant ajoute l’article définit « le ». Nous supposons que le but de sa démarche est de sensibiliser les apprenants à l’importance de l’usage des articles en français. En outre, nous remarquons que les reformulations des réponses des apprenants pour la valider est la seule pratique de reformulation dans les HRA. En effet, les autres HRA sont soit des répétitions soit des reprises.

Enfin, nous retrouvons les ARH avec 6 occurrences. S’insèrent dans cette catégorie deux amorces de réponse, une répétition de la consigne, une répétition de la question de grammaire, une reformulation de la question de grammaire, et une répétition de l’amorce de réponse. Si nous nous intéressons aux éléments qui engendrent une reformulation dans ces 6 cas, nous constatons que dans quatre cas, P3 reformule car les apprenants ne répondent pas :

(1)/6’54/P3 qui veut se présenter ? (.) heu :: non/ (.) qui veut se situer heu dans (.) la classe ? (0.2) en classe ?

,

(57)/10’53/P3 pour qui ont dit il ? (0.3) IL (.) pour un garçon ou bien pour une fille ?

,

(59)/11’03/P3 […] elle pour ? (0.1) une ? (0.1) une ? (.) fille (.) c’est-à-dire mas (.) mas

,

(68)/13’09/P3 regardez ici (0.4) d’abord écrivez vos noms (0.1) le nom et le prénom (0.2)[inaud.] groupe مكتوبة < c’est écrit groupe> (0.2) quel groupe ? (.) groupe/

Dans un cas, P3 reformule car un apprenant ne réagit pas à sa consigne :

((P3 commence à passer dans les rangs pour vérifier que les apprenants écrivent bien leur nom et prénom sur la feuille. Il s’adresse ensuite à un apprenant qui n’a toujours pas commencé))

(74)/13’39/P3 تا تسمعني ش كانقل؟ و كتب <tu entends ce que je dis ? eh bien écris>

Enfin, dans un cas, P3 reformule suite à une réponse erronée d’un apprenant :

(45)/9’47/AP8 en classe (.)je m je m’assois à la (.) à la (0.1) troisième table de la quatrième rangée à côté de ma camarade niema devant le tableau

(46)/9’58/P3 au lieu de dire devant on dit (.)

Nous remarquons que le manque de réaction des apprenants reste donc l’élément qui conduit le plus souvent P3 à avoir recours aux ARH.

Typologie des reformulations en 3-b

Concernant les types de reformulations présents dans cette séquence, en voici la liste :

Typologie générale des reformulations en 3-b	Nombre
Reformulation	22
Répétition	20
Reprise corrective	2
Amorce de réponse	2
Traduction	1
Autocorrection	1
Total général	**48**

Tableau 67 - Typologie générale des reformulations en 3-b

Pour la première fois sur l’ensemble des séquences analysées jusque-là, la répétition n’est pas la pratique majoritaire adoptée par P3. En effet, la pratique reformulative qui arrive en tête est

la reformulation avec 22 occurrences, soit près de 46% de l'ensemble des reformulations. En deuxième position nous avons les répétitions qui, avec 20 occurrences, représentent près de 42% de l'ensemble des reformulations en 3-b. Ces deux pratiques reformulatives représentent la grande majorité des pratiques reformulatives de P3. A elles deux, elles représentent en effet 88% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Bien derrière, en troisième position, nous retrouvons les reprises correctives et les amorces de réponses avec respectivement 2 occurrences chacune. Enfin, nous retrouvons une traduction et une autocorrection. Observons maintenant quelles sont les reformulations présentes dans la séquence. Le tableau ci-dessous les répertorie :

Types de reformulation en 3-b	**Nombre**
Reformulation	**22**
Reformulation en AM de la consigne	5
Reformulation de la consigne	4
Reformulation de la réponse des apprenants pour la valider	2
Reformulation en français d'une explication en AM	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation du commentaire (ES et ER en AM)	1
Reformulation bilingue de la consigne	1
Reformulation en AM de l'explication de l'exercice	1
Reformulation de la forme attendue	1
Reformulation avec ajout en français d'une explication en AM	1
Reformulation de la question de compréhension – ES et ER en AM	1
Total général	**22**

Tableau 68 – Types de reformulations en 3-b

Nous pouvons constater que la liste de types de reformulation retrouvés est assez longue. Cela s'explique par le fait que P3 a un recours relativement important à l'AM lors de ses interactions avec les apprenants. Or, nous avons décidé de différencier les reformulations selon les langues auxquelles l'enseignant a recours. Ainsi, par exemple, si nous prenons le cas des reformulations de la consigne, nous pouvons remarquer que nous retrouvons 5 reformulations en AM de la consigne, 4 reformulations en français et une dans les deux langues. Au total, P3 reformule les consignes 10 fois, mais les langues auxquelles il a recours pour effectuer ses reformulations varient. L'observation de la transcription de la séquence fait apparaitre que les reformulations en AM arrivent vers la fin de la séquence et ont pour but,

soit de s'adresser en aparté à un apprenant en particulier, soit de résumer ce qui a été énoncé plus tôt en s'assurant que le propos est compris de l'ensemble des apprenants. En voici un exemple :

(68)/13'09/P3 regardez ici (0.4) d'abord écrivez vos noms (0.1) le nom et le prénom (0.2)[inaud.] groupe مكتوبة < c'est écrit groupe> (0.2) quel groupe ? (.) groupe/

(73)/13'28/P3 (0.1)عرفتي فين أتكتب le nom ديالك؟ <tu sais où tu vas écrire ton nom ?>

شتّوها؟ شتّو كي أتكتبو le nom ديالك؟ <vous avez vu ? vous avez vu où écrire votre nom ?>

تكتب le nom ديالك و le prénom <tu écris ton nom et ton prénom>

Par ailleurs, nous remarquons qu'à l'échelle de la séquence, le recours à l'AM intervient surtout en deuxième partie. La première activité proposée par P3 est une activité de révision, les apprenants comprennent rapidement ce qu'ils ont à faire. Dans la deuxième partie de la séquence, P3 propose un exercice nouveau, il doit donc s'assurer que l'ensemble des apprenants comprennent ces changements. A notre avis, cela explique le recours plus important à l'AM à ce moment-là. Mais d'autres interprétations sont possibles. En effet, nous pouvons supposer que P3 perd un peu patience ou encore qu'il ne contrôle plus le choix de la langue en oubliant notre présence.

La reformulation à laquelle P3 a le plus recours est la reformulation de la consigne en AM avec 5 occurrences qui représentent 23% de l'ensemble des reformulations. Nous venons d'en présenter un exemple. Précisons ici que nous avons fait le choix de les catégoriser comme des reformulations et non des traductions, car nous estimons que P3 a la volonté de dire autrement ce qu'il a précédemment déjà énoncé. Il ne s'agit pas de débloquer une situation d'incompréhension en ayant recours à l'AM comme ultime recours pour un mot isolé ou un item bien précis. Le deuxième type de reformulation le plus représenté est toujours la reformulation de la consigne mais cette fois-ci en français. Avec 4 occurrences, elles représentent 18% de l'ensemble des reformulations.

(42)/9’29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

(43)/9’41/APS face

En troisième position, nous retrouvons 2 reformulations de la réponse des apprenants pour validation. Comme nous l’avons déjà évoqué, dans les deux cas, P3 ajoute à la réponse de l’apprenant un article ou une préposition afin de proposer une forme plus complète aux apprenants. Enfin, les autres reformulations n’apparaissent qu’à une seule occurrence dans la séquence. Nous reviendrons ultérieurement sur ces reformulations au moment des analyses suivantes.

En deuxième position des types de reformulation les plus représentés, nous retrouvons les répétitions avec 20 occurrences. Voici le détail des répétitions répertoriées dans la séquence :

Types de répétition en 3-b	Nombre
Répétition de la consigne	4
Répétition de l’explication	3
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Répétition de l’amorce de réponse	1
Répétition de la réponse d’un apprenant pour mettre en évidence son erreur	1
Répétition de la consigne en AM	1
Répétition de l’injonction	1
Répétition de la consigne – ES et ER en AM	1
Répétition d’une préposition sous forme interrogative	1
Répétition de la question de grammaire	1
Total général	**20**

Tableau 69 - Types de répétition en 3-b

Nous remarquons que, comme pour les types de reformulations, les répétitions majoritaires concernent les consignes. Nous retrouvons en effet 4 répétitions de la consigne, une répétition de la consigne en AM et une répétition de la consigne pour laquelle l’ES et l’ER sont en AM. Avec 6 occurrences, elles représentent 30% de l’ensemble des répétitions. Par ailleurs, nous observons que les répétitions de la consigne concernent uniquement des énoncés courts comme le montrent les deux exemples suivants :

(42)/9’29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en

remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

Et,

(79)/15′35/P3 j'ai trois réponses (0.1) tu regardes l'image :: (.) tu regardes l'image (.) tu observes l'image et tu coches la bonne (.) =réponse

(80)/15′45/AP7 =réponse

Dans ces deux exemples, nous pouvons observer que les répétitions sont courtes et qu'elles sont suivies d'une reformulation de la consigne. Dans le premier exemple, l'item répété est « en remplaçant » et dans le deuxième exemple, il s'agit de « tu regardes l'image ». Nous notons également, que, souvent, les propos énoncés exclusivement en AM sont destinés à un apprenant en particulier, c'est le cas pour la consigne énoncée en AM dans l'extrait suivant:

((P3 commence à passer dans les rangs pour vérifier que les apprenants écrivent bien leur nom et prénom sur la feuille. Il s'adresse ensuite à un apprenant qui n'a toujours pas commencé))

(74)/13′39/P3 تا تسمعني ش كانقل؟ و كتب <tu entends ce que je dis ? eh bien écris>

Nous repérons ensuite les répétitions de l'explication et les répétitions de la réponse des apprenants pour validation avec 3 occurrences chacune. Les répétitions des explications arrivent en fin de séquence, lorsque P3 explique aux apprenants ce qu'ils doivent faire dans un des exercices où l'objectif est de remplir des textes lacunaires avec du vocabulaire sur le mobilier de la salle de classe et des verbes. Voici deux exemples de répétitions d'explication :

(89)/19′16/P3 <je أناجبت ليكم شخصية وحدة اخرة ما بقتيش أنت[…] vous ai mis un autre personnage ce n'est plus toi> (0.1) عندك سارة <tu as sara> (0.4) تفاهمنا؟ <on s'est compris ?> (0.2) avant c'est toi qui t qui heu :::: (.) qui te situe (.) en classe/ (.) maintenant non (0.4) c'est sara (.) on parle de (.) sara/ (.) on parle de (.) =sara

(90)/20′07/APS =sara

Et,

(92)/20’08/P3 en classe sara (0.4) à la deuxième : (0.1) de la troisième : (0.2)نقولو تا <on dit> la deuxième de la troisième (0.3) c’est-à-dire (.) une (0.4) une p’tite ch une p’tite chose (.) d’un ensemble (0.1) une : (.) chose (.) d’un ensemble (0.3) la deuxième : (.) de la troisième : (0.2) […]

Pour en faciliter le repérage, nous avons surligné en gris les répétitions qui se situent au milieu de reformulations. Encore une fois, nous constatons que les éléments répétés sont des éléments courts. Quant aux répétitions de la réponse des apprenants pour la valider, elles permettent à la fois de confirmer aux apprenants que leur réponse et correcte et de point d’appui pour continuer à dérouler le fil de son discours comme nous pouvons le voir dans l’exemple ci-dessous :

(57)/10’53/P3 pour qui ont dit il ? (0.3) IL (.) pour un garçon ou bien pour une fille ?

(58)/11’01/P3 heu : un garçon

(59)/11’03/P3 UN garçon (.) elle pour ? (0.1) une ? (0.1) une ? (.) fille (.) c’est-à-dire mas (.) mas

(60)/11’13/APS MASCULIN

En quatrième position des reformulations, nous retrouvons deux répétitions de la reformulation de la consigne. Cela signifie que l’enseignant a déjà reformulé la consigne une première fois et qu’il décide de répéter cette reformulation comme dans l’exemple suivant :

(77)/15’18//P3 je coche (.) la bonne (.) réponse (.) c’est-à-dire j’ai TROIS REPONSES/ (.) j’ai (.) trois (.) =réponses

(78)/15’26/APS =réponses

Le reste des répétitions n’apparait qu’une fois dans la séquence, ces apparitions sont donc anecdotiques.

Nombre de reformulations pour un même ES

L'analyse du nombre d'occurrence des reformulations pour un même ES fait apparaitre les occurrences suivantes :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrence par rang
1	30
2	8
3	3
4	2
5	1
6	1
7	1
8	1
9	1
Total général	**48**

Tableau 70 - Les occurrences des reformulations en 3-b

Nous remarquons que la majorité des reformulations de P3 sont énoncées seulement une fois. En effet, sur les 48 reformulations de la séquence, 30 le sont une seule fois ce qui représente 62,5% de l'ensemble des reformulations. Le nombre maximum de reformulation pour un même ES est 9. Il s'agit de la reformulation de la consigne en AM suivante :

(83)/16'04/P3 جملة لي بانت لك صحيحة(.)تناسب

تفاهمنا؟[inaud.] أتعطيها علامة [inaud.] هي لي كا <la phrase qui te parait correcte (.) celle qui convient(.)[inaud.] tu la coches [inaud.] (.)on s'est compris ? (.)il emballe (0.1) il pédale (0.2) il déballe

Encore une fois, nous remarquons que l'énonciation des consignes est ce qui engendre le plus de reformulations. Cette reformulation apparait en fin de séquence. P3 énonce sa consigne en AM pour s'assurer qu'elle est comprise par l'ensemble des apprenants et qu'ils sont ainsi en mesure de faire l'exercice.

De fait, en deuxième position de l'ES le plus reformulé (4 occurrences) nous retrouvons encore une reformulation de la consigne, cette fois-ci énoncée en français et en arabe marocain.

(93)/21’41/P3 en/(0.1) du (.) et de (0.3) en:/ (0.3) du : et de

ما تجيبش لي شي كلمة لي ما عندكش هنايا <tu ne mets pas de mot que tu n’as pas ici> (0.3)

كلمات را عاطكم أنا جوج اربع ستة ديال كلمات شتّيهم؟ <je vous donne les mots deux quatre six mots (.) tu les as vus ?> عاطك <je te donne> face table tableau rangée s’installe bureau هاد الكلمات أتديرهم (0.2) <ces mots tu vas les mettre> à la place des points لي عندك تّمى <que tu as là-bas> (.)هلين::: سا <ils sont fa :::ciles> (0.2)ماشي شي حاجة صعبة <c’est pas difficile> (0.2) quatrièmement je complète par il/ ou bien (.) =elle

Nous observons ici un procédé d’alternance des langues français/AM. Ici, P3 n’exerce pas de contrôle sur son discours, son objectif est que l’apprenant comprenne ce qu’il a à faire. En troisième position des ES les plus reformulés, avec trois occurrences, nous avons les répétitions de la reformulation de la consigne, les répétitions de l’explication de la consigne et les répétitions de la consigne (ES et ER en AM). Il n’est pas étonnant de constater que les ES les plus reformulés soient des consignes dans la mesure où il s’agit de l’élément le plus reformulé dans la séquence. Néanmoins, comme nous l’avons déjà évoqué lors d’analyses précédentes, un ES reformulé à maintes reprises peut parfois être le signe que l’enseignant rencontre des difficultés méthodologiques pour exprimer son propos de manière compréhensible par tous. En 3-b, il apparait que le moyen de s’assurer de la compréhension par tous les apprenants est le recours à leur langue maternelle, l’AM.

Reformulations complètes vs partielles en 3-b

Intéressons-nous à présent au caractère partiel ou complet des reformulations. Le tableau ci-dessous nous indique leur répartition quantitative :

Nature complète ou partielle des reformulations en 3-b	Nombre
Complète	26
Partielle	19
Non pertinent	3
Total général	**48**

Tableau 71 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-b

Comme pour l'ensemble des séquences précédemment analysées, les reformulations complètes sont majoritaires. A plusieurs reprises, nous avons mis en lien cette situation à un usage fréquent de la répétition ce qui engendre souvent un ER équivalent à l'ES. Dans cette séquence, nous remarquons que, pour la première fois, l'écart entre le nombre de reformulations complètes et celui des reformulations partielles n'est pas très important. En effet, dans les séquences précédentes, la différence entre les reformulations complètes et partielles oscille de 55 à 16. Ici, la différence est de 7 (26-19). Cette donnée pourrait être mise en corrélation avec le fait que, dans cette séquence, la pratique reformulative la plus utilisée est la reformulation et non la répétition comme c'est le cas dans l'ensemble des séquences analysées jusque-là (1-a, 1-b, 1-c, 3-a). Voyons à présent comment se répartissent les reformulations de la séquence en fonction de leur complétude :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 3-b	**Nombre**
Complète	**26**
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Répétition de la consigne	2
Reformulation en AM de la consigne	2
Reformulation de la réponse des apprenants pour la valider	2
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Reprise corrective phonétique	2
Reformulation de la question de compréhension – ES et ER en AM	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de la consigne en AM	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Reformulation en AM de l'explication de l'exercice	1
Reformulation de la forme attendue	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation bilingue de la consigne	1
Reformulation du commentaire (ES et ER en AM)	1
Partielle	**19**
Répétition de l'explication	3
Répétition de la consigne	2
Amorce de réponse	2
Reformulation de la consigne	2
Reformulation en AM de la consigne	2
Traduction en AM de l'explication	1

Répétition de la question de grammaire	1
Reformulation avec ajout en français d'une explication en AM	1
Répétition de la réponse d'un apprenant pour mettre en évidence son erreur	1
Reformulation en français d'une explication en AM	1
Répétition de la consigne – ES et ER en AM	1
Répétition d'une préposition sous forme interrogative	1
Répétition de l'amorce de réponse	1
Non pertinent	**3**
Reformulation en AM de la consigne	1
Reformulation de la consigne	1
Autocorrection de son énoncé	1
Total général	**48**

Tableau 72 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-b

En tête des reformulations complètes, nous retrouvons les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider avec quatre occurrences. Les réponses des apprenants sont très courtes, il est donc attendu que P3 reprenne l'intégralité de la réponse comme nous pouvons le voir dans les deux exemples suivants :

(37)/9'21/AP3 face

(38)/9'22/AP5 face

(39)/9'23/P3 face (.) au tableau […]

,

(76)/15'16/AP5 je coche la bonne réponse

(77)/15'18//P3 je coche (.) la bonne (.) réponse[…]

P3 pourrait se contenter de valider la réponse des apprenants en acquiesçant mais il préfère répéter leur propos comme le fait également P1. Nous notons par ailleurs que nous ne retrouvons pas de répétition de la réponse des apprenants pour la valider partielle.

En deuxième position des reformulations complètes les plus retrouvées dans la séquence, nous avons, avec deux occurrences pour chacune les :

- répétitions de la consigne

- reformulations en AM de la consigne

- reformulations de la réponse des apprenants pour la valider

- répétitions de la reformulation de la consigne

- reprises correctives phonétiques

En ce qui concerne les répétitions de la consigne, nous pouvons remarquer que deux sont compètes et deux sont partielles. Voici un exemple de répétition partielle de la consigne :

(42)/9'29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

Nous observons que P3 commence par répéter la consigne (énoncé surligné en gris) avant de se raviser et de préférer avoir recours à une reformulation. La deuxième répétition partielle de la consigne est la suivante :

(75)/14'57/P3 صافي؟ <c'est bon ?> (0.1) regardez ici (0.1) la première question/(0.2) qui lit ? (.) la première question ? (0.1) je/

Encore une fois, P3 change de stratégie discursive en cours de répétition. Il commence en effet par répéter la consigne avant de préférer proposer une amorce de réponse. Il est intéressant de noter que les répétitions partielles de la consigne sont le signe d'un changement de stratégie discursive chez P3.

Viennent ensuite les reformulations en AM de la consigne. Encore une fois, deux d'entres elles sont complètes et deux sont partielles. Voici un exemple de reformulation partielle de la consigne en AM :

(81)/15'46/P3 c'est la première (.) tu vas mettre comme ça/(.) ou bien comme ça (.) ou bien comme ça (.) وحدة\ ماشي تلاتة أ؟ <une/ pas les trois hein ?> la bonne je coche la bonne ré(.)=ponse

(82)/15'59/AP2 =ponse

A travers cet exemple, nous pouvons remarquer que le passage à l'AM pour reformuler certains éléments de la consigne peut être lu comme des commentaires ajoutés en AM pour s'assurer de la compréhension de tous. Dans le cas suivant, la reformulation de la consigne en AM est quant à elle complète :

(83)/16'04/P3 جملة لي بانت لك صحيحة(.)تناسب

هي لي كا [.inaud] أتعطيها علامة [.inaud]تفاهمنا ؟

<la phrase qui te parait correcte (.) celle qui convient(.)[inaud.] tu la coches [inaud.] (.)on s'est compris ?> […]

Nous remarquons que, chronologiquement, la reformulation complète (83) arrive juste après la reformulation partielle (81). Cela corrobore l'idée que nous avons énoncée précédemment selon laquelle le recours à l'AM arrive dans un second temps pour s'assurer que l'ensemble de la classe a compris l'objectif de l'exercice. Nous pouvons également supposer que, comme nous sommes plus proche de la fin que du début de la séquence, P3 ressent une certaine fatigue cognitive à avoir recours au français, le recours à la langue maternelle est moins coûteux.

Toujours avec deux occurrences, nous retrouvons les reformulations de la réponse des apprenants pour la valider. Il est à noter que, pour cette pratique de reformulation, il n'y en n'a pas de partielle. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, P3 reprend l'entièreté du propos de l'apprenant auquel il ajoute un élément pour proposer une version plus correcte de l'énoncé au niveau morphosyntaxique.

Les répétitions de la reformulation de la consigne sont également toutes les deux complètes. En voici un exemple :

(77)/15'18//P3 je coche (.) la bonne (.) réponse (.) c'est-à-dire j'ai TROIS REPONSES/ (.) j'ai (.) trois (.) =réponses

P3 commence par reformuler la consigne puis répète cette reformulation dans un second temps. Cela lui permet d'appuyer son propos et de laisser plus de temps aux apprenants de comprendre son énoncé.

Enfin, nous comptons également deux reprises correctives phonétiques. Encore une fois, nous n'en retrouvons pas dans la catégorie des reformulations partielles. Nous avons estimé que ces deux reprises correctives étaient complètes dans la mesure où P3 reprend l'intégralité de l'item mal prononcé. Néanmoins, notons que l'enseignant évacue le reste des propos des apprenants pour se concentrer sur la forme phonétique du mot qui est une forme d'expression linguistique cible dans la leçon exprimant la localisation.

(12)/7’57/AP3 en classe (.) je m’installe (.) dans la table (.) de la première rangée (.) à côté de mon camarade alae (.) deva le tableau

(13)/8’06/P3 deVANT/

(14)/8’07/AP3 devant le tableau et le bureau

Si nous nous intéressons à présent aux reformulations partielles, nous observons que les plus nombreuses sont les répétitions de l’explication avec trois occurrences. Elles sont partielles parce que P3 choisit de mettre en exergue certains éléments de son explication en les répétant comme nous pouvons le remarquer dans l’exemple ci-dessous :

(89)/19’16/P3 […]

أناجبت ليكم شخصية وحدة اخرة ما بقتيش أنت<je vous ai mis un autre personnage ce n’est plus toi> (0.1) عندك سارة <tu as sara> (0.4) تفاهمنا؟ <on s’est compris ?> (0.2) avant c’est toi qui t qui heu :::: (.) qui te situes (.) en classe/ (.) maintenant non (0.4) c’est sara (.) on parle de (.) sara/ (.) on parle de (.) =sara

Toujours concernant les reformulations partielles, Avec deux occurrences, nous retrouvons les:

- répétitions de la consigne
- amorces de réponse
- reformulations de la consigne
- reformulations en AM de la consigne

Les répétitions de la consigne et les reformulations en AM de la consigne ont été analysées en même temps que les reformulations complètes. Si nous considérons les amorces de réponses, nous voyons qu’elles sont nécessairement partielles dans la mesure où elles ne reprennent qu’une partie de l’énoncé et invitent les apprenants à le compléter comme dans l’exemple suivant :

(1)/6’54/P3 qui veut se présenter ? (.) heu :: non/ (.) qui veut se situer heu dans (.) la classe ? (0.2) en classe ?

(2)/7’03/APS maître maître maître maître maître

((P3 s’adresse à nous pour nous montrer du doigt un apprenant qui regarde par la fenêtre. Il redirige ensuite son attention sur les apprenants et désigne du doigt l’apprenante à qui il donne la parole))

(3)/7’20/AP1 en classe (.) je m’installe à =la deuxième table de la troisième rangée

Viennent ensuite les reformulations de la consigne. Le tableau ci-dessus nous indique que la séquence comporte 2 reformulations partielles et une reformulation complète. Il y a aussi un cas pour lequel nous n’avons pas pu nous prononcer, nous y reviendrons ultérieurement. Pour ce qui est des deux reformulations partielles de la consigne, nous pouvons observer que le caractère partiel de la reformulation est dû au fait que P3 décide de laisser les apprenants compléter son énoncé. Cela lui permet de vérifier que les apprenants suivent ce qu’il dit et qu’ils comprennent ce qui est attendu d’eux :

(42)/9’29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

(43)/9’41/APS face

Et,

(46)/9’58/P3 au lieu de dire devant on dit (.)

(47)/10’00/APS face

Observons maintenant la reformulation complète de la consigne :

(79)/15’35/P3 j’ai trois réponses (0.1) tu regardes l’image :: (.) tu regardes l’image (.) tu observes l’image et tu coches la bonne (.) =réponse

(80)/15’45/AP7 =réponse

Ici, P3 reformule entièrement son propos mais nous constatons que les apprenants énoncent en même temps que lui le dernier mot de l’énoncé « réponse ». Or, cette reformulation arrive

chronologiquement après les reformulations partielles. Cela nous laisse penser que la stratégie de reformulation partielle de P3 conduit les apprenants à énoncer la fin de sa phrase en (79) et (80).

Enfin, nous notons que dans trois cas, nous avons estimé que la distinction entre reformulation partielle et reformulation complète n'était pas pertinente. Pour l'autocorrection de son énoncé, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant, P3 modifie la sémantique de son ES, il reprend son ES pour proposer un ER qui n'a plus de lien avec l'ES. Il s'agit en effet d'une autocorrection portant sur le contenu et non sur la forme comme nous avions pu en rencontrer précédemment :

(1)/6'54/P3 qui veut se présenter ? (.) heu :: non/ (.) qui veut se situer heu dans (.) la classe ? (0.2) en classe ?

La deuxième reformulation que nous classée en NP est la reformulation de la consigne suivante :

(77)/15'18//P3 je coche (.) la bonne (.) réponse (.) c'est-à-dire j'ai TROIS REPONSES/ (.) j'ai (.) trois (.) =réponses

La partie surlignée en gris correspond à la reformulation de la consigne. Ici, le marqueur de reformulation « c'est-à-dire » nous indique qu'il s'agit d'une reformulation. Néanmoins, il n'y pas de lien formel ou sémantique entre l'ES « je coche la bonne réponse » et l'ER. Il n'est donc pas possible d'attribuer un caractère partiel ou complet à l'ER. Enfin, la dernière reformulation classée en NP est la reformulation en AM de la consigne :

((93)/21'41/P3 en/(0.1) du (.) et de (0.3) en:/ (0.3) du : et de

ما تديرش لي شي كلمة لي ما عندكش هنايا <tu ne mets pas de mot que tu n'as pas ici> (0.3)

كلمات را عاطكم أنا جوج اربع ستة ديال كلمات شتّيهم؟ <je vous donne les mots deux quatre six mots (.) tu les as vus ?> عاطك <je te donne> face table tableau rangée s'installe bureau هاد الكلمات أتديرهم (0.2) <ces mots tu vas les mettre> à la place des points لي عندك تّمى <que tu as là-bas> سا:::هلين(.) <ils sont

fa :::ciles> (0.2) ماشي شي حاجة صعبة <c'est pas difficile> (0.2) quatrièmement je complète par il/ ou bien (.) =elle

(94)/22'22/APS =elle

Dans cet extrait plusieurs pratiques reformulatives se succèdent. La première d'entre elles, surlignée en gris, est la reformulation en AM de la consigne. P3 en énonçant en AM « tu ne mets pas de mot que n'as pas ici » est la reformulation de la consigne suivante énoncée un peu plus tôt :

(89)/19'16/P3 سهل <c'est facile> (.) je tourne la page (0.3) je mets à la place des points/ (0.1)

التحت أنعطيكم واحد [inaud.] و فيها نقاط ياك؟ <en bas je vous donne [inaud.] et il y aura des points d'accord ?> (0.1)

il y a des mots/ (0.3) و الفوق كينين <et en haut il y a> passe table tableau rangée s'installe bureau/ (.) أ؟ <compris ?> (0.2) en classe/(.)

L'ER reprend l'explication proposée par l'ES mais d'un point de vue formel il n'y a aucune équivalence entre l'ES et l'ER. Nous estimons donc qu'ici aussi la catégorisation entre reformulation partielle ou complète n'est pas pertinente.

Ainsi, l'analyse du caractère partiel ou complet des reformulations en 3-b fait apparaitre que le recours important à la reformulation partielle (par rapport à ce que nous avons observé dans les autres séquences) est le signe de la mise en place de stratégies discursives visant à favoriser les interactions entre P3 et les apprenants. Le fait de ne pas finir ses phrases pour laisser les apprenants le faire ou encore de proposer des amorces de réponse sont des pratiques qui invitent les apprenants à prendre la parole et permet à P3 de vérifier que les apprenants n'ont pas perdu le fil des échanges.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 3-b

Nous allons à présent voir quelle proportion de reformulation porte sur le contenu et sur la forme dans cette séquence. Pour rappel, en 3-a, l'ensemble des reformulations de la séquence portent sur le contenu.

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 3-b	**Nombre**
Contenu	44
Forme	4
Total général	**48**

Tableau 73 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-b

Le tableau ci-dessus indique que le déséquilibre entre reformulations portant sur le contenu et celles portant sur la forme est très important. En effet, près de 92% de l'ensemble des reformulations ont trait au contenu. Etant donné le faible nombre de reformulations portant sur la forme et le fait que nous avons déjà présenté la palette de pratiques reformulatives de P3, nous allons concentrer notre attention uniquement sur les reformulations portant sur la forme. Les voici répertoriées dans le tableau suivant :

Reformulations portant sur la forme en 3-b	**Nombre**
Reprise corrective phonétique	2
Répétition d'une préposition sous forme interrogative	1
Répétition de la réponse d'un apprenant pour mettre en évidence son erreur	1
Total général	**4**

Tableau 74 - Reformulations portant sur la forme en 3-b

Nous y retrouvons des reprises correctives phonétiques. Nous avons également catégorisé une répétition d'un pronom sous forme interrogative et une répétition de la réponse d'un apprenant pour mettre en évidence son erreur comment étant des reformulations portant sur la forme. En effet, pour ce qui est de la répétition de la préposition, P3 reprend l'apprenant car il s'est trompé de genre pour le possessif utilisé :

(30)/9'02/AP6 do[49] la troisième rangée (.) à côté de ma camarade

[49] « de » prononcé « do » par AP6

(31)/9’05/P3 de ?

(32)/9’06/AP6 de ma (.)

(33)/9’08/P3 c’est ta camarade ou bien ton camarade ?

(34)/9’10/AP7 MON camarade

(35)/9’12/AP6 mon camarade mehdi (.) devant lo[50] (.) lo[51] tableau et lo[52] bureau

L’objectif de cette reprise par P3 est donc d’ordre morphosyntaxique.

Enfin, la dernière reformulation portant sur la forme est la répétition d’une partie de la réponse d’un apprenant pour mettre en évidence son erreur, P3 s’arrête pour pointer l’erreur et attendre la forme correcte :

(49)/10’04/AP8 face le tableau

(50)/10’05/P3 face

(51)/10’06/AP8 AU tableau

Ici aussi, le but de la reprise par P3 est d’indiquer à l’apprenant qu’il y a un problème dans la construction de son énoncé. AP8 comprend l’intervention de P3 et se corrige.

Ainsi, sur l’ensemble des séquences 3-a et 3-b qui totalisent à elles deux 117 reformulations, nous ne retrouvons que quatre reformulations portant sur la forme, soit une proportion de 3,4% de l’ensemble des reformulations. Cette situation s’explique principalement par le peu d’occasions rencontrées par les apprenants pour prendre la parole et par la nature même de leurs interventions, qui, comme nous l’avons vu, sont des interventions généralement très courtes ce qui leur laisse moins de possibilités de faire des erreurs de forme qui pourraient ensuite être corrigées par l’enseignant. Il convient d’ajouter que même si au début de la séquence 3-b, les apprenants prennent la parole à plusieurs reprises pour se situer dans l’espace, ces énoncés sont récités. Ces prises de parole avec des énoncés non spontanées limitent le risque d’erreurs portant sur la forme de la langue.

[50] « le » prononcé « lo » par AP6
[51] Idem
[52] Idem

Les reformulations abouties vs non abouties en 3-b

Notre dernier angle d'analyse porte sur le caractère abouti / non abouti des reformulations. Voici le tableau de leur répartition en nombre :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 3-b	**Nombre**
A	24
NSPP	20
NA	4
Total général	**48**

Tableau 75 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-b

Nous constatons que la majorité des reformulations catégorisées sont abouties, elles représentant 50% des reformulations. Cependant, comme dans la séquence précédente, nous ne nous prononçons par pour un nombre important de reformulations. De fait, pour 21 reformulations sur 48, soit dans près de 42% des cas, il ne nous a pas été possible d'évaluer l'impact sur la compréhension des apprenants des reformulations de P3. Les reformulations non abouties ne représentent, quant à elles, que 8% de l'ensemble des reformulations avec 4 occurrences. Nous pouvons supposer que le nombre de reformulations NA est faible car P3 a un recours fréquent à l'AM dans ces reformulations ce qui garantit l'accès au sens pour les apprenants dans l'ensemble de ces cas.

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 3-b	**Nombre**
A	**24**
Reformulation en AM de la consigne	5
Répétition de la réponse des apprenants pour la valider	4
Amorce de réponse	2
Reformulation de la consigne	2
Répétition de l'amorce de réponse	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Reformulation de la réponse des apprenants pour la valider	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de la réponse d'un apprenant pour mettre en évidence son erreur	1
Reprise corrective phonétique	1
Reformulation de l'explication	1
Répétition de la consigne en AM	1
Reformulation du commentaire (ES et ER en AM)	1

Reformulation en AM de l'explication de l'exercice	1
NSPP	**20**
Répétition de la consigne	4
Répétition de l'explication	3
Reformulation de la consigne	2
Répétition de la reformulation de la consigne	2
Reformulation en français d'une explication en AM	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation bilingue de la consigne	1
Traduction en AM de l'explication	1
Reformulation avec ajout en français d'une explication en AM	1
Reformulation de la forme attendue	1
Répétition de la consigne – ES et ER en AM	1
Reformulation de la question de compréhension – ES et ER en AM	1
Reformulation de la réponse des apprenants pour la valider	1
NA	**4**
Répétition d'une préposition sous forme interrogative	1
Reprise corrective phonétique	1
Autocorrection de son énoncé	1
Répétition de la question de grammaire	1
Total général	**48**

Tableau 76 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-b

Si nous allons un peu plus dans le détail, (cf tableau 77), nous constatons que parmi les reformulations abouties, nous comptons 8 reformulations en AM contre 15 en français. Le recours à l'AM n'est donc pas un élément déterminant dans le processus de compréhension. En tête des reformulations abouties nous retrouvons les reformulations en AM de la consigne avec 5 occurrences. En voici un exemple :

(73)/13'28/P3 (0.1)فين كتب le nom ديالك؟ عرفتي <tu sais où tu vas écrire ton nom ?>

شتّوها؟ شتّو كي أتكتبو le nom ديالك؟ <vous avez vu ? vous avez où écrire votre nom ?>

le prénom و ديالك le nom تكتب <tu écris ton nom et ton prénom>

Ici, P3 reprend l'ES suivant :

(68)/13'09/P3 regardez ici (0.4) d'abord écrivez vos noms (0.1) le nom et le prénom

En reformulant en AM, P3 s'assure que l'ensemble des apprenants comprennent. De fait, l'ensemble des reformulations de la consigne énoncées en AM sont comprises. En deuxième position, avec 4 occurrences, nous avons les répétitions de la réponse des apprenants pour la valider. Comme nous l'avions déjà constaté chez P1, cette pratique est comprise par les apprenants car elle s'accompagne d'un ton donné par l'enseignant indiquant qu'il approuve ce que l'apprenant vient d'énoncer. Il en est de même pour les amorces de réponses qui arrivent en troisième position des reformulations abouties. Cette pratique était déjà présente chez P1 et était facilement décryptée par les apprenants. Nous pouvons supposer que ces stratégies discursives sont également utilisées par les enseignants dans le cadre d'enseignement d'autres disciplines comme les mathématiques ou l'arabe par exemple. Rappelons que notre affirmation d'une reformulation aboutie repose sur les indices qui nous permettent d'estimer que l'objectif que s'est fixé l'enseignant en énonçant sa reformulation est atteint. Voici trois exemples :

(42)/9'29/P3 qui qui peut ::::: (.) se situer (.) en remplaçant devant par face / (0.2) en remplaçant (.) au lieu de dire devant le tableau (.) et le bureau (.) il va dire

(43)/9'41/APS face

Dans cet exemple de reformulation de la consigne, le fait que les apprenants soient en mesure de compléter par eux même l'énoncé de P3 indique qu'il a été compris.

(3)/7'20/AP1 en classe (.) je m'installe à table de la troisième rangée =la deuxième

(4)/7'22/P3 (0.1) taisez-vous les autres […] =taisez-vous

Dans ce deuxième exemple, ce qui nous permet d'affirmer que la reformulation de l'injonction a un effet est que les apprenants se taisent, finalement.

(12)/7'57/AP3 en classe (.) je m'installe (.) dans la table (.) de la première rangée (.) à côté de mon camarade alae (.) deva le tableau

(13)/8'06/P3 deVANT/

(14)/8'07/AP3 devant le tableau et le bureau

Enfin, dans ce dernier exemple, P3 effectue une reprise corrective phonétique qui aboutit puisque AP3 reprend ensuite son propos en se corrigeant.

Concernant les reformulations pour lesquelles nous n'avons pas été en mesure de nous prononcer (NSPP), la lecture de la transcription de la séquence permet de mettre en évidence deux raisons. La raison la plus importante, quantitativement parlant, est le fait que 11 reformulations sur 20 sont noyées dans le flot du discours de P3. Il nous est donc difficile, voire impossible, d'en mesurer l'impact sur les apprenants. En voici un exemple :

(79)/15'35/P3 j'ai trois réponses (0.1) tu regardes l'image :: (.) tu regardes l'image (.) tu observes l'image et tu coches la bonne (.) =réponse

(80)/15'45/AP7 =réponse

Dans cet exemple, les reformulations « j'ai trois réponses » et « tu regardes l'image » se situent en amont de la reformulation « tu observes l'image et tu coches la bonne réponse ». A ce moment-là les apprenants sont en train de regarder P3, ils l'écoutent sans réagir particulièrement, il nous est donc difficile de mesurer l'impact de ces propos (en gris) sur les apprenants.

En deuxième lieu, nous comptons 9 reformulations pour lesquelles les apprenants n'ont eu aucune réaction. Ainsi, nous n'avons aucun indice observable sur lequel nous reposer comme dans l'exemple suivant :

(66)/11'30/APS féminin

(67)/11'31/P3 le (.) fé(.)minin

((11'33))

((passage non transcrit))

((13'08))

((P3 part au tableau finir d''écrire le dernier exercice sur les pronoms possessifs. Il s'adresse ensuite aux apprenants))

Enfin, dans cette séquence, nous comptons 4 reformulations NA : une répétition d'une préposition sous forme interrogative, une reprise corrective phonétique, une autocorrection de son énoncé et une répétition de la question de grammaire. Dans ces quatre cas, il apparait clairement que P3 ne réussit pas à se faire comprendre ou à atteindre son objectif.

2.4 Bilan de la séquence 3-b

L'analyse de la séquence 3-b montre un certain nombre de similitudes avec les résultats obtenus en 3-a. Tout d'abord, concernant la distribution des reformulations, nous remarquons que, comme en 3-a, les reformulations majoritaires sont des AR. Néanmoins, en 3-b, 12% des reformulations sont des HR ce qui indique une prise de parole un peu plus importante de la part des apprenants dans cette séquence. Cette prise de parole des apprenants se manifeste principalement dans le premier exercice de la séquence où les apprenants sont amenés à se situer dans la salle de classe. De plus, ils sont invités ponctuellement à achever les énoncés de P3 ou répondre à ses questions. Ces énoncés restent néanmoins succincts ou résultent d'apprentissage par cœur. En effet, pour ce qui est des énoncés mémorisés, les apprenants interviennent principalement à l'oral dans la première moitié de la séquence pour se situer dans la classe. Or, nous remarquons qu'il s'agit d'énoncés appris tels quels précédemment comme nous l'indique l'extrait suivant :

(5)/7'26/AP1 en classe (.) je m'installe à la deuxième table de la troisième rangée à côté de ma camarade hind devant le tableau et le bureau

(6)/7'35/P3 un autre

(7)/7'36/AP2 maître maître

(8)/7'37/P3 oui

(9)/7'38/AP2 en classe je m'installe je m'installe à la (.) à la (.) à la (.) quatrième table de la deuxième rangée (.)à cô à côté de mon camarade yasir (.) devant (.) le tableau et le bureau

En ce qui concerne les éléments d'analyses qui sont similaires en 3-a et en 3-b, nous pouvons également mentionner que la très grande majorité des reformulations sont des reformulations portant sur le contenu de la langue et non sur sa forme. En effet, dans 3-a, l'ensemble des reformulations portent sur le contenu et en 3-b 92% des reformulations portent sur ce même aspect de la langue. Il semblerait donc que P3 n'accorde que très peu d'intérêt aux aspects formels de la langue cible. Un autre élément similaire entre les deux séquences est le recours assez important à l'AM. Il semblerait que cette tendance soit représentative de la manière de

communiquer de P3. Nous remarquons par ailleurs que les recours à l'AM interviennent systématiquement en aval de reformulations énoncées en français. Le recours à l'AM semble être un moyen pour P3 de s'assurer que l'ensemble des apprenants accèdent au sens des énoncés. En s'intéressant toujours aux similitudes entre les deux séquences, nous pouvons ajouter que l'analyse du nombre de reformulations pour un même ES nous a permis de confirmer que P3 rencontre des difficultés à énoncer des consignes. En effet, dans les deux séquences, la consigne est l'élément du discours qui est le plus reformulé car l'enseignant détecte des signes d'incompréhension de la part des apprenants.

A contrario, le résultat qui diffère dans cette séquence par rapport à l'ensemble des séquences précédemment analysées est le recours majoritaire à la reformulation des ES et non à la répétition des ES. En effet, en 3-b, nous remarquons que les répétitions arrivent en deuxième position des pratiques reformulatives les plus utilisées par l'enseignant.

Concernant l'analyse du caractère partiel ou complet des reformulations, nous avons pu remarquer un plus grand équilibre entre les reformulations complètes et partielles en 3-b qu'en 3-a. En outre, l'analyse des reformulations partielles indique qu'il s'agit de choix de l'enseignant de mettre en exergue certains éléments plutôt que d'autres. Les reformulations partielles relèvent également d'une stratégie discursive de P3 : laisser les apprenants finir ses reformulations pour s'assurer qu'ils comprennent où il veut en venir. Elles participent donc à créer une séquence plus interactive.

L'analyse concernant le caractère abouti ou non abouti des reformulations a révélé que la moitié des reformulations de P3 atteignent leur objectif. Cependant, pour un nombre important de reformulations il ne nous a pas été possible de nous prononcer quant à leur impact sur les apprenants pour deux raisons. La première est qu'elles sont noyées dans le flot du discours de P3, la deuxième est le manque de réaction des apprenants qui ne nous permet pas de d'observer d'indices des effets des reformulations sur la compréhension de l'énonce source.

2.5 La séquence 3-c

La première partie de cette séquence tourne autour d'une activité de compréhension écrite par un jeu de questions/réponses entre P3 et les apprenants. La veille, les apprenants avaient eu pour consigne de lire le texte chez eux et également de lister quelques mots finissant par le son /ijɔ̃/. P3 commence par lire le texte à voix haute et pose ensuite des questions de compréhension. Une fois le jeu de questions/réponses terminé, P3 demande aux apprenants de lire tour à tour le texte à voix haute. A chaque lecture P3 leur donne une note sur leur prestation, note qu'il reporte dans un cahier à son bureau. Le troisième temps de la séquence est dédié à un travail de listage de mots qui finissent par le son /ijɔ̃/. Notre transcription s'arrête à la fin de ce travail. La séquence continuera tout de même par la lecture du texte par plusieurs autres apprenants. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 25 minutes et 36 secondes auxquelles il faut soustraire 5 minutes et 47 secondes de passages non transcrits Etant donné les activités proposées par P3, nous pouvons supposer que les reformulations de la séquence seront principalement des HR. En effet, il s'agit d'activités qui sollicitent principalement une prise de parole des apprenants. 3-c se construit sur les modalités écrites (CE) et orales (PO). Nous en déduisons donc que les objectifs de la séquence sont :

Communicatif :

- Raconter les étapes d'un récit au passé

Lexical :

- Vocabulaire du texte étudié (habitat, contes)

Phonétique :

- Le son /ijɔ̃/

La séquence a lieu un vendredi matin. Nous faisons commencer la séquence à 5'43, soit un peu après le début du cours, au moment où P3 prend la parole pour débuter la lecture du texte. Avant cela, il ne s'adresse pas aux apprenants. La fin de l'enregistrement est à 25'36, nous souhaitons à la fois respecter un temps relativement équitable entre l'ensemble des séquences

retranscrites et rendre compte d'une séquence cohérente. Nous comptabilisons 101 reformulations pour cette séquence.

La distribution des reformulations en 3-c

En nous intéressant tout d'abord aux distributions des reformulations selon leur caractère auto/hétéro reformulation auto/hétéro initiée, nous obtenons les données suivantes :

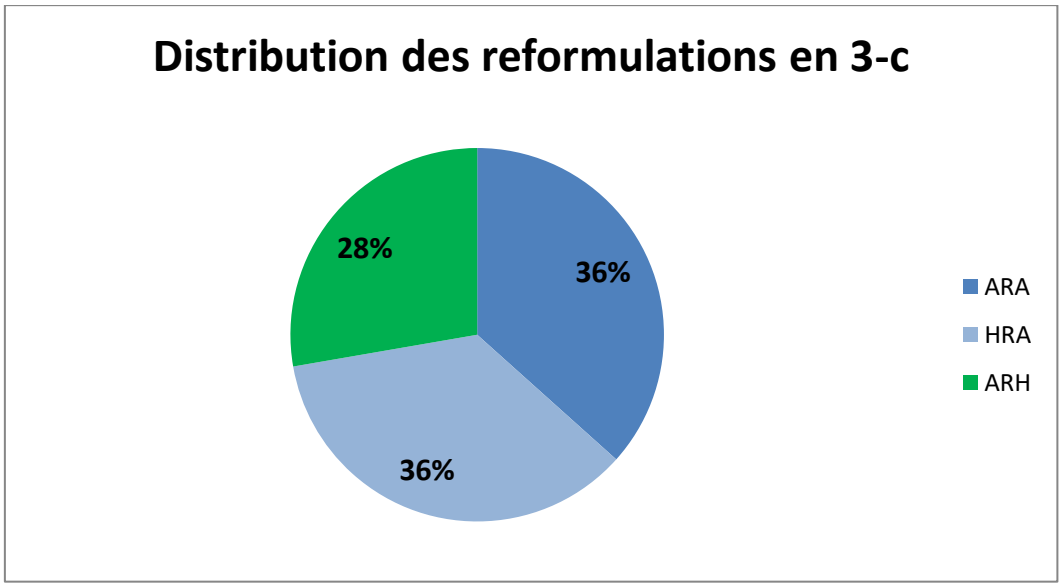

Figure 16 - Distribution des reformulations en 3-c

Nous constatons un relatif équilibre entre les différents types de reformulation. Comme pour les deux séquences précédentes, les AR sont la pratique majoritaire de P3. En effet, avec 36% d'ARA et 28% d'ARH, elles représentent 64% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Toutes les HR sont quant à elles auto-initiées, comme dans l'ensemble des séquences analysées jusque-là. Elles représentent 36% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Si nous comparons le taux d'HR de cette séquence aux deux séquences précédentes, nous remarquons que le nombre d'HR augmente au fur et à mesure que l'année scolaire avance. Nous passons en effet de 1% d'HR en 3-a à 23% en 3-b et pour finir 36% en 3-c. La parole des apprenants est de manière générale plus importante en fin d'année qu'en début d'année. Cette situation s'explique en partie par la nature des activités proposées dans

les séquences analysées. Un autre élément d'explication que nous pouvons avancer est le fait que le niveau des apprenants s'est amélioré entre le début et la fin de l'année ce qui facilite les échanges entre P3 et les apprenants, offrant donc plus d'occasions pour P3 d'avoir recours à des HR.

Intéressons-nous à présent aux types de reformulations retrouvés dans les trois catégories de distributions de la séquence. Les voici répertoriées :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-c	**Nombre**
ARA	**37**
Reformulation de la question de compréhension	10
Reformulation d'un item lexical	4
Répétition de la question de compréhension	3
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de l'explication lexicale	2
Répétition de la consigne	2
Reformulation de l'explication	2
Reformulation de la consigne	2
Amorce de réponse	2
Répétition de l'explication	1
Répétition du texte	1
Autocorrection phonétique	1
Reformulation de la consigne en AM	1
Répétition du texte	1
Traduction d'un item lexical	1
Répétition de la forme attendue	1
Reformulation de la réponse attendue	1
HRA	**36**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	8
Reprise corrective phonétique	5
Reformulation de la réponse de l'apprenant	5
Reprise corrective intonative	2
Répétition de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative	2
Répétition de la forme phonétique correcte	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition et correction de la réponse de l'apprenant	1
Traduction de l'énoncé	1
Amorce de réponse	1
Reformulation et reprise de l'erreur phonétique	1
Reformulation de la reprise corrective intonative	1
Répétition de l'erreur avec intonation interrogative	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Reformulation de la question de compréhension	1
Répétition de la réponse sous forme interrogative	1
Reformulation de la mise en avant de l'erreur de l'apprenant	1

Répétition de la forme phonétique correcte	1
ARH	**28**
Reformulation de la question de compréhension	11
Répétition de la question de compréhension	9
Amorce de réponse	3
Répétition de la question fermée	2
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de l'explication	1
Répétition de la consigne	1
Total général	**101**

Tableau 77 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-c

Nous observons que les ARA majoritaires sont les reformulations de la question de compréhension avec 10 occurrences. Parmi elles, trois sont des reformulations sous forme de questions fermées, comme dans l'extrait qui suit :

(62)/14'20/P3 il commença à s'attaquer (0.2) à qui ? (.) aux femmes ? (.) aux hommes ? (.) il commença à s'at heu (.) il commença à s'attaquer à qui ?

Ici, l'enchaînement entre la question « il commença à s'attaquer à qui » et les reformulations sous forme de questions fermées dure moins d'une seconde. P3 n'a donc pas pris le temps d'attendre une réponse des apprenants avant de proposer une réponse sous forme d'alternative « aux femmes , aux hommes ? ». Ainsi, nous considérons que ces AR sont des reformulations auto-initiées. Par ailleurs, toujours dans les ARA, nous notons la présence de répétitions de la question de compréhension mais elles sont quantitativement moins importantes que les reformulations de la question de comprhénsion. Nous n'en répertorions en effet que trois. De façon encore plus nette que pour la séquence précédente, P3 semble encore une fois privilégier les reformulations aux répétitions. Par ailleurs, nous notons que les reformulations de la question de compréhension sont également la pratique reformulative majoritaire dans la catégorie des ARH. Nous en comptons onze. Les répétitions de la question de compréhension arrivent en deuxième position avec 9 occurrences. Encore une fois, P3 privilégie la reformulation à la répétition. A la lecture de la transcription de la séquence, nous remarquons que les reformulations et les répétitions de la question de compréhension catégorisées comme étant des ARA se situent dans une même chaine énonciative. P3 n'attend pas l'intervention ou l'absence d'intervention d'un apprenant pour reprendre son propos, d'où leur caractère auto-initié. En voici un exemple :

(13)/8’21/P3 [attention] (0.1) nour EGAL (0.1) il (0.2) nour : (0.3) égal il (0.3) soit tu dis nour soit tu dis il (0.1) parce que je sais que tu parles de nour (0.2) j’ai posé la question où habitait nour : (.) alors il habitait (.) ou bien (.) nour habitait

Les répétitions et les reformulations de la question de compréhension catégorisées comme étant des ARH sont, quant à elles, induites par une absence de réaction des apprenants.

(2)/7’14/P3 combien il y a de heu d :: de personnages dans ce texte ? (0.5) combien il y a de personnage dans ce texte ? (0.4) les personnages qu’il y a dans ce texte

Nous observons dans cet exemple que P3 attend cinq secondes qu’un apprenant prenne la parole avant de répéter sa question de compréhension et il attend de nouveau quatre secondes avant de reformuler sa question de compréhension.

En deuxième position des ARA les plus fréquentes dans le corpus, nous avons les reformulations d’un item lexical et les répétitions de la question de compréhension avec respectivement 3 occurrences chacune. A travers les reformulations de l’item lexical, P3 tente d’augmenter ses chances qu’un apprenant propose une réponse à sa question de compréhension comme nous pouvons le voir dans l’exemple suivant :

(26)/10’43/P3 que vint (.) heu qui vint s’installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s’installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c’est-à-dire à côté (.) tout près (.) […]

Les HRA sont au nombre de 36. Il y a donc quasiment autant d’ARA (37) que d’HRA (36). Les HRA majoritaires sont les répétitions de la réponse de l’apprenant pour la valider avec 8 occurrences, les reprises correctives intonatives et les reformulations de la réponse de l’apprenant comptent 5 occurrences. Ces trois pratiques reformulatives ont déjà été observées chez P3. En 3-b, il s’agit d’ailleurs également des pratiques reformulatives majoritaires pour les HRA. De plus, 3-c compte 18 pratiques reformulatives différentes alors qu’en 3-b nous n’en comptons que 6. Par exemple, dans cette séquence, nous observons 2 répétitions de la forme phonétique correcte, pratique qui ne s’est pas illustré dans les deux séquences précédentes.

(111)/21’27/APS pavillon

(112)/21’28/P3 pavi(.)LLON/ (.)pavi(.)LLON/ (.) vous avez heu :: vous avez apporté des mots qui ont (.) ILLON ? (0.1) ʔi̯ <hein ?> (.) donnez-moi des mots où il y a illon/ (0.2) comme pavillon

Un autre exemple de pratique reformulative retrouvée en 3-c,absente dans les séquences précédentes, est la répétition de l’erreur de l’apprenant sous forme interrogative :

(97)/20’27/AP7 nour et l’ogre (.) il était (.) une (.) fois (.) un joune[53] garçon très (.) courage : courage : (.) et très rusé=

(98)/20’37/P3 très :?

A travers cette reprise, P3 a pour objectif d’attirer l’attention de l’apprenant dans préciser qu’il fait une erreur et ainsi l’amener à s’autocorriger. Au total, nous comptons 19 pratiques reformulatives catégorisées dans les ARA. Elles sont majoritairement focalisées sur les questions de compréhension, les explications lexicales et la formulation des consignes. Enfin, les derniers types de reformulation répertoriés sont les ARH. Comme nous l’avons déjà signalé, les reformulations majoritaires sont les reformulations de la question de compréhension avec 11 occurrences et les répétitions de la question de compréhension avec 9 occurrences. Concernant les reformulations de la question de compréhension, la lecture de la transcription indique que 4 d’entre elles sont des reformulations de la question de compréhension sous forme de question fermée comme dans cet exemple :

(28)/11’36/P3 qui vint s’installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s’installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

P3 entame en premier lieu une reformulation de la question de compréhension suivie de deux questions fermées pour amener les apprenants à proposer une réponse. Si nous nous intéressons aux éléments qui sont à l’origine du caractère hétéro-initié des reformulations, nous observons que, sur un total de 28 ARH, 26 d’entres elles sont induites par une absence de réponse de la part des apprenants et 2 sont le résultat d’une réponse erronée. Observons l’extrait suivant :

(2)/7’14/P3 combien il y a de heu d :: de personnages dans ce texte ? (0.5) combien il y a de personnage

[53] « jeune » prononcé « joune » par AP7

	dans ce texte ? (0.4) les personnages qu'il y a dans ce texte
(3)/7'35/AP1	il y a nour et l'ogre
(4)/7'38/P3	il y en a
(5)/7'39/APS	deux
(6)/7'39/P3	deux personnages

Nous sommes ici en présence de trois reformulations, toutes des ARH. Dans le cas des deux premières reformulations, ce qui conduit l'enseignant à reformuler est l'absence de réponse de la part des apprenants. P3 attend une première fois 5 secondes et puis 4 secondes. Suite à cela, AP1 propose une réponse qui se correspond pas à la réponse attendue par P3. En effet, l'enseignant attend une réponse numérique du type « il y a deux personnages » alors qu'AP1 donne l'identité des personnages. P3 la reprend en proposant une amorce de réponse qui pourrait conduire les apprenants à donner la réponse attendue. L'écrasante majorité de RH due à une absence de réponse indique que la prise de parole par les apprenants n'est pas aisée. Dans le cas de cette séquence, nous pensons que cela s'explique par la mise en place d'une activité d'un niveau inadapté au niveau réel des apprenants. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

Typologie des reformulations en 3-c

L'analyse des distributions des reformulations dans cette séquence semble indiquer que pour cette séquence aussi, P3 favorise la pratique de la reformulation à celle de la répétition. C'est ce qu'indique en effet le tableau répertoriant quantitativement les types généraux de reformulations retrouvées en 3-c.

Typologie générale des reformulations en 3-c	Nombre
Reformulation	43
Répétition	39
Reprise corrective	8
Amorce de réponse	6
Autocorrection	3
Traduction	2
Total général	**101**

Tableau 78 - Typologie générale des reformulations en 3-c

Comme en 3-b, la pratique majoritaire de P3 est la reformulation. Avec 43 occurrences, elles représentent 45,5% de l'ensemble des reformulations de la séquence. En deuxième position, nous retrouvons les répétitions qui représentent 38,6% de l'ensemble des reformulations avec 39 occurrences. En troisième position, nous avons les reprises correctives qui sont au nombre de 8 puis viennent les amorces de réponses qui sont au nombre de 6. Si nous comparons avec les types de reformulations en 3-b, nous observons que nous retrouvons les mêmes, dans des proportions similaires. En 3-a sont présentes uniquement des répétitions, des reformulations et des traductions. Les types généraux de reformulations retrouvées dans les séquences 3-b et 3-c sont probablement représentatives des habitudes énonciatives de P3.

L'analyse des reformulations aboutit à l'inventaire suivant :

Types de reformulations en 3-c	Nombre
Reformulation de la question de compréhension	22
Reformulation de la réponse de l'apprenant	5
Reformulation de l'explication	4
Reformulation d'un item lexical	3
Reformulation de la consigne	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Reformulation de la consigne en AM	1
Reformulation et reprise de l'erreur phonétique	1
Reformulation de la reprise corrective phonétique	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation de la mise en avant de l'erreur de l'apprenant	1
Total général	**43**

Tableau 79 - Types de reformulations en 3-c

Les reformulations de la question de compréhension sont majoritairement présentes. Avec 22 occurrences, elles représentent 52,3% de l'ensemble des reformulations. Le recours important aux reformulations des questions de la compréhension indique que la manière dont P3 formule ses questions de compréhension ne constitue pas une aide pour que les apprenants accèdent au sens des questions. L'analyse nous amène à constater que la majorité des reformulations de la question de compréhension apparaissent dans un deuxième temps. Dans un premier temps, en effet, P3 opte pour la répétition de la question de compréhension comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants :

(2)/7’14/P3 combien il y a de heu d :: de personnages dans ce texte ? (0.5) combien il y a de personnage dans ce texte ? (0.4) les personnages qu’il y a dans ce texte

,

(9)/7’51/P3 où habitait nour ? (0.2) où habitait (.) nour ? où est-ce qu’il habite ?

,

(27)/11’23/P3 qui vint s’installer (.) dans le voisinage ?

((11’26))

((passage non transcrit))

((11’35))

((après 6 secondes d’attente, P3 s’adresse à un apprenant en AM pour lui dire de rechercher la réponse dans le texte et non pas en regardant P3))

(28)/11’36/P3 qui vint s’installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s’installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

Dans ces trois exemples, nous avons mis en évidence en vert les répétitions et en jaune les reformulations. Nous remarquons un schéma identique. Cette stratégie permet à P3 d’éliminer le doute que l’absence de réponse résulte d’une mauvaise écoute. Il laisse également plus de temps aux apprenants pour répondre avant de proposer une reformulation de la question de compréhension. En outre, nous remarquons que dans certains cas, la reformulation des questions de compréhension sont des reformulations sous forme de questions fermées comme dans les exemples suivants :

(28)/11’36/P3 qui vint s’installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s’installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

(29)/11’49/APS non

(30)/11’51/P3 un singe ?

(31)/11’52/APS non

,

(62)/14’20/P3 il commença à s’attaquer (0.2) à qui ? (.) aux femmes ? (.) aux hommes ? (.) il commença à s’at heu (.) il commença à s’attaquer à qui ?

Cette stratégie de proposition de réponses a pour but d’inviter les apprenants à prendre la parole en aiguillant leur attention vers un champ lexical dans lequel se trouve la réponse attendue. P3 y a recours à 7 reprises.

En deuxième position des reformulations auxquelles P3 a le plus souvent recours, nous retrouvons les reformulations de la réponse des apprenants (5 occurrences). A travers les exemples suivants nous verrons que ces reformulations ont diverses fonctions.

(3)/7’35/AP1 il y a nour et l’ogre

(4)/7’38/P3 il y en a

(5)/7’39/APS deux

(6)/7’39/P3 deux personnages

(7)/ 7’40/P3 il y en a (.) deux personnages (0.2) le texte parle de (.) deux personnages : (0.1) nour et (.) [l’ogre]

(8)/7’49/APS [l’ogre]

Ici, P3 reformule les réponses des apprenants pour leur proposer un modèle de réponse ; ce modèle repose sur la phrase complète syntaxiquement bien construite sujet/verbe/complément.

(141)/24’39/AP14[54] أستاد أستاد <maître maître> (.) un /nozelɑ/[55]

((P3 regarde AP14 d’un air interrogateur, AP14 répète))

(142)/24’42/AP14 un nozélan

(143)/24’43/P3 un oisillon/

(144)/24’45/AP14 un oisillon

[55] Transcription proposée en alphabet phonétique international (API) car ce mot n’existe pas en français. Nous supposons que l’apprenant prononce de façon erronée le mot « oisillon ».

Par sa reformulation P3 corrige la forme de la réponse de l'apprenant tout en validant son intervention.

(147)/25'02/AP1 heu :: le brouillon (.) le brouillon

(148)/25'07/P3 (inaud.) un /bʁijɑ̃[56] (inaud.) des /bʁɥijɑ̃[57]/

Dans ce cas-là, P3 reformule des propos d'AP1 mais nous ne sommes pas en mesure d'expliquer pourquoi.

En troisième position des reformulations les plus présentes dans la séquence, nous avons les reformulations d'un item lexical (4 occurrences). Elles concernent les mots : «voisinage », « ogre » et « quotidienne ».

(26)/10'43/P3 que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

Et,

(50)/13'27/P3 lorsqu'il a faim (.) il veut manger (.) il va chercher sa ration (.) vous connaissez ce que c'est un orge ? (.)قلنها هديك المرات شنو هو؟ <on l'a dit la dernière fois c'est quoi ?> il mange quoi un ogre (inaud.)

(51)/13'40/AP4 (inaud.)

(52)/13'41/P3 هو واحد <c'est un>

(53)/13'42/APS (inaud.)

(54)/13'43/P3 واحد؟ <un ?>

(55)/13'44/APS (inaud.)

(56)/13'45/P3 أ؟ <hein ?> (.) un personnage sauvage (.) وحش <un monstre> (.) (inaud.) (0.5) sa ration quotidienne lorsqu'on dit quotidienne (.)

[56] Transcription proposée en API par leur usage est incohérent dans ce contexte, il s'agit d'erreurs de prononciation de la part de l'enseignant
[57] Idem

quotidiENNE (.) c'est-à-dire (0.2) chaque lundi mardi mercredi

Ces reformulations, nous indiquent que P3 fait l'hypothèse que la signification de ces termes n'est pas comprise et que c'est la raison pour laquelle les élèves ne répondent pas. Ainsi, c'est à l'occasion de ses questions que P3 explique le vocabulaire du texte et met l'enfant dans une double tâche : comprendre la question et comprendre la signification d'un mot.

Les trois reformulations de l'explication sont quant à elles au nombre de 3 et concernent la même explication comme nous pouvons le voir ci-dessous :

(9)/7'51/P3	où habitait nour ? (0.2) où habitait (.) nour ? où est-ce qu'il habite ?
(10)/8'00/AP1	nour heu :: il habitait un [petit]
(11)/8'03/P3	[NOUR] :(.) on ne dit pas nour il habitait (.) parce que il c'est nour (.) et nour c'est il (0.2) choisis (0.1) une (.) soit nour (.) soit il (0.2) allez
(12)/8'20/AP1	il nour [habi]
(13)/8'21/P3	[attention] (0.1) nour EGAL (0.1) il (0.2) nour : (0.3) égal il (0.3) soit tu dis nour soit tu dis il (0.1) parce que je sais que tu parles de nour (0.2) j'ai posé la question où habitait nour : (.) alors il habitait (.) ou bien (.) nour habitait

Dans cet extrait, P3 explique à AP1 qu'on ne peut pas utiliser le prénom « Nour » en même temps que le pronom sujet « il » pour débuter une phrase. De toute évidence, AP1 ne comprend pas l'explication de P3 puisqu'elle se reprend en disant « il nour ». P3 reformule alors son explication de plusieurs façons différentes. Sur l'ensemble des séquences analysées jusque là, c'est la première fois que nous répertorions une reformulation d'explication grammaticale. Il convient de préciser que les reformulations d'un item lexical et les reformulations de l'explication sont des pratiques reformulatives que nous n'avions pas observées sur l'ensemble des séquences analysées jusque-là. Le reste des reformulations de la séquence n'apparaissent que de façon quantitativement anecdotique. Nous aurons l'occasion d'analyser certaines d'entre elles dans les parties suivantes.

Le deuxième type général de reformulation que nous rencontrons le plus en 3-c est la répétition avec un total de 39 occurrences :

Types de répétitions en 3-c	Nombre
Répétition de la question de compréhension	12
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	8
Répétition de la consigne	3
Répétition de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative	2
Répétition de la question fermée	2
Répétition de l'explication lexicale	2
Répétition de la forme phonétique correcte	2
Répétition de l'erreur avec intonation interrogative	1
Répétition du texte	1
Répétition de la réponse sous forme interrogative	1
Répétition de l'explication	1
Répétition du texte	1
Répétition de la forme attendue	1
Répétition et correction de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de la forme phonétique correcte	1
Total général	**39**

Tableau 80 - Types de répétitions en 3-c

Les répétitions majoritaires concernent également les questions de compréhension ce qui complète notre analyse débouchant sur le fait que P3 commence généralement par répéter sa question de compréhension avant de la reformuler. Nous comptons néanmoins plus de reformulations (22) que de répétitions (12). Comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant, pour une répétition de la question de compréhension, il peut proposer plusieurs reformulations :

(26)/10'43/P3 que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

Dans cet extrait, sont mis en évidence, en jaune, la répétition et en vert, les reformulations de la question de compréhension. Pour une répétition, nous avons 4 reformulations.

Le deuxième type de répétition le plus présent dans la séquence est la répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider qui sont au nombre de 8. L'ensemble de ces répétitions

apparaissent au même moment dans la séquence : quand P3 demande aux apprenants de proposer des mots qui finissent par le son /ijɔ̃/ :

(133)/24’27/AP12 le camion

(134)/24’29/P3 le camion

(135)/24’31/AP8 un papillon

(136)/24’32/P3 un papillon

(137)/24’34/AP? un tourbillon

(138)/24’35/P3 un tourbillon

En troisième position des répétitions les plus utilisées, se trouvent 3 répétitions de la consigne. Ces trois répétitions sont des ARH sont induites par une absence de réaction de la part des apprenants.
Viennent ensuite 2 répétitions de l’erreur de l’apprenant sous forme interrogative, 2 répétitions de la question fermée et 2 répétitions de l’explication lexicale.

Concernant les deux répétitions de l’erreur de l’apprenant sous forme interrogative, elles interviennent l’une après l’autre pour attirer son attention sur son erreur et l’inviter à s’autocorriger.

(14)/8’51/AP1 il habitait un petit pavillon (.) dans un (.) village : d’une (.) rézion[58] (.) africaine

(15)/8’59/P3 d’une ::/

(16)/9’01/AP1 rézio africaine

(17)/9’02/P3 ré/ ?

(18)/9’04/AP2 rézion (.) région

Nous observons que cette pratique reformulative n’est pas utilisée dans les séquences précédentes. Le reste des répétitions de la séquence n’apparaissent qu’une fois.

Le troisième type général de reformulation présente en 3-c est la reprise corrective. Nous en dénombrons 8. Les voici répertoriées :

[58] « région » prononcé « rézio » par AP1

Types de reprises correctives en 3-c	Nombre
Reprise corrective phonétique	5
Reprise corrective intonative	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Total général	**8**

Tableau 81 - Types de reprises correctives en 3-c

Le tableau ci-dessus indique que 5 de ces reprises sont des reprises correctives phonétiques, deux sont des reprises correctives intonatives et 1 est une reprise corrective morphosyntaxique. Les 5 reprises correctives phonétiques concernent la correction des mots « jour », « pavillon » et « oisillon ». Dans les trois cas, les apprenants se reprennent et se corrigent suite à l'intervention de P3. La correction phonétique du mot « jour » est suivi d'une reprise corrective intonative pour ce même mot comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant :

(82)/17'55/AP6 nour et l'ogre (.) il était une fois (.) un un joune[59] garçon très cour très courageux (.) et très rusé (.)apel appelé nour (0.1) il habite un petit pavillon un dans un village : (.) d'une rig d'une rigion[60] africaine : (.)non loin non loin d'une (.) d'une grande forêt/ (.) un j un jeur[61] (.) un ogre un ogre (0.1)

(83)/18'30/P3 un jour :::

(84)/18'32/AP6 un jour :

(85)/18'33/P3 un jour ::

(86)/18'34/AP6 un jour : (0.1)

(87)/18'36/P3 entend bien comment je vais la dire (.) un jour :::

(88)/18'40/AP6 un jour :: (0.1) un jour : (0.1) un ougre (.) un orge (.)

(89)/18'48/P3 سمعي(0.2) سمعتي؟ <tu as écouté ? (0.2) écoute>

[…]

(90)/19'32/P3 un jour :

(91)/19'33/AP6 un jour :

[59] « Jeune » prononcé « joune » par AP6
[60] « région » prononcé « rigion » par AP6
[61] « jour » prononcé « jeur » par AP6

(92)/19’34/P3 non non on dit pas un : jour : (.) un : jour : c’est-à-dire ر :<eh bien> (.) il y a quelque chose qui vient après (.) il y a un petit suspens (0.1) un jour ::/

(93)/19’44/AP6 un jour :: (0.1) un orge vint s’installer (.) dans le voisinage : (0.1) pour av pour avoir (.) sa sa ration (0.2) sa ration (.) quoti quotidien quotidienne : (.) de nourri de nourritu de nourritoure[62] : (.) il commença à s’attaqui[63] (.) aux aux enf aux enfants (.) du village :

(94)/20’14/P3 très bien ajaoumi تسعود <neuf> (.) oui un autre ?

Nous avons mis en évidence en gris l’erreur phonétique faite par AP6. P3 propose dans un premier temps de corriger la forme phonétique puis, entreprend de corriger la forme intonative pour faire comprendre à l’apprenant qu’après le mot « jour », une pause est nécessaire pour rendre compte de la présence de la virgule. Rappelons que l’activité en cours est la lecture du texte à voix haute. Cette activité a un double objectif. L’un concerne la forme du texte et vise à travailler sur la prononciation et la prosodie. L’autre concerne le contenu du texte vise la compréhension du texte.

Enfin, nous retrouvons la reprise corrective morphosyntaxique suivante :

(42)/13’18/P3 pour chercher à ?

(43)/13’19/APS [mange]

(44)/13’19/APS [manger]

(45)/ 13’20/P3 on dit pas à mange à man/

(46)/13’23/AP3 ger

(47)/13’24/APS [à manger]

(48)/13’24/P3 [à manger] (.) à (.) [manger]

(49)/13’25/APS [manger]

[62] « nourriture » prononcé « nourritoure » par AP6
[63] « s’attaquer » prononcé « s’attaqui » par AP6

P3 remarque que certains apprenants utilisent la forme conjuguée « mange » au lieu de l'infinitif « manger ». Il procède donc à une correction reprise ensuite en cœur par l'ensemble des apprenants.

Le quatrième type de reformulation le plus présent en 3-c est l'amorce de réponse avec 6 occurrences. Nous remarquons que le recours à cette pratique s'explique par une absence régulière de réponse des apprenants aux questions posées par P3. Ce dernier tente alors cette stratégie énonciative pour encourager les apprenants à proposer une réponse. Voici un extrait qui illustre cette stratégie :

(38)/12'47/P3	=c'est un ogre/ qui veut s'installer (.)((P3 se met à lire un extrait du texte)) tout d'un coup un jour un ogre vint s'installer dans le voisinage (.) c'est un ogre qui vint s'installer (.) dans le voisinage/ (0.7) pourquoi vient-il ici ? pourquoi il vient ici ? (.) pour chercher quoi ? (.) pour chercher à/

Enfin, nous retrouvons 3 autocorrections et 2 traductions dans cette séquence. Concernant les autocorrections de P3, deux sont morphosyntaxiques et une est phonétique. Pour les traductions, la première concerne la traduction du mot-clé pour comprendre le sens du texte : « ogre ».

(50)/13'27/P3	lorsqu'il a faim (.) il veut manger (.) il va chercher sa ration (.) vous connaissez ce que c'est un orge ? (.) قلنها هديك المرات شنو هو؟ <on l'a dit la dernière fois c'est quoi ?> il mange quoi un ogre (inaud.)
(51)/13'40/AP4	(inaud.)
(52)/13'41/P3	هو واحد <c'est un>
(53)/13'42/APS	(inaud.)
(54)/13'43/P3	واحد؟ <un ?>
(55)/13'44/APS	(inaud.)
(56)/13'45/P3	أ؟ <hein ?> (.) un personnage sauvage (.) وحش <un monstre> (.)

La deuxième traduction vise à expliquer à l'apprenant où il doit reprendre la lecture du texte. Nous remarquons que dans cette séquence, P3 a un recours très faible à l'AM contrairement à ce que nous avons observé dans les deux séquences précédentes. Nous reviendrons sur cet aspect ultérieurement.

Nombre de reformulations pour un même ES

Intéressons-nous maintenant aux nombres de reformulations pour un même ES. Le tableau ci-dessous nous permet de voir combien nous retrouvons de reformulations pour un même ES donné.

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrences par rang
1	42
2	20
3	12
4	5
5	3
6	3
7	1
8	1
9	1
10	1
11	1
12	1
13	1
14	1
15	1
16	1
17	1
18	1
19	1
20	1
21	1
22	1
Total général	**101**

Tableau 82 - Les occurrences des reformulations en 3-c

Cette séquence est composée de 42 situations interactionnelles qui ont généré entre 1 et 22 reformulations pour un même ES. Dans 47% des situations (20 sur 42), *a minima* une deuxième reformulation aura été nécessaire à P3 pour tenter d'atteindre son objectif. Autrement dit, près de la moitié des reformulations de la séquence se sont accompagnées d'au moins une autre reformulation. Dans 60% des cas ayant nécessité plus d'une reformulation, une troisième reformulation aura été nécessaire. Notons que pour trois situations ayant nécessité des reformulations, P3 a eu recours à 6 reformulations pour un même ES. Il s'agit d'une question de compréhension du texte et d'une reprise corrective qui porte d'abord sur la prononciation d'un mot plus sur l'intonation et la prosodie de la phrase ou du mot. et qui devient ensuite intonative. En ES de la séquence est à l'origine de 22 reformulations. Il s'agit la question de compréhension mise en évidence en jaune dans l'extrait suivant :

(26)/10'43/P3 que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

La réponse à la question posée par P3 est finalement donnée 2 minutes plus tard par AP1 :

(36)/12'09/P3 une femme ? (.) qui ? qui vient s'installer (0.1) à côté ? (0.5) vous heu vous connaissez :: (.)le mot (.) a ? (0.2) qui vint s'installer (.) à côté heu ::: au voisinage de nour ? (.) qui vint s'installer ? (.) un jour (.) qui vint s'installer (.) à côté de (0.1) du village :: (.) de nour ? (0.3) تا حد؟ <personne ?>

((P3 attend 3 secondes et finit pas donner la parole à AP1, seule apprenante qui a pris la parole depuis de début de cours))

(37)/12'43/AP1 c'est l'ogre qui veut :: installer dans le voisinage de (inaud)=

Au cours de ces deux minutes, P3 a recours un de nombreuses reformulations pour tenter de faire réagir des apprenants. Il a recours à des répétitions, à des reformulations de la question de compréhension et à des reformulations sous forme de questions fermées.

L'analyse du nombre de reformulations pour un même énoncé source met en lumière le fait que P3 a rencontré à deux reprises, de grandes difficultés à obtenir des réponses à ses questions de compréhension.

Reformulations complètes vs partielles en 3-c

Nous allons nous intéresser à présent sur l'aspect complet ou partiel des reformulations. Voici leur répartition quantitative :

Nature complète ou partielle des reformulations en 3-c	**Nombre**
Complète	70
Partielle	31
Total général	**101**

Tableau 83 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-c

Nous observons que la majorité des reformulations sont complètes. Avec 70 occurrences, elles représentent 69,3% de l'ensemble des reformulations de la séquence (contre 30,7% pour les partielles). Ces résultats se situent dans la tendance également observée chez P1 : ils ont majoritairement recours à des reformulations complètes. P1 et P3 ont donc tendance à reprendre l'intégralité du sens des ES dans leurs ER. Voyons comment se répartissent les reformulations en 3-c selon l'axe partiel *vs* complet :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 3-c	**Nombre**
Complète	**70**
Reformulation de la question de compréhension	13
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	7
Répétition de la question de compréhension	7
Reprise corrective phonétique	5
Reformulation de la réponse de l'apprenant	5
Reformulation d'un item lexical	4
Reformulation de l'explication	3
Répétition de la consigne	3
Répétition de la question fermée	2
Reprise corrective intonative	2
Répétition de la forme phonétique correcte	2
Reformulation de la consigne	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
	351

Traduction d'un item lexical	1
Répétition et correction de la réponse de l'apprenant	1
Reformulation de la consigne en AM	1
Autocorrection phonétique	1
Répétition de la forme attendue	1
Répétition de la réponse sous forme interrogative	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la reprise corrective intonative	1
Répétition de la forme phonétique correcte	1
Répétition de l'explication	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation et reprise de l'erreur phonétique	1
Partielle	**31**
Reformulation de la question de compréhension	9
Répétition de la question de compréhension	5
Amorce de réponse	6
Répétition de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative	2
Répétition de l'explication lexicale	2
Traduction de l'énoncé	1
Répétition du texte	1
Répétition du texte	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de l'erreur avec intonation interrogative	1
Reformulation de la mise en avant de l'erreur de l'apprenant	1
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Total général	**101**

Tableau 84 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-c

Les reformulations complètes sont les reformulations de la question de compréhension avec 13 occurrences. On observe le même type de reformulation majoritaire dans la catégorie des reformulations partielles. Quelle différence trouve-t-on entre ces deux catégories ? Quels sont les éléments que P3 ne reprend pas dans les reformulations des questions de compréhension partielles ? L'extrait ci-dessous, nous permet d'apporter des éléments de réponse :

(26)/10'43/P3	que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

Dans cet extrait nous avons fait apparaître en jaune les reformulations (ou répétitions) complètes et en vert, les partielles. Nous remarquons que l'usage de reformulations partielles permet à P3 de focaliser son discours sur des éléments précis de sa question. Dans la reformulation « ou bien du village de nour », P3 reprend un élément de la formulation initiale après avoir expliqué la signification du mot voisinage. La deuxième reformulation partielle « qui vient » a pour objectif de rappeler aux apprenants le type de réponse attendue pour cette question, à savoir l'identité d'un personnage. Nous observons par ailleurs que le recours à des reformulations partielles des questions de compréhension correspond également à une stratégie visant à provoquer une réaction de la part des apprenants comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant :

(28)/11'36/P3 qui vint s'installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s'installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

(29)/11'49/APS non

A travers les reformulations de la question sous forme de questions fermées, P3 invite les apprenants à réagir comme nous l'observons en (29). Néanmoins, cette stratégie n'est pas suffisante pour déclencher des propositions de réponse de la part des enfants. Par ailleurs, nous remarquons le même schéma avec les répétitions de la question de compréhension qui peuvent être aussi bien partielles que complètes avec une majorité d'occurrences pour les complètes.

La deuxième catégorie de reformulation complète présente en 3-c est la répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider qui sont au nombre de 7 (contre 1 parmi les reformulations partielles). La prédominance de répétitions complètes de la réponse de l'apprenant s'explique par le fait que la majorité des réponses des apprenants sont des réponses courtes, le plus souvent un seul mot. C'est d'ailleurs ce qui est demandé par P3 quand ce dernier leur demande de citer des mots qui finissent par le son /ijɔ̃/ :

(131)/24'25/AP4 pavillon

(132)/24'26/P3 pavillon

(133)/24'27/AP12 le camion

(134)/24'29/P3 le camion

(135)/24’31/AP8 un papillon

(136)/24’32/P3 un papillon

(137)/24’34/AP? un tourbillon

(138)/24’35/P3 un tourbillon

Cet extrait est caractéristique de la dynamique qui conduit P3 à répéter les réponses des apprenants pour la valider. Concernant « récitation », nous l’avons comptabilisé en répétition partielle parce que P3 n’a pas proposé de réponse complète en omettant l’article défini.

(129)/24’22/AP11 la récitation

(130)/24’24/P3 récitation

Les reprises correctives phonétiques sont, quant à elles, toutes complètes. En effet, dans l’ensemble de ces corrections, P3 reprend l’intégralité de l’énoncé erroné de l’apprenant pour le corriger. Il en est de même pour les deux reprises correctives intonatives répertoriées dans la séquence. En ce qui concerne la reprise corrective morphosyntaxique, elle est partielle. A nouveau, nous pensons que l’aspect partiel de la reformulation reflète une stratégie mise en place par P3 pour amener les apprenants à s’autocorriger.

(42)/13’18/P3 pour chercher à ?

(43)/13’19/APS [mange]

(44)/13’19/APS [manger]

(45)/13’20/P3 on dit pas à mange à man/

(46)/13’23/AP3 ger

(47)/13’24/APS [à manger]

(48)/13’24/P3 [à manger] (.) à (.) [manger]

(49)/13’25/APS [manger]

Nous observons ainsi qu’en (45) P3 entame une correction qu’il laisse en suspens et que les apprenants reprennent en (46).

Les reformulations de la réponse des apprenants arrivent en troisième position des reformulations complètes les plus représentées. Elles sont également toutes complètes. Elles le sont toutes car les réponses des apprenants sont tellement courtes que P3 ne peut pas faire autrement que de reprendre leur propos dans leur entièreté. En effet, mis à part AP1 qui

propose des réponses sous forme de phrase, la majorité des apprenants qui interviennent n'énoncent qu'un mot.

Concernant les reformulations partielles majoritaires que nous n'avons pas encore évoquées, nous retrouvons les amorces de réponse qui sont au nombre de 6. L'ensemble d'entre elles reprennent un élément du discours précédemment énoncé par P3 pour le transformer en amorce de réponse, généralement sous la forme interrogative comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant :

(62)/14'20/P3 il commença à s'attaquer (0.2) à qui ? (.) aux femmes ? (.) aux hommes ? (.) il commença à s'at heu (.) il commença à s'attaquer à qui ?

(63)/14'42/P3 il commença à s'attaquer (.) il commença à s'attaquer (.) aux ?

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'analyse des caractères partiels ou complets des reformulations dans cette séquence nous montre qu'une partie importante des reformulations partielles de P3 sont révélatrices de stratégies énonciatives visant à faire avancer le processus de compréhension ou le processus interactionnel de la séquence. En effet, les reformulations partielles participent à l'aide à la compréhension via les deux stratégies suivantes :

- cibler l'élément qui doit être compris par les apprenants (voir élément mis en avant dans l'extrait suivant)

- cibler le type de réponse attendue (voir élément mis en avant dans l'extrait suivant)

(26)/10'43/P3 que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

Ces reformulations ont également pour objectif d'augmenter le nombre d'interactions via les deux stratégies suivantes :

- provoquer une réaction de la part des apprenants (passage d'une question ouverte à une question fermée)

(28)/11'36/P3 qui vint s'installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s'installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

(29)/11'49/APS non

- amener les apprenants à ne se focaliser que sur le mot-clé attendu dans la réponse (amorce de réponse)

(42)/13'18/P3 pour chercher à ?

(43)/13'19/APS [mange]

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 3-c

L'angle d'analyse auquel nous allons à présent nous intéresser va nous permettre de déterminer sur quels aspects de la langue P3 se focalise. L'ensemble des éléments déjà étudiés pour cette séquence indique que P3 centre la séquence sur la compréhension du texte. Nous nous attendons donc à ce que les reformulations portant sur le contenu soient majoritaires. En outre, nous avons constaté que P3 a recours à des reprises correctives, ce qui signifie qu'un certain nombre de reformulations portent également sur la forme. L'analyse détaillée fait apparaitre la répartition suivante :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 3-c	**Nombre**
Contenu	67
Forme	34
Total général	**101**

Tableau 85 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-c

Comparativement aux deux séquences précédentes, nous remarquons que la répartition entre les reformulations portant sur le contenu et celles portant sur la forme sont représentées de manières plus équilibrées. En effet, en 3-a, l'ensemble des reformulations de la séquence portent sur le contenu. En 3-b, les reformulations portant sur le contenu sont largement majoritaires (44 contre 4). En 3-c, les reformulations portant sur le contenu représentent

66,3% de l'ensemble des reformulations, alors que celles portant sur la forme représentent près de 33,7%. Le ratio est donc de 2 tiers de contenu pour 1 tiers de forme. La séquence 3-c est donc la seule séquence observée pendant laquelle P3 focalise une partie de son attention sur les aspects formels de la langue. Cela s'explique notamment par la prise de parole des apprenants qui est nettement plus importante dans cette séquence et qui conduit P3 à les reprendre. Observons en effet le tableau suivant qui rend compte d'une analyse plus fine :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 3-c	**Nombre**
Contenu	**67**
Reformulation de la question de compréhension	22
Répétition de la question de compréhension	12
Amorce de réponse	5
Reformulation d'un item lexical	4
Répétition de la consigne	3
Reformulation de l'explication	3
Reformulation de la réponse de l'apprenant	3
Reformulation de la consigne	2
Répétition de la question fermée	2
Répétition de l'explication lexicale	2
Répétition du texte	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Répétition de l'explication	1
Répétition du texte	1
Amorce de réponse	1
Traduction d'un item lexical	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reformulation de la consigne en AM	1
Forme	**34**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	8
Reprise corrective phonétique	5
Reprise corrective intonative	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant	2
Répétition de la forme phonétique correcte	2
Répétition de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Reformulation et reprise de l'erreur phonétique	1
Répétition de la réponse sous forme interrogative	1
Répétition de l'erreur avec intonation interrogative	1
Traduction de l'énoncé	1
Répétition et correction de la réponse de l'apprenant	1
Autocorrection phonétique	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
	357

Répétition de la forme phonétique correcte	1
Reformulation de la mise en avant de l'erreur de l'apprenant	1
Reformulation de la reprise corrective intonative	1
Répétition de la forme attendue	1
Total général	**101**

Tableau 86 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-c

Nous observons que parmi les reformulations portant sur la forme 29 sont des HR et 5 sont des AR. Parmi les HR portant sur la forme, nous retrouvons principalement 8 répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider, 5 reprises correctives phonétiques, 2 reprises correctives intonatives, 2 reformulations de la réponse de l'apprenant, 2 répétitions de la forme phonétique correcte et 2 répétitions de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative. Il apparait donc qu'il existe une corrélation entre les reformulations portant sur la forme et le fait qu'elles soient hétéro-initiées. A contrario, dans les reformulations portant sur le contenu, seulement 4 d'entre elles sont des HR. Nous comptons ainsi 3 reformulations de la réponse de l'apprenant et 1 reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider. Par ailleurs, si nous nous intéressons aux aspects formels sur lesquels P3 porte son attention, aussi bien sur ses propos que sur ceux des apprenants, nous remarquons que :

- 24 reformulations portant sur la forme se focalisent sur l'aspect phonétique
- 6 reformulations portant sur la forme ont trait à l'aspect intonatif ; prosodique
- 4 reformulations portant sur la forme sont relatives à la morphosyntaxe.

La focalisation sur les aspects phonologiques de la langue peut s'expliquer par la nature même de l'activité visant à énumérer les mots finissant par le son /ijɔ̃/. Cette situation peut également s'expliquer par le fait que les apprenants ont recours à des énoncés courts sans structures grammaticales qui pourraient permettre à P3 d'entreprendre une quelconque correction sur les aspects morphosyntaxiques de la langue.

Les reformulations abouties vs non abouties en 3-c

Le dernier angle d'analyse concerne le caractère abouti / non abouti des reformulations. Comme nous l'avons vu dans l'analyse sur le nombre de reformulations pour un même ES, P3 rencontre des difficultés à se faire comprendre, notamment quand il s'agit de questions portant sur la compréhension du texte. Nous nous attendons dons à retrouver un nombre important de reformulations NA. La répartition quantitative des reformulations est exposé dans le tableau ci-dessous :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 3-c	**Nombre**
NA	39
A	35
NSPP	27
Total général	**101**

Tableau 87 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-c

Nous observons que les reformulations sont majoritairement NA dans cette séquence, elles représentent 38,6% de l'ensemble des reformulations de la séquence. En deuxième position, nous retrouvons les reformulations abouties avec 35 occurrences, (soit 34,6% de l'ensemble des reformulations de la séquence). Enfin, nous notons 27 reformulations pour lesquelles nous n'avons pas été en mesure de nous prononcer. Comme pour les séquences précédentes, ces reformulations sont noyées dans le flot du discours et il est difficile d'en mesurer l'impact en termes de compréhension des apprenants. Ainsi, le nombre de reformulations NA est important et majoritaire en 3-c ; il s'agit de la seule séquence de troisième année qui présente plus de reformulations NA qu'A. L'analyse nous incite à rapprocher ces résultats de ceux issus de l'analyse de 1-a. Si nous comparons ces deux séquences, nous pouvons remarquer qu'elles présentent un certain nombre de points communs. En effet, les objectifs des deux enseignants est de mettre en place un jeu de questions/réponses en posant des questions de compréhension sur un document du manuel. En 1-a, il s'agit de dessins, en 3-c, il s'agit d'un texte. De plus, dans ces deux séquences, les pratiques reformulatives majoritaires des enseignants sont les reformulations des questions de compréhension. Dans le cas de la séquence 1-a, nous avons mis en évidence le fait que le niveau de langue de P1 est inadapté au

niveau de français des apprenants conduisant à une séquence qui n'atteint pas ses objectifs. En 3-c, il semble en être de même, en plus ici, le texte proposé pour l'activité doit également être considéré comme un élément posant problème étant donné qu'il s'agit du document sur lequel se base P3 pour mener à bien son activité. Nous reviendrons plus en détail sur l'analyse du texte proposé aux apprenants ultérieurement. Observons à présent comment se répartissent ces reformulations :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti	**Nombre**
NA	**39**
Reformulation de la question de compréhension	14
Répétition de la question de compréhension	10
Répétition de la consigne	2
Répétition de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative	2
Amorce de réponse	2
Répétition de la question fermée	2
Reformulation de la mise en avant de l'erreur de l'apprenant	1
Reformulation d'un item lexical	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition et correction de la réponse de l'apprenant	1
Traduction de l'énoncé	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de l'erreur avec intonation interrogative	1
A	**35**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	8
Reprise corrective phonétique	5
Reformulation de la question de compréhension	3
Amorce de réponse	3
Reprise corrective intonative	2
Répétition de la forme phonétique correcte	2
Répétition de l'explication lexicale	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de la réponse sous forme interrogative	1
Traduction d'un item lexical	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de la forme attendue	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant pour la valider	1
Reformulation de la consigne en AM	1
Reformulation de la reprise corrective intonative	1
Amorce de réponse	1
NSPP	**27**
Reformulation de la question de compréhension	5
Reformulation d'un item lexical	3
Reformulation de la réponse de l'apprenant	3
Répétition de la question de compréhension	2

Autocorrection morphosyntaxique	2
Reformulation de la consigne	2
Reformulation de l'explication	2
Autocorrection phonétique	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Répétition de la forme phonétique correcte	1
Répétition du texte	1
Répétition du texte	1
Répétition de l'explication	1
Répétition de la consigne	1
Reformulation et reprise de l'erreur phonétique	1
Total général	**101**

Tableau 88 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti

L'observation de ce tableau met en exergue que les reformulations NA touchent principalement des questions de compréhension. En effet, les deux pratiques reformulatives majoritaires dans les reformulations NA sont les reformulations de la question de compréhension avec 14 occurrences et les répétitions de la question de compréhension avec 10 occurrences. Elles cumulent un total de 24 reformulations, soit 61,5% de l'ensemble des reformulations NA de la séquence. Il apparait nettement que P3 rencontre des difficultés d'ordre méthodologique. Voici un extrait de la transcription qui illustre bien ces difficultés pour mener à bien l'interaction autour des questions/réponses :

(26)/10'43/P3 que vint (.) heu qui vint s'installer (.) heu :: dans le voisinage (0.2) qui vint (.) s'installer dans le voisinage ? (0.1) le voisinage c'est-à-dire à côté (.) tout près (.) qui vint s'installer (.) à côté de nour ? (.) ou bien du village de nour ? (0.1) qui vient ? (.) quel est l'autre personnage qui vient ?

((11'06))

((passage non transcrit

((11'22))

((après 7 secondes d'attente, P3 s'adresse aux apprenants en AM pour les inciter à prendre la parole en leur expliquant que ce qui n'est pas bien c'est de ne pas prendre la parole et que l'erreur n'est pas un problème))

(27)/11’23/P3 qui vint s’installer (.) dans le voisinage ?

((11’26))

((passage non transcrit))

((11’35))

((après 6 secondes d’attente, P3 s’adresse à un apprenant en AM pour lui dire de rechercher la réponse dans le texte et non pas en regardant P3))

(28)/11’36/P3 qui vint s’installer dans le voisinage ? (0.3) qui vint s’installer (.) à côté du village de nour ? (.) un lion/ ? (0.1) un tigre/ ?

(29)/11’49/APS non

(30)/11’51/P3 un singe ?

(31)/11’52/APS non

(32)/11’53/P3 qui ? (0.2) qui vint s’installer à côté de du village de heu de nour ? (0.2) un lion ? (.) a ? (.) un tigre ?

(33)/12’04/APS non

(34)/12’07/P3 un homme ?

(35)/12’08/APS non

(36)/12’09/P3 une femme ? (.) qui ? qui vient s’installer (0.1) à côté ? (0.5) vous heu vous connaissez :: (.)le mot (.) a ? (0.2) qui vint s’installer (.) à côté heu ::: au voisinage de nour ? (.) qui vint s’installer ? (.) un jour (.) qui vint s’installer (.) à côté de (0.1) du village :: (.) de nour ? (0.3) تـا حد؟ <personne ?>

((P3 attend 3 secondes et finit pas donner la parole à AP1, seule apprenante qui a pris la parole depuis de début de cours))

(37)/12’43/AP1 c’est l’ogre qui veut :: installer dans le voisinage de (inaud)=

P3 obtient finalement une réponse d’AP1 après deux minutes de reformulations de sa question de compréhension. Or, il est important de préciser qu’AP1 est la seule apprenante qui est en

mesure de répondre aux questions de P3. Sa mère étant professeur de français dans l'école, elle a été en mesure d'aider sa fille à travailler sur le texte la veille.

Parmi les reformulations NA, se trouvent les répétitions de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative, les répétitions de la consigne, les amorces de réponse et les répétitions de la question fermée (2 occurrences chacune). Nous pouvons noter que mises à part les répétitions de l'erreur de l'apprenant sous forme interrogative, le reste des reformulations sont toutes des AR. Il apparait donc que P3 rencontre principalement des difficultés à reformuler ses propres propos. A l'inverse, nous remarquons que la majorité des pratiques reformulatives A sont des HR.

2.6 Bilan de la séquence 3-c

Avec 101 reformulations comptabilisées, la séquence 3-c est celle qui comporte le plus de reformulations parmi les trois séquences de troisième année et ce pour deux raisons principales. Premièrement, cette séquence est exclusivement fondée sur l'oral (lecture à voix haute d'un texte et réponses à l'oral à des questions), ce qui n'est pas cas des séquences précédentes. Les interactions sont donc nécessairement plus nombreuses ce qui offre plus d'opportunités à P3 d'avoir recours à l'AR ou à l'HR. Deuxièmement, P3 entreprend un travail de compréhension de texte dans lequel il met en place un jeu de questions/réponses adoptant ainsi une méthodologie active en ayant recours à la méthode interrogative. Les difficultés rencontrées lors de cette activité conduisent l'enseignant à reformuler un nombre important de fois ses questions. L'analyse des distributions des reformulations indique d'ailleurs que 3-c comporte un nombre plus important d'HR que dans les séquences précédentes. En effet, l'analyse de la distribution des reformulations montre que les HRA représentent plus d'un tiers des reformulations de la séquence. Par ailleurs, il s'agit d'une séquence dans laquelle nous retrouvons un grand nombre de pratiques reformulatives que nous n'avions pas encore répertoriées jusqu'ici, et notamment des HRA visant à encourager la prise de parole des apprenants, et à s'autocorriger. En outre, l'analyse du caractère hétéro-initié des reformulations s'inscrit dans la tendance observée depuis le début de l'analyse des séquences, à savoir que la majorité du caractère hétéro-initié des reformulations vient de l'absence de réponse des apprenants. Ce manque de prise de parole peut être lié à différents facteurs :

- un niveau de langue inadapté qui conduit à une incompréhension
- un cadre affectif non propice à une prise de parole spontanée
- des habitudes d'enseignement/apprentissage qui ne favorisent pas la prise de parole

L'analyse des typologies de reformulations en 3-c met en évidence un usage majoritaire des reformulations, suivies de près des répétitions. Pour le cas des reformulations des questions de compréhension, nous avons constaté que P3 a souvent recours d'abord à la répétition puis à

une série de reformulations dans l'attente de réponse d'apprenants. En troisième position apparaissent les reprises correctives qui portent majoritairement sur la prononciation en français des apprenants.

L'analyse du nombre de reformulations pour un même ES a confirmé le fait que P3 rencontre de sérieuses difficultés à faire comprendre ses questions de compréhension. Cet aspect est ensuite confirmé dans l'analyse des reformulations abouties / non abouties qui montrent que la majorité des reformulations NA concernent la formulation des questions de compréhension. Le quatrième angle d'analyse nous a permis de mettre en évidence que la majorité des reformulations sont complète. Nous avons constaté que les reformulations partielles permettent à P3 de mettre en exergue un élément particulier de l'ES, d'encourager les apprenants à prendre la parole en passant de questions ouvertes à des questions fermées et de les encourager à s'autocorriger. Ainsi, les reformulations partielles sont révélatrices de stratégies énonciatives visant à faire avancer le processus de compréhension ou le processus interactionnel de la séquence. Le cinquième angle d'analyse des reformulations portant sur le contenu / la forme de la langue montre que pour la première fois, P3 a un recours plus important aux reformulations portant sur la forme, (33,7% de l'ensemble des reformulations de la séquence). Sur les 34 reformulations, nous avons mis en évidence que 24 d'entre elles portent sur les aspects phonétiques, 6 sur les aspects intonatifs et 4 sur les aspects morphosyntaxiques. Ainsi, il apparait qu'à l'échelle des trois séquences analysées, P3 intervient très peu pour corriger les formes d'expression linguistiques et quand il le fait, il s'intéresse principalement aux aspects phonétiques.

Pour résumer, nous pouvons affirmer qu'une partie importante des reformulations de cette séquence se focalisent sur les questions de compréhension du texte et que ces dernières ne sont pas comprises par la grande majorité des apprenants. La question que nous pouvons nous poser est pourquoi ? Observons le texte étudié en classe :

(1)/5'44/P3 nour/ (.) et l'orgue et l'ogre (0.3) il était une fois/ un jeune garçon très courageux et très rusé (0.1) appelé nour : (0.2) il habitait un petit pavillon dans un village d'une région africaine (.) non loin d'une grande forêt (0.2) un jour/ (.)un ogre vint s'installer dans le voisinage (0.2) pour avoir sa ration quotidienne de nourriture (0.1) il commença à s'attaquer (.) aux enfants du village

Remarquons tout d'abord qu'il s'agit d'un texte au passé dans lequel les temps verbaux utilisés sont l'imparfait et le passé simple. Or, le passé simple est un temps qui est étudié à un niveau linguistique supérieur que celui des enfants (à partir du niveau B2 selon le CECRL). De plus, un grand nombre de mots ne sont pas des mots courants et demandent d'avoir déjà une certaine maîtrise de la LC ou un accompagnement de supports imagés explicitant leur signification. Nous pouvons citer par exemple les mots « rusé », « pavillon », « ration » ou encore « quotidienne ». En outre, même dans l'éventualité où les parents auraient souhaité aider les apprenants à lire et à comprendre ce texte, eux auraient rencontré des difficultés de compréhension à sa lecture. De fait le vocabulaire des contes est souvent bien complexe à appréhender. Nous constatons que le niveau de difficulté n'est pas adapté au niveau des apprenants, même s'il s'agit d'un texte issu du manuel choisi par le MEN à destination des apprenants de troisième année. Il semblerait donc que les choix didactiques au niveau des instances décisionnaires ne soient pas en adéquation avec la réalité de terrain. Signalons par ailleurs que, dans cette séquence, l'histoire n'est pas complète mais, qu'en réalité, elle se poursuit dans les leçons suivantes du manuel.

Nous souhaitons souligner que cette séquence fait écho à la séquence 1-a dans laquelle P1 essaie de mettre en place un dialogue à partir d'une compréhension d'image mais que celle-ci n'aboutit pas parce que le niveau de langue utilisé par P1 est trop élevé par rapport au niveau des apprenants. Ici, la dynamique est similaire. Le texte est trop complexe, les apprenants n'accèdent pas au sens du texte et donc par ricochet au sens des questions de P3 ce qui conduit les enseignants à se focaliser sur les reformulations des questions de compréhension dans l'attente d'une réponse providentielle. La différence entre la séquence 1-a et la séquence 3-c est qu'en 1-a, P1 favorise la répétition à la reformulation alors qu'en 3-c, P3 favorise les reformulations. Le résultat est néanmoins le même : un mutisme de la part des apprenants et des objectifs non atteints.

Par ailleurs, nous pouvons également mettre en lumière que le fait que, comparativement aux deux séquences précédentes, P3 a très peu recours à l'AM. Nous pouvons évoquer plusieurs pistes d'explication. Dans la séquence précédente, nous avons noté une focalisation sur les consignes, l'objectif de P3 est de faire faire aux apprenants quelque chose. Il doit donc s'assurer que l'ensemble des apprenants comprennent ce qui est demandé pour qu'ils puissent se mettre en travail. En 3-c, ce n'est pas le cas. La première partie de la séquence se concentre sur des questions de compréhension d'un texte. Il suffit donc qu'un apprenant soit en mesure

de répondre pour que le cours suive sa progression. L'activité de compréhension à partir du texte laisse donc beaucoup d'apprenants de côté qui n'ont pas accès au sens des échanges dans toute la première partie de la séquence. Cette affirmation est étayée par le point suivant : A la lecture de la transcription de la séquence, nous pouvons remarquer que la prise de parole des apprenants se fait majoritairement par AP1 pour le jeu de questions/réponses. Or, AP1 est la fille de P6a, enseignante qui a un bon niveau de français. Elle a donc pu travailler ce texte en amont à la maison. Une deuxième piste d'explication du recours faible à l'AM est le fait que la séquence se centre sur le texte lu ce qui donne à l'enseignant un point d'ancrage sur lequel il peut se fonder. Ses questions sont en effet extraites d'informations présentes dans le texte. Cette situation aide certainement P3 à maintenir un discours exclusivement en LC.

2.7 Les pratiques reformulatives de l'enseignant dans les cours de deuxième année

L'analyse des reformulations des trois séquences observées et enregistrées en début, milieu et fin d'année scolaire nous permet de mettre à jour les pratiques reformulatives de P3 et d'observer différentes facettes de ses pratiques dans leur évolution. Pour rappel, les élèves de troisième année en sont à leur deuxième année d'apprentissage du français. L'année précédente consistait en une introduction du français à travers des activités centrées sur l'oral (comptines, poèmes, description d'images par exemple) et des activités haptiques (dessins, coloriages par exemple). L'analyse des trois séquences montre des changements dans les pratiques reformulatives de P3 que nous pourrions qualifier d'évolutions de pratique. Néanmoins, nous pensons que ces changements sont majoritairement dus à la nature des activités proposées d'une séquence à l'autre. Par exemple, en 3-a et 3-b, nous observons une nette centration de l'enseignant sur ses propres propos. Les prises de parole des apprenants sont peu nombreuses et donc les HRA le sont aussi. Ces deux séquences sont centrées sur des explications de P3, en 3-a il s'agit d'explication sur la graphie de la lettre o et en 3-b cela concerne des explications grammaticales. En 3-c, les distributions des reformulations sont plus équilibrées, induites par une participation des apprenants à l'oral plus importante offrant ainsi plus d'opportunités à P3 de reprendre leurs propos. Par ailleurs, cette participation accrue s'explique par l'activité de compréhension écrite proposée par P3 impliquant nécessairement une prise de parole des apprenants.

Ainsi, sept tendances se confirment dans les trois séquences.

En premier lieu nous observons que les pratiques reformulatives majoritaires de P3 sont la répétition (majoritaires en 3-a) et les reformulations (majoritaires en 3-b).

En deuxième lieu, nous remarquons que la grande majorité des reformulations portent sur le contenu de la langue. Le travail sur la forme est très anecdotique. En outre, les reprises correctives sont peu nombreuses et concernent majoritairement les aspects phonétiques.

Troisièmement, P3 rencontre des difficultés dans l'énonciation des consignes (3-a et 3-b) et dans l'énonciation de questions de compréhension (3-c). Ces dernières sont en partie imputables au texte étudié qui ne correspond pas du tout au niveau des apprenants.

Quatrièmement, nous notons que la majorité des reformulations de P3 sont complètes. Les reformulations partielles indiquent que P3 met en place des stratégies discursives pour mettre en exergue certains éléments du langage ou pour encourager la prise de parole des apprenants. Nous remarquons que P3 met en place des stratégies énonciatives qui visent à proposer aux apprenants de s'autocorriger. Il s'agit d'une stratégie intéressante qui permet un meilleur apprentissage dans la mesure où les apprenants sont amenés à adopter une attitude réflexive sur leur production langagière.

Cinquièmement, nous constatons que les prises de parole des apprenants sont peu nombreuses et se réalisent majoritairement sous la forme d'énoncés courts ou appris par cœur précédemment.

Sixièmement, nous voyons que P3 a recours à l'AM principalement pour l'énonciation de consignes et en répétition après une première énonciation en LC (3-a et 3-b). En outre, l'usage de l'AM se fait en priorité en aparté, lorsque l'enseignant s'adresse à un apprenant, en particulier.

Enfin, notons que caractère hétéro-initié des reformulations s'explique par l'absence de réponse ou de réaction de la part des apprenants.

Nous pouvons imputer ce constat à un niveau de langue inadapté de la part de l'enseignant qui conduit à une incompréhension des élèves, à un cadre affectif non propice à une prise de parole spontanée ou encore à des habitudes d'enseignement/apprentissage qui ne favorisent pas la prise de parole des apprenants.

Par ailleurs, nous pouvons noter que nous rencontrons un fort usage de l'AM chez P3 comparé aux pratiques langagières observées chez P1, et ce tout au long des trois séquences. Or, les apprenants de troisième année ont un meilleur niveau en français que les apprenants de première année. Ainsi, théoriquement, nous aurions dû observer à un recours moins important à l'AM en troisième année qu'en première. En effet, la nécessité de faire le pont avec la langue maternelle des apprenants est de moins en moins importante au fur et à mesure que les compétences en LC s'améliorent. Ces résultats nous laissent donc penser que le recours à l'AM dépendrait davantage du niveau de français de l'enseignant plutôt que du niveau en français des apprenants. Une autre hypothèse serait que le recours important à l'AM chez P3

serait révélateur de son style d'enseignement. Nous pouvons en effet imaginer que lors de sa formation, qui date de 1983, l'incitation en classe de langue à échanger uniquement dans cette langue ne faisait pas partie des priorités de la méthodologie enseignée.

3. Les reformulations en quatrième année d'apprentissage du français (t+4)

La particularité de nos observations auprès de la classe de sixième année est que la première enseignante a été remplacée à partir du début du troisième trimestre ; P6b a succédé à P6a. Les présentations des enseignants ont été effectuées dans la présentation du contexte *(voir partie Profil des enseignants observés)*. Rappelons que P6a est une femme née en 1974 donc a 43 ans au moment des observations de classe. Elle est fonctionnaire et diplômée d'une licence de droit privé. Elle a suivi son cursus d'études supérieures en langue française. Elle a également étudié l'anglais pendant trois ans à l'université. Tout comme pour P3, elle est l'enseignante attitrée pour l'enseignement du français, des mathématiques et du sport pour la classe de 6ème année. De même, tout comme P3, elle a commencé son cursus scolaire dans un contexte bilingue mais elle a effectué la fin de son primaire et son secondaire pendant la deuxième vague d'arabisation qui a débuté en 1985. Contrairement aux autres enseignants, P6a pris une disponibilité en cours de carrière et a enseigné pendant 12 ans dans une école privée avant de réintégrer une école publique. Pendant ces années-là, elle a reçu de nombreuses formations en pédagogie. Pour la troisième période d'observation, nous avons observé sa remplaçante P6b. P6b est une femme née en 1985 donc a 32 ans au moment des observations de classe. Elle est fonctionnaire et a été diplômée en 2003 du centre de formation des instituteurs de Marrakech qui délivre un certificat d'aptitude professionnelle donnant l'accès à l'enseignement dans les écoles primaires. Elle a 12 ans d'ancienneté au moment des observations. Elle a enseigné dans trois écoles primaires différentes, à Marrakech, Casablanca et Salé. P6b est la plus jeune enseignante de notre panel. Tout comme pour P1, elle a suivi la totalité de sa scolarité en AS. Rappelons que la classe de sixième année réunit 36 apprenants (18 filles et 18 garçons) qui en sont à leur quatrième année d'apprentissage du français.

3.1 La séquence 6-a

L'objectif du cours de la séquence 6-a est un travail sur la morphologie des mots. P6a introduit la séquence en demandant aux apprenants de citer des verbes. Après quelques réponses données par les apprenants, P6a écrit au tableau les verbes «fleurir », « finir » et « jouer ». L'enseignante pose ensuite des questions pour amener les apprenants à énoncer des substantifs ayant les mêmes radicaux que les trois verbes écrits au tableau. Une fois que les apprenants ont proposé un certain nombre de mots dérivés des verbes, P6a écrit au tableau le mot « mer » et redemande aux apprenants de donner des mots composés à partir de ce radical. P6a continue ensuite en proposant oralement des mots pour lesquels les apprenants sont invités à lister des mots de la même famille. Une fois cet échange fini entre P6a et les apprenants, elle leur demande de recopier et d'effectuer sur une feuille des exercices sur la morphologie des mots. Au vu du déroulement de la séquence, nous supposons que les proportions d'AH et d'HR devraient être assez équilibrées dans la mesure où P6a échange avec les apprenants tout du long. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 17 minutes et 24 secondes auxquelles il faut soustraire 46 secondes de passages non transcrits. En 6-a, la modalité principale est orale, l'intégralité de la séquence est focalisée sur un échange verbal entre l'enseignante et les apprenants. P6a a également recours à l'écrit en affichant au tableau certains des mots sur lesquels ils travaillent. Nous retrouvons ainsi deux objectifs dans cette séquence : un objectif grammatical de morphologie lexicale et un objectif lexical qui vise un enrichissement du vocabulaire. Nous totalisons 98 reformulations. La séquence se déroule un jeudi après-midi.

La distribution des reformulations en 6-a

Observons dans le tableau ci-dessous comment se répartissent, d'un point de vue quantitatif, les reformulations selon leur caractère auto/hétéro reformulatif auto/hétéro initié.

Distribution des reformulations en 6-a	Nombre
ARA	48
HRA	45
ARH	5
Total général	**98**

Tableau 89 - Distribution des reformulations en 6-a

Le diagramme en secteur ci-dessous nous donne à avoir cette répartition :

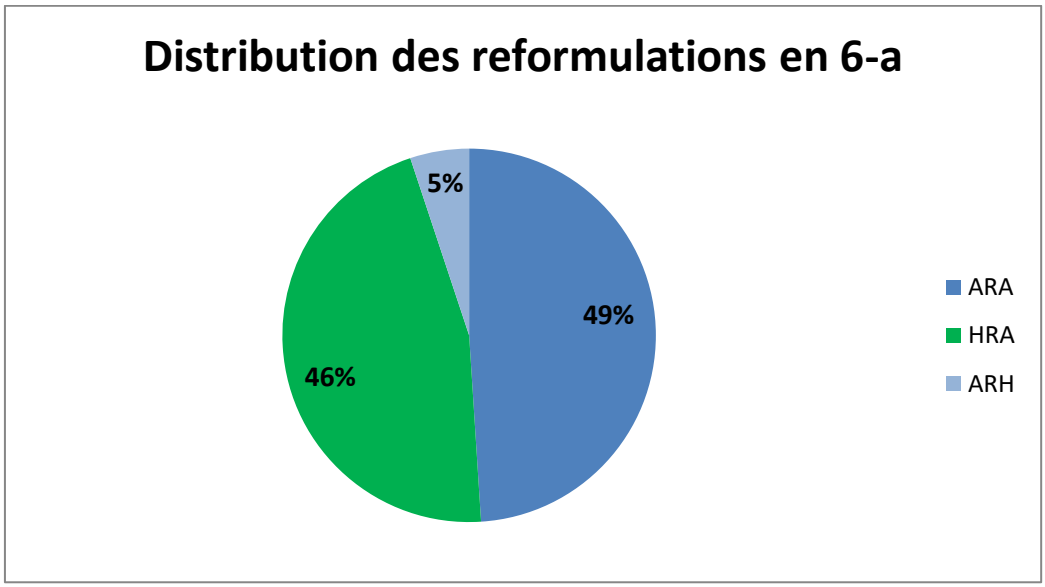

Figure 17 - Distribution des reformulations en 6-a

Nous observons que les AR représentent 54% de l'ensemble des reformulations. Parmi elles, 49% sont des ARA et 5% sont des ARH. Les AR sont donc majoritairement auto-initiées. Les HR représentent 46% de l'ensemble des reformulations et elles toutes sont auto-initiées. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle les AR et les HR seraient équilibrées dans cette séquence se confirme. Observons à présent comment se répartissent les reformulations de la séquence selon les trois types de distribution répertoriées.

Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-a	**Nombre**
ARA	**48**
Répétition de l'item lexical	8
Reformulation de l'item lexical	7
Reformulation de l'explication	7
Répétition de la question de vocabulaire	5
Reformulation de la question de grammaire	4
Répétition de la consigne	3
Reprise corrective phonétique	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de la question de grammaire	1
Autocorrection phonétique	1
Reformulation de l'exemple	1
Répétition d'un élément explicatif	1
Répétition de la question de compréhension	1
Répétition de l'explication grammaticale	1

Reformulation de la question de vocabulaire	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse complète attendue	1
HRA	**45**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	24
Reformulation de la réponse de l'apprenant	9
Reprise corrective phonétique	4
Reformulation de l'intervention de l'apprenant	3
Reprise corrective lexicale	1
Répétition du commentaire de l'apprenant pour le valider	1
Répétition de l'item lexical	1
Répétition de la réponse de l'apprenant après correction	1
Répétition de la réponse de l'apprenant et commentaire pour l'invalider	1
ARH	**5**
Répétition de la consigne	2
Répétition de l'injonction	1
Répétition de la question de vocabulaire	1
Répétition de la question	1
Total général	**98**

Tableau 90 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-a

Dans la catégorie des ARA, les deux types de reformulations majoritaires sont les répétitions de l'item lexical avec 8 occurrences, les reformulations de l'item lexical et les reformulations de l'explication lexicale avec 7 occurrences. En ce qui concerne les reformulations de l'explication lexicale, nous reviendrons plus en détail sur leur analyse ultérieurement. L'observation des apparitions des répétitions de l'item lexical dans le corpus nous montre qu'elles apparaissent majoritairement après une HRA d'une réponse d'un apprenant. P6a commence ainsi par valider la réponse de l'apprenant en la répétant, puis, elle le répète une seconde fois. L'HRA est alors suivie d'une ARA comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

(86)/11'09/P6A alors prenons par exemple l l le mot fleurir : et levez les doits pour donner des des autres mots (.) qui (.) ont (.) heu le même radical : (.) oui ?

(87)/11'19/AP4 fleur

(88)/11'20/P6A fleur (0.2) fleur

((P6A écrit le mot fleur au tableau))

(89)/11’26/AP7 fleurissant

(90)/11’27/P6A fleurissant (.) très bien (.) fleurissant (0.1) oui

((P6A écrit le mot fleurissant au tableau))

En gris, apparaissent les HRA qui sont des répétitions de la réponse de l’apprenant pour la valider et en jaune apparaissent les ARA qui sont une répétition de l’item lexical que l’enseignante vient de répéter. Nous remarquons dans cet extrait que les ARA accompagnent l’action d’écrire au tableau l’item préalablement proposé par AP4 et AP7. Les reformulations de l’item lexical ont, quant à elles, une autre fonction. En effet, nous remarquons qu’elles servent à apporter des précisions grammaticales ou contextuelles aux mots proposés par les apprenants ou par l’enseignante elle-même comme nous pouvons le constater dans les deux exemples ci-dessous :

(17)/6’18/AP2 le garçon

(18)/6’19/AP3 le bébé

(19)/6’20/P6A non (inaud.)

(20)/6’21/AP2 madame madame

(21)/6’23/P6A le garçon c’est un/

(22)/6’24/APS joueur/

(23)/6’25/P6A bravo/

(24)/6’26/AP3 joueur

(25)/6’26/P6A le garçon joue (.) alors c’est un

(26)/6’28/APS joueur

(27)/6’34/P6A le garçon joue (.) il est un [joueur]

(28)/6’36/AP2 [joueur]

Dans ce premier exemple, P6a commence par reformuler la réponse de l’apprenant, il s’agit donc d’une HR. Les deux reformulations qui suivent sont, quant à elles, des ARA reprenant encore une fois l’HR précédente. A travers ces ARA, P6a permet d’apporter la précision du genre masculin du mot « joueur ».

(191)/18’15/AP? dentifrice

(192)/18’16/P6A dentifrice (.) bravo

(193)/18’18/AP12 la robe

(194)/18’19/P6A ((en riant)) non :: (.) j’ai dit il faut chercher des mots qui ont le même : (.)=

(195)/18’25/APS =radical

(196)/18’26/P6A alors il y a dentaire : (.) dentaire : (.) dentaire : (.) c’est c’est un soin dentaire (inaud.) opération [dentaire] (.) voilà ((P6A s’adresse à une apprenante qui lève la main)) mademoiselle ?

(197)/18’38/APS [dentaire]

Ici, c’est P6a qui propose le mot « dentaire ». Elle commence par le répéter deux fois, avant de proposer des reformulations pour le replacer dans deux contextes différents. Ainsi, concernant les mots de vocabulaire étudiés, il apparait que les répétitions ont un rôle de validation et que les reformulations ont un rôle de précisions et de contextualisation.

Parmis les ARA, apparaissent ensuite les reformulations du discours grammatical avec 4 occurrences. En effet, nous observons que l’ensemble des reformulations des questions de grammaires sont des ARA. Cela signifie que, contrairement à l’ensemble des séquences observées jusqu’à présent, toutes les reformulations de questions de compréhension sont reformulées de la propre initiative de l’enseignante et ne sont pas la conséquence d’une absence de réaction de la part des apprenants. En voici un exemple :

(54)/8’15/P6A ou qu’est-ce qu’on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d’un mot/ (.) la première (.) les premiers lettres d’un mot comment on l’appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a

Nous observons que P6a reformule deux fois sa question de grammaire. Les apprenants commencent à lever le doigt mais P6a, plutôt que de donner la parole à un apprenant pour qu’il réponde, préfère reformuler sa question. P6a essaie donc de s’assurer qu’un maximum d’apprenants comprend la question posée avant de leur donner la parole.

Concernant les répétitions de la question de vocabulaire, nous pouvons remarquer que 4 sont des ARA et 1 est une ARH. Dans un seul cas, P6a se retrouve dans l'obligation de répéter sa réponse suite à une absence de réponse des apprenants. Dans les 4 autres cas (ARA), P6a fait le choix de répéter sa question alors que des apprenants ont déjà commencé à lever la main pour proposer une réponse.

Avec 3 occurrences, nous trouvons ensuite les répétitions de la consigne et les répétitions de la question de vocabulaire. Nous remarquons que dans cette séquence, nous avons 3 répétitions de la consigne répertoriées comme étant des ARA et 2 des HRA. Pour rappel, dans les niveaux 1 et 3, les répétitions de la consigne sont plus nombreuses car les enseignants rencontrent régulièrement des difficultés à se faire comprendre. En outre, une partie importante des répétitions de la consigne est classée dans les ARH, le caractère hétéro-initié étant l'absence de réponse des apprenants. En 6-a, nous en comptons uniquement deux :

(1)/5'11/P6A	croisez les bras tous comme ça (.) croisez les bras tous (0.1) croisez les bras (.) donnez-moi des verbes (0.2) donnez-moi des verbes (.) ((en s'adressant à une apprenante qui lève la main)) oui ?

Et,

(150)/16'02/P6A	danser danseur (.) très bien (.) alors je vous donne quelque chose (.)laver (.) je vais donner un mot (.) vous allez me donner le mot de la même famille ok ?
(151)/16'11/AP2	oui
(152)/16'12/P6A	alors laver (0.2) laver (.) où on se lave ? (.) [où ?]
(153)/16'17/AP12	[toilettes]

Pour le premier exemple, il s'agit de la première prise de parole de P6a, le temps de mettre en place l'activité et que les apprenants comprennent ce qui est attendu d'eux. Dans le deuxième extrait, P6a répète le verbe « laver » qui constitue une consigne, dans l'attente d'une réponse. Dans les trois autres cas de répétitions de la consigne, P6a entreprend de la répéter de sa propre initiative. Observons l'exemple suivant :

(167)/16’46/P6A rose non (.)la rougeore : la rougeur (.) la rougeur : rouge (.) rougir sont des mots de la même famille (.) main’nant (.) le na ::: heu : pardon (.)heu :: (.) la nageoire (.) les doigts (.) la nageoire (0.1) la nageoire

(168)/17’05/AP6 nager

A la lecture de cet extrait, nous pourrions croire que la répétition du mot « nageoire » est une ARH initiée par une absence de réaction de la part des apprenants. En effet, le laps de temps entre l’ES et l’ER est d’une seconde, temps *a priori* suffisant pour qu’un apprenant lève la main, ce que nous observons de fait ici. En effet, une huitaine d’apprenants lèvent la main pour proposer une réponse entre l’ES et l’ER. Autrement dit, contrairement à ce que nous observons fréquemment en première et en troisième année, ici, les apprenants lèvent la main et interpellent P6a pour proposer des réponses. La répétition n’est donc pas induite par une absence de réponse ou de réaction de la part des apprenants mais par une volonté propre à P6a de répéter l’item afin de s’assurer qu’un maximum d’apprenants a bien entendu et leur laisser plus de temps pour réfléchir à une réponse qu’ils pourraient proposer. Nous observons à travers cet exemple les limites de l’enregistrement sonore qui ne nous permet pas d’obtenir ce genre d’informations. Elles sont pourtant essentielles pour cerner finement les types d’interactions et de stratégies pédagogiques et discursives mises en place par les enseignants. Le reste des ARA qui apparaissent dans cette séquence n’apparaissent qu’une ou deux fois. Nous remarquons qu’il a y a une grande variété de pratiques reformulatives comprenant principalement des répétitions et des reformulations.

Intéressons-nous maintenant aux HRA. Nous en dénombrons 44, représentant 45% de l’ensemble des reformulations de la séquence. Ceci indique que la prise de parole des apprenants est assez importante et qu’elle est prise en compte. Ceci indique également que le ratio entre AR et HR est assez équilibré. Sur les 44 HRA total, 24 sont des répétitions de la réponse de l’apprenant pour la valider. Cette pratique reformulative représente à elle seule plus de la moitié de l’ensemble des HR de la séquence. A la lecture de la transcription de la séquence, nous pouvons remarquer que dès qu’un apprenant prend la parole pour donner une réponse et que cette dernière est correcte, P6a la répète pour la valider. Cette stratégie permet selon nous de montrer aux apprenants que l’enseignante prend en compte et accorde de l’importance à leurs propos, de réagir à leur propos pour donner du rythme aux échanges et

d'encourager le reste du groupe à prendre la parole. Ainsi, selon nous, la stratégie à laquelle l'enseignante a recours quand les apprenants donnent des réponses correcte nous parait pédagogiquement intéressante. Nous verrons un peu plus loin que les stratégies auxquelles P6a a recours lorsque les apprenants donnent des réponses incorrectes sont plus discutables. Viennent ensuite les reformulations de la réponse de l'apprenant avec 9 occurrences. L'examen de ces 9 reformulations fait apparaitre que certaines ont pour but soit de valider soit d'invalider la réponse de l'apprenant. Ainsi, pour les premières, nous remarquons que ces reformulations ont également une fonction supplémentaire qui peut être :

- Remettre la réponse de l'apprenant en contexte (reformulation n°9 et n°17)

(43)/7'36/AP1 madame heu : les jouets

(44)/7'39/P6A TRES TRES BIEN (.) ON JOUE AVEC LES JOUETS /(.)BRAVO (0.3) ! و <eh bien> regardez (.) regardez dans ces mots là (.) jouet (.) joueur (.) jeu (.) jouer qu'est-ce que vous remarquez ?

- Aider à la formulation de la réponse (reformulation n°27)

(65)/9'22/P6A hein (.)est-ce qu'ils ont le même sens ? (.) est-ce qu'ils ont le même sens ?

(66)/9'25/AP2 madame madame madame madame madame madame madame

(67)/9'27/P6A et les autres ?

(68)/9'28/AP2 madame madame (0.2) non (.)ils n heu :: [ils n'a pas]

(69)/9'33/P6A [ils n'ont pas le même sens] (.) mais mais est-ce qu'ils ont la même idée ? (.) est-ce qu'ils ont la même idée ?

- Proposer une alternative grammaticalement correcte à la réponse proposée (reformulation n°33)

(79)/10’12/AP2 madame (.) comme jouer le joueur avec les jou[64]

(80)/10’17/P6A ah oui un joueur joue avec les jeux (.)[…]

- Apporter une précision grammaticale à la réponse proposée (reformulation n°45 et n° 68)

(104)/12’17/AP8 la fin :

(105)/12’18/P6A excellente/ (.) le nom c’est (.) la fin (0.1) finir (.) la fin

Concernant les reformulations de la réponse de l’apprenant suite à une réponse erronée, nous retrouvons les reformulations n°18, n°46 et n°48 (*voir transcription de la séquence*). Observons les comportements adoptés par P6a dans ces contextes. Dans le premier cas, P6a essaie d’amener les apprenants à formuler que l’invariant de plusieurs mots d’une même famille est un radical :

(44)/7’39/P6A TRES TRES BIEN (.) ON JOUE AVEC LES JOUETS /(.)BRAVO (0.3) ! و <eh bien> regardez (.) regardez dans ces mots là (.) jouet (.) joueur (.) jeu (.) jouer qu’est-ce que vous remarquez ?

(45)/7’55/AP2 madame madame madame madame

(46)/7’56/AP3 les mots de la famille

(47)/7’58/P6A ça veut dire ? (.) avancez

(48)/8’01/AP? la lettre

(49)/8’02/AP2 madame madame madame madame (.) madame madame(.) la lettre heu g heu=

(50)/8’07/P6A se répète (.) la lettre J (.) [se répète]

(52)/8’10/P6A au lieu de dire la lettre j (.) qu’est-ce qui se répète ?

(53)/8’13/AP7 o et a

(54)/8’15/P6A ou qu’est-ce qu’on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d’un mot/

[64] « jeux » prononcé « jou » par AP2

	(.) la première (.) les premiers lettres d'un mot comment on l'appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a
(55)/9'29/AP8	[le radical]
(56)/9'29/AP3	[le préfixe]
(57)/8'30/P6A	EXCELLENT (.) le radical (.) le radical (.) alors ici (.) les lettres qui se répètent (.) au début ils s'appellent le radical : (.) vous avez déjà vu (.) le radical d'un verbe et la terminaison (.) oui ou non ?

Nous avons surligné en gris la reformulation de la réponse erronée d'AP2. P6a commence à corriger AP2 en soulignant qu'il s'agit de la lettre « j » et non « g ». P6a parle plus fort quand elle prononce la lettre pour bien indiquer où se situe l'erreur. P6a réagit ensuite à cette HR pour reformuler sa question jusqu'à ce qu'un apprenant, en l'occurrence ici AP8, soit en mesure de proposer la réponse attendue. La stratégie de P6a a donc porté ses fruits. Dans le deuxième cas de reformulation suite à une réponse erronée, P6a demande aux apprenants de proposer des mots de la même famille que le verbe finir :

(99)/12'00/P6A	oui (.) alors ici finir (.) finir (0.2) lorsqu'on finit c'est quoi ça ?
(100)/12'07/AP12	finissant
(101)/12'08/P6A	finissant ça c'est le participe présent (.)
(102)/12'11/AP2	c'est terminé
(103)/12'12/P6A	c'est terminé (.) mais (.) on va prendre un mot qui a qui qui a le même radical
(104)/12'17/AP8	la fin :
(105)/12'18/P6A finir (.) la fin	excellente/ (.) le nom c'est (.) la fin (0.1)
(106)/12'25/AP2	fineur heu : heu :: le fi(.)nireur
(107)/12'30/P6A	((P6A rit))heu non ça s'dit pas (.) le finireur ça s'dit pas (.) alors l'intéressant (.) que (.) ces mots-là (.) ont (0.1) le même (0.1) radical : (.) ça va ? (.) ils ont le même radical (.)fleu fleu fleu ((P6A souligne au tableau le radical des trois mots)) […]

Nous observons ici qu'AP2 propose le mot « finireur ». En gris, P6a reprend la réponse de l'apprenant pour faire remarquer que le mot « finireur » n'existe pas : « heu non ça s'dit pas (.) le finireur ça s'dit pas ». P6a revient ensuite sur la notion de radical. La réaction de P6a face à la proposition d'AP2 est discutable d'un point de vue pédagogique. En effet, l'apprenant a peut-être compris que ce mot n'existe pas mais P6a ne lui a pas proposé de forme correcte. P6a aurait ainsi pu préciser qu'il existe le mot « finisseur » qui peut désigner, entre autre, un ouvrier ou une ouvrière qui s'occupe de la finition et de la vérification du travail d'une pièce ou d'un produi et plus préciser que pour désigner une personne qui a finit quelque chose, on peut avoir recours à la paraphrase « une personne qui a finit ».

Enfin, le dernier cas de reformulation suite à une réponse erronée intervient après que P6a a demandé aux apprenants d'énoncer les mots de la même famille que le mot « mer » :

(107)/12'30/P6A	[…] et des fois le radical change comme je vais faire maintenant dans c ce ce :: (.) cet exemple (0.3) ((P6A écrit au tableau le mot « la mer »)) la=
(108)/12'56/AP11	=mer :
(109)/12'57/P6A	la mer (.) [la mer]
(110)/12'58/AP3	[madame madame] (.) la plage
(111)/13'00/P6A	la mer c'est la plage (.) et celui-là qui (.) qui travaille dans une mer :: (.) comment il s'appelle ?
(112)/13'07/APS	le maître nageur
(113)/13'08/P6A	non
(114)/13'09/AP?	le marin

Nous avons surligné en gris la reprise de P6a qui reformule la réponse d'AP3 « la plage » par « la mer c'est la plage ». Une nouvelle fois, la réaction de P6a n'aide pas l'apprenant à comprendre où se situe son erreur. En insinuant que le mot « plage » et le mot « mer » veulent dire la même chose, P6a donne une information erronée. De plus, elle n'explique pas pourquoi le mot « plage » n'a pas le même radical que le mot « mer » et que par conséquent ils ne sont pas de la même famille même s'il existe une proximité sémantique. Par ailleurs, nous remarquons également dans cet extrait que plusieurs apprenants proposent

la réponse « maître nageur » en (112). La réaction de P6a à cette réponse est « non ». Aucune explication n'est proposée.

Ces différents exemples mettent en lumière que P6a rencontre parfois des difficultés à réagir de façon pédagogiquement pertinente quand les apprenants proposent des réponses qui ne sont pas celles auxquelles l'enseignante s'attend. Or, c'est en grande partie par le feedback correctif que les apprenants apprennent et développent leurs compétences (Lyster et Ranta, 1997). Ces reformulations aux réponses erronées des apprenants ne les aident pas à comprendre où se situent leurs erreurs et comment y remédier, ils ne peuvent donc pas s'améliorer.

Le troisième type d'HRA le plus représenté est la reprise corrective phonétique avec 4 occurrences. Nous constatons également la présence d'une reprise corrective lexicale. Le reste des HRA n'apparaissant quantitativement que très peu (1 ou 2 occurrences). Il s'agit principalement de répétitions de propos des apprenants.

Enfin, les reformulations les moins présentes dans cette séquence sont les ARH. Elles sont au nombre de 5 et représentent environ 5% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Nous y retrouvons 4 types de répétitions : deux répétitions de la consigne, une répétition de la question de vocabulaire, une répétition de la question et une répétition de l'injonction. Pour l'ensemble de ces 5 répétitions, P6a reformule ses propos suite à une réaction ou une absence de réaction des apprenants. Tentons de mettre à jour ce qui induit le caractère hétéro-initié de ces reformulations. La lecture de la transcription de la séquence indique que dans trois cas sur cinq, ces répétitions sont dues à une absence de réaction ou de réponse de la part des apprenants. Voici un exemple :

(33)/7'16/P6A	alors il y a le football : (.) le basketball et tout ça (.) comment on les appelle ? (0.1) comment on les appelle ?

Dans un cas, P6a attend que plus d'apprenants lèvent la main pour proposer une réponse, elle choisit alors de répéter la consigne en attendant que d'autres apprenants se portent volontaires pour répondre, stratégie qui a fonctionné.

(1)/5'11/P6A	croisez les bras tous comme ça (.) croisez les bras tous (0.1) croisez les bras (.) donnez-moi des verbes (0.2) donnez-moi des verbes (.) ((en s'adressant à une apprenante qui lève la main)) oui ?

Enfin, dans un dernier cas, pour la répétition de la question, P6a choisit de répéter sa question mais cette fois-ci sous forme affirmative et cela suite à un retour des apprenants :

(220)/20'33/P6A alors puisque vous n'avez pas rapporté vos cahiers prenez une feuille :: les cahiers heu :: les cahiers de l'explication vous avez apporté ?

(221)/20'40/APS non ::

(222)/20'41/P6A cahier de brouillon ?

(223)/20'42/APS non madame

(224)/20'42/AP? oui

(225)/20'43/P6A cahier de brouillon

Ainsi, la majorité des RH sont induites par une absence de réaction de la part des apprenants. Néanmoins, il convient de noter que cette séquence est, pour l'instant, celle qui comporte le moins d'ARH sur l'ensemble des séquences observées jusque-là. Or, nous avons pu remarquer dans nos analyses précédentes que la majorité des RH sont hétéro-initiées dans le cas d'absences de réponses ou de réactions. Ainsi, le faible nombre de RH en 6-a peut être assimilé à une participation plus active des apprenants ce qui, nécessairement, conduit moins l'enseignante à devoir répéter ou reformuler dans l'attente d'une réponse.

Typologie des reformulations en 6-a

Notre deuxième angle d'analyse met à jour les types de reformulations auxquels l'enseignante a le plus recours. Les voici répertoriées dans le tableau suivant :

Typologie générale des reformulations en 6-a	Nombre
Répétition	54
Reformulation	34
Reprise corrective	7
Autocorrection	3
Total général	**98**

Tableau 91 – Typologie générale des reformulations en 6-a

Nous observons que la pratique majoritaire de P6a est la répétition. Avec 55 occurrences, elles représentent 56% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Viennent ensuite les reformulations à proprement parler qui, avec 25 occurrences, représentent 35,7% de l'ensemble des reformulations. Enfin, de manière beaucoup moins importante, nous retrouvons 7 reprises correctives et 3 autocorrections. Observons plus en détails les types de répétitions répertoriées :

Types de répétitions en 6-a	**Nombre**
Répétition	**54**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	24
Répétition de l'item lexical	9
Répétition de la question de vocabulaire	6
Répétition de la consigne	5
Répétition de l'injonction	2
Répétition de l'explication grammaticale	1
Répétition de la question de grammaire	1
Répétition de la réponse de l'apprenant après correction	1
Répétition de la réponse de l'apprenant et commentaire pour l'invalider	1
Répétition d'un élément explicatif	1
Répétition du commentaire de l'apprenant pour le valider	1
Répétition de la question	1
Répétition de la question de compréhension	1
Total général	**54**

Tableau 92 – Types de répétitions en 6-a

Comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente, les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider sont nombreuses dans cette séquence. P6a choisit systématiquement cette stratégie lorsque l'apprenant donne une réponse correcte. Avec 24 occurrences, elles représentent 43,6% de l'ensemble des répétitions de la séquence.

En deuxième position nous retrouvons les répétitions de l'item lexical avec 9 occurrences. Sur ces 9 répétitions, 6 apparaissent à la suite d'une répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider. En voici deux exemples :

(87)/11'19/AP4 fleur

(88)/11'20/P6A fleur (0.2) fleur

((P6A écrit le mot fleur au tableau))

(89)/11'26/AP7 fleurissant

(90)/11’27/P6A fleurissant (.) très bien (.) fleurissant (0.1) oui

((P6A écrit le mot fleurissant au tableau))

Et,

(113)/13’08/P6A non

(114)/13’09/AP? le marin

(115)/13’10/P6A le marin (0.1) marin (.) d’accord ?

((P6A écrit le mot marin au tableau))

Nous pouvons observer que dans ces cas-là, les répétitions de l’item lexical sont accompagnées de l’écriture au tableau du mot proposé par l’apprenant. La première étape consiste en la validation de la réponse par répétition et la deuxième étape consiste à l’énoncer une seconde fois pendant que le mot est reporté au tableau. Aucun geste n’accompagne la répétition. Ensuite, nous comptons 2 répétitions de l’item lexical qui intervient suite à une réponse proposée par P6a elle-même :

(191)/18’15/AP? dentifrice

(192)/18’16/P6A dentifrice (.) bravo

(193)/18’18/AP12 la robe

(194)/18’19/P6A ((en riant)) non :: (.) j’ai dit il faut chercher des mots qui ont le même : (.)=

(195)/18’25/APS =radical

(196)/18’26/P6A alors il y a dentaire : (.) dentaire : (.) dentaire : (.) c’est c’est un soin dentaire (inaud.) opération [dentaire] (.) voilà ((P6A s’adresse à une apprenante qui lève la main)) mademoiselle ?

Les répétitions de l’item lexical apparaissent en gris. P6a le répète à deux reprises pour s’assurer qu’il est bien entendu par l’ensemble des apprenants. Enfin, la dernière répétition de l’item lexical apparait suite à une correction faite à un apprenant qui propose deux mots de la même famille :

(212)/19’49/P6A alors quelqu’un peut me donner heu : deux ou trois mots de la même famille ?

(213)/19’53/AP2 madame madame madame (.) le directeur (.) la diministration[65]

(214)/19’57/P6A la direction (.) le directeur (.) la direction (.) le directeur hein ?

Ici, la répétition entreprise par l’enseignante permet d’appuyer la correction proposée à AP2. En troisième position des répétitions les plus représentées dans la séquence, nous retrouvons les répétitions de la question de vocabulaire avec 6 occurrences et les répétitions de la consigne avec 5 occurrences. En ce qui concerne les répétitions de la question de vocabulaire, il s’agit d’une volonté de la part de l’enseignante de laisser du temps à un maximum d’apprenants pour proposer une réponse. C’est ce que nous pouvons observer dans les deux exemples suivants :

(13)/6’00/P6A alors (0.1) écoutez (0.6) croisez les bras (.) quelqu’un qui joue (.) quelqu’un qui joue (.) comment on l’appelle ? (.) les doigts

(14)/6’15/AP2 madame madame

(15)/6’16/AP3 [madame madame]

(16)/6’16/P6A [quelqu’un qui joue] (.) comment on l’appelle ?

Ou encore,

(65)/9’22/P6A hein (.)est-ce qu’ils ont le même sens ? (.) est-ce qu’ils ont le même sens ?

(66)/9’25/AP2 madame madame madame madame madame madame madame

(67)/9’27/P6A et les autres ?

AP2 est un apprenant très actif, qui a visiblement un meilleur niveau que les autres et qui souhaiterait répondre à un maximum de questions. En répétant ces questions, P6a indique au groupe classe qu’elle attend que d’autres apprenants lèvent la main pour proposer une réponse. En (67) elle le formule clairement avec sa question « et les autres ? ». Nous comptons par la suite 5 répétitions de la consigne. Encore une fois nous pouvons noter que ces répétitions ont pour but de laisser un peu plus de temps aux apprenants pour se manifester et proposer une réponse.

[65] « l’administration » prononcé « la diministration » par AP2

(1)/5'11/P6A croisez les bras tous comme ça (.) croisez les bras tous (0.1) croisez les bras (.) donnez-moi des verbes (0.2) donnez-moi des verbes (.) ((en s'adressant à une apprenante qui lève la main)) oui ?

Pour le reste des répétitions répertoriées dans la séquences, 6 sont des ARA et 3 sont des HRA. P6a a donc recours à la répétition aussi bien pour mettre en exergue ses propos que ceux des apprenants.

Le deuxième type de pratique reformulative auquel P6a a le plus recours est la reformulation en tant que telle. L'ES et l'ER ont une parenté sémantique mais leur forme diffère. Voici l'ensemble des reformulations répertoriées en 6-a :

Types de reformulations en 6-a	Nombre
Reformulation	**34**
Reformulation de la réponse de l'apprenant	9
Reformulation de l'explication	7
Reformulation de l'item lexical	7
Reformulation de la question de grammaire	4
Reformulation de l'intervention de l'apprenant	3
Reformulation de l'exemple	1
Reformulation de la réponse complète attendue	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Reformulation de la consigne	1
Total général	**34**

Tableau 93 – Types de reformulations en 6-a

Les reformulations les plus nombreuses sont celles de la réponse de l'apprenant. Pour rappel, dans la partie précédente nous avions identifié les fonctions de ces 9 reformulations de la réponse de l'apprenant (voir *La distribution des reformulations en 6-a)*.

En deuxième position des reformulations les plus présentes, nous retrouvons les reformulations de l'explication et les reformulations de l'item lexical avec 7 occurrences pour chaque type. En ce qui concerne les reformulations de l'explication, l'analyse de leur nature fait apparaitre que 5 d'entres elles sont des reformulations de l'explication grammaticale comme dans l'exemple suivant :

(144)/15'25/P6A oui (.) ici on parle : (.) des mots (.) qui ont la même idée (.) et par exemple si je dis par exemple (.) comme tu viens de dire (.) trousse

	(.) stylo (.) gomme (.) est-ce que ces mots-là ont le même [rad] heu les les mêmes lettres ?
(145)/15’42/AP2	[non]
(146)/15’43/P6A	le même radical ?
(147)/15’44/APS	non
(148)/15’44/P6A	non (.) oui (.) mais ici regardez bien (.) marin (.) maritime (.) tout : se passe à la mer c’est la même idée (.)
(149)/15’55/AP2	oui (.) par exemple heu :: heu : heu :: dans heu danser (.) danseur :

Parmi ces 5 reformulations, une est sous forme de question :

(82)/10’35/	؟أ < hein ?> (.) alors là (.) ici (.) le radical parfois change (.) oui (.) mais est-ce qu’ils ont (.) ces mots-là ont la même idée ? (.) [oui :] (.) donc c’est de jouer (.) hein ?
(83)/10’44/AP3	[oui :]

Ces reformulations visent à faire comprendre l’idée de dérivation des mots à partir d’un même radical.

Deux reformulations portent sur l’explication grammaticale, elles sont rassemblées dans un même énoncé de P6a :

(196)/18’26/P6A	alors il y a dentaire : (.) dentaire : (.) dentaire : (.) c’est c’est un soin dentaire (inaud.) opération [dentaire] (.) voilà ((P6A s’adresse à une apprenante qui lève la main)) mademoiselle ?
(197)/18’38/APS	[dentaire]
(198)/18’41/AP6	؟dentaire شنو هي <c’est quoi dentaire ?>
(199)/18’42/P6A	c’est ça c’que j’allais dire (.) dentaire c’est un adjectif (.) pas la dent (.) dentaire (.) par exemple tu vas faire une opération dentaire (.) est-ce que c’est clair ?

Ici, les reformulations de l'explication grammaticale répondent à la question posée par AP6 qui ne comprend pas l'explication préalablement donnée par l'enseignante. Elle commence par donner la nature grammaticale du mot avant de l'insérer dans un contexte.
En troisième position des reformulations les plus présentes nous retrouvons les reformulations de la question de grammaire qui sont au nombre de 4.

(54)/8'15/P6A ou qu'est-ce qu'on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d'un mot/ (.) la première (.) les premiers lettres d'un mot comment on l'appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a

Dans l'exemple ci-dessus, nous observons que les 2 reformulations visent à simplifier la question pour amener un maximum d'apprenants à pouvoir répondre. La lecture de la transcription du corpus nous indique qu'il en est de même pour les autres reformulations des questions de grammaire. Il est intéressant de noter que nous ne comptons qu'une seule répétition de la question de grammaire contre 4 reformulations de la question de grammaire. P6a est donc plus encline à reformuler qu'à répéter ses explications concernant le point de grammaire étudié. En formulant le même propos de plusieurs façons différentes, P6a offre ainsi plus de chances aux apprenants le de comprendre. Le reste des reformulations retrouvées dans la séquence apparaissent de façon quantitativement anecdotique. Il convient de noter que, comme pour les répétitions, les reformulations restantes concernent aussi bien des AH que des HR.

Enfin, les deux derniers types généraux de reformulations présentes dans les interactions de P6a sont des reprises correctives (7 occurrences) et des autocorrections (3 occurrences). Concernant les reprises correctives, 6 sont des reprises correctives phonétiques et 1 est lexicale. Pour les autocorrections, 2 sont morphosyntaxiques et 1 est phonétique.

Nombre de reformulations pour un même ES

Nous allons à présent nous intéresser au nombre de reformulations énoncées par P6a pour un même ES. Pour rappel, cet angle d'analyse nous a permis, pour les niveaux 1 et 3 de mettre en évidence que certains éléments de discours peuvent parfois poser problème. En effet, dans les

séquences 1-a ou encore 3-c, P1 et P3 ont eu respectivement recours à 20 et 22 reformulations pour un même ES. Nous avons pu mettre en évidence que ce nombre important de reformulations est dû à des incompréhensions de la part des apprenants qui se retrouvent dans l'incapacité de prendre la parole. Le tableau ci-dessous répertorie le nombre de reformulations pour un même ES pour cette séquence :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrence par rang
1	65
2	23
3	7
4	2
5	1
Total général	**98**

Tableau 94 - Les occurrences des reformulations en 6-a

6-a comporte 65 situations interactionnelles qui ont généré de 1 à 5 reformulations pour un même ES. Dans 35% des cas (23/65), P6a a eu recours *a minina* à une seconde reformulation. Cela signifie que dans près de 65% des cas, P6a a estimé qu'une seule reformulation était suffisante. Après une deuxième reformulation, dans 30% des cas (7/23), P6a a eu recours à une troisième reformulation. Enfin, dans deux cas, l'enseignante à eu recours à 4 reformulations pour un même ES et dans un cas, P6a a un recours à 5 pour un même ES.

Théoriquement, nous pourrions comparer les résultats obtenus en 6-a avec les résultats observées dans les séquences 1-b ou 1-c qui comportent respectivement 4 et 6 reformulations maximum pour un même ES. Néanmoins, les types d'interactions observés dans ces séquences sont différents. En effet, en 1-b, la séquence est centrée sur des récitations. Les apprenants ne proposent donc pas d'énoncés originaux. En 1-c, la séquence est centrée sur une activité haptique, les interactions entre l'enseignant et les apprenants sont faibles en comparaison avec ce que nous observons en 6-a. En effet, dans cette séquence, les échanges entre P6a et les apprenants sont nombreux et les apprenants prennent la parole pour proposer des réponses qui leur sont propres. En termes de types d'interactions mises en place entre les apprenants et l'enseignant, cette séquence pourrait être comparée aux séquences 1-a et 3-c dans lesquelles des jeux de questions/réponses sont instaurés entre l'enseignant et les apprenants. Or, dans ces séquences, nous comptons respectivement jusqu'à 20 et 22 reformulations pour un même ES. Comme nous l'avons mentionné supra, ces chiffres importants ont révélé des difficultés chez P1 et P3 à se faire comprendre. En outre, dans la

séquence 3-b, P3 entreprend des révisions grammaticales, tout comme dans la séquence 6-a, et nous y comptons jusqu'à 9 reformulations pour un même ES.

Ainsi, il apparait *a priori* que P6a rencontre moins de difficultés dans la gestion des reformulations que ses collègues P1 et P3. Observons en détails à quoi correspondent les ES les plus reformulés dans cette séquence. Le premier extrait correspond à la fois où P6a a recours à 4 reformulations pour un même ES et le deuxième extraitrenvoie au moment où P6a a recours à 5 reformulations pour un même ES :

(196)/18'26/P6A	alors il y a dentaire : (.) dentaire : (.) dentaire : (.) c'est c'est un soin dentaire (inaud.) opération [dentaire] (.) voilà ((P6A s'adresse à une apprenante qui lève la main)) mademoiselle ?
(197)/18'38/APS	[dentaire]
(198)/18'41/AP6A؟	dentaire شنو هي <c'est quoi dentaire ?>
(199)/18'42/P6A	c'est ça c'que j'allais dire (.) dentaire c'est un adjectif (.) pas la dent (.) dentaire (.) par exemple tu vas faire une opération dentaire (.) est-ce que c'est clair ?

Et,

(127)/13'54/P6A	tout se passe dans la mer (.) alors les mots qui (.) ont le même radical (.) ils parlent de la même idée (.) comment on les appelle ? (.) comment on les appelle ? (.) comment ce sont des mots ::
(128)/14'08/AP8	madame madame madame
(129)/14'10/P6A	oui ?
(130)/14'10/AP8	les mots de famille
(131)/14'12/P6A	les mots [de famille] (.]les mots de famille]
(132)/14'13/APS	[de famille]
(133)/14'13/AP2	[de la même famille]

(134)/14'15/P6A c'est comme que (.) les mots forment des familles (.) hein ? (.) des familles (.) ((en s'adressant à un apprenant)) toi dans ta famille il y a ton papa ta maman et les et les frères et les sœurs (.) même (.) alors même les mots ils forment des famille (.) une famille de mots (.) ((un apprenant lève la main P6A réagit)) oui ?

Nous observons dans ces deux extraits que, contrairement aux cas observés chez P1 et P3, ces occurrences ne sont pas des ARH initiées par une absence de réaction de la part des apprenants. Ici, il s'agit principalement d'ARA. P6a prend l'initiative de développer l'explication de l'adjectif « dentaire » et la notion de mots de la même famille de plusieurs façons différentes afin de multiplier les chances de compréhension par un maximum d'apprenants.

Reformulations complètes vs partielles en 6-a

Intéressons-nous à présent au caractère partiel ou complet des reformulations de cette séquence. Dans le tableau ci-dessous les reformulations y sont répertoriées d'un point de vue quantitatif.

Nature complète ou partielle des reformulations en 6-a	Nombre
Complète	89
Partielle	8
Non pertinent	1
Total général	**98**

Tableau 95 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-a

Il apparait que ces résultats s'inscrivent dans la tendance observée jusqu'à présent, à savoir que nous retrouvons une majorité de reformulations complètes. En effet, avec 86 occurrences, elles représentent 88,7% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Nous comptons ensuite 10 reformulations partielles et 1 pour laquelle cette distinction ne nous a pas semblé pertinente. Il s'agit de la reformulation de la question de grammaire suivante :

(54)/8'15/P6A ou qu'est-ce qu'on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d'un mot/ (.) la première (.) les premiers lettres d'un

mot comment on l'appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a

Dans l'énoncé surligné en gris, P6a reformule la question de grammaire sous forme de ce que nous pourrions également qualifier d'amorce de réponse. Il y a donc bien un lien sémantique entre l'ES et l'ER mais la forme de l'ER est suffisamment différente de la forme de l'ES pour estimer que la catégorisation complète ou partielle est inopérante dans ce cas. Observons à présent en détail comment se répartissent les reformulations de la séquence selon cet axe. Les voici répertoriées dans le tableau suivant :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 6-a	**Nombre**
Complète	**89**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	24
Reformulation de la réponse de l'apprenant	9
Répétition de l'item lexical	8
Reformulation de l'explication	7
Reformulation de l'item lexical	7
Répétition de la question de vocabulaire	6
Reprise corrective phonétique	6
Répétition de la consigne	5
Reformulation de l'intervention de l'apprenant	3
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de la réponse de l'apprenant et commentaire pour l'invalider	1
Autocorrection phonétique	1
Répétition du commentaire de l'apprenant pour le valider	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Répétition de la réponse de l'apprenant après correction	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Reformulation de l'exemple	1
Répétition de la question	1
Reprise corrective lexicale	1
Répétition de la question de grammaire	1
Reformulation de la réponse complète attendue	1
Répétition de l'explication grammaticale	1
Partielle	**8**
Répétition de l'injonction	2
Reformulation de la question de grammaire	2
Répétition de l'item lexical	1
Répétition de la question de compréhension	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition d'un élément explicatif	1
Non pertinent	**1**
Reformulation de la question de grammaire	1
Total général	**98**

Tableau 96 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-a

C'est sans surprise que nous observons que les reformulations complètes sont majoritairement celles de la réponse de l'apprenant pour la valider. En effet, il s'agit de la pratique reformulative la plus présente dans la séquence et P6a n'ayant qu'à répéter des énoncés courts (un ou deux mots en général), il est normal que ces répétitions soient complètes. Le fait que les apprenants proposent des énoncés courts facilite dans la reformulation de P6a la reprise de l'intégralité du contenu sémantique de l'ES de l'apprenant. Cet argument s'applique de manière plus générale à la majorité des reformulations complètes de la séquence. En effet, le travail mené en classe se focalise sur l'énonciation de mots isolés. Il est donc attendu que la reformulation de ces termes soit également complète. Intéressons-nous donc aux reformulations partielles pour tenter d'identifier les éléments présents dans l'ES qui ne sont pas repris dans l'ER. Les reformulations partielles sont majoritairement des reformulations de la question de grammaire et des répétitions de l'injonction pour lesquelles nous retrouvons 2 occurrences chacune. Nous pouvons d'emblée observer que ces deux types de reformulations concernent des énoncés plus longs que la majorité des types d'énoncés retrouvés dans la catégorie des reformulations complètes. Prenons l'exemple de la reformulation de la question de grammaire suivante :

(127)/13'54/P6A tout se passe dans la mer (.) alors les mots qui (.) ont le même radical (.) ils parlent de la même idée (.) comment on les appelle ? (.) comment on les appelle ? (.) comment ce sont des mots ::

Dans cet extrait, P6a commence par répéter la question de grammaire puis dans un second temps, elle reformule sa question sous forme d'amorce de réponse. Nous observons que l'intégralité du sens de l'ES n'est pas maintenue dans l'ES. Concernant les répétitions partielles, nous remarquons qu'il s'agit de répétitions qui se focalisent uniquement sur un élément en particulier de l'ES comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant :

(152)/16'12/P6A alors laver (0.2) laver (.) où on se lave ? (.) [où ?]

(153)/16'17/AP12 [toilettes]

P6a répète seulement le pronom interrogatif « où » afin de préciser aux apprenants que la réponse attendue est un lieu.

Ainsi, l'analyse du caractère partiel ou complet des reformulations en 6-a indique que, comme pour les pratiques observées chez P1 et P3, les reformulations partielles relèvent de stratégies discursives. Celles observées dans cette séquence visent à encourager la prise de parole ou à mettre en exergue certains éléments de l'ES afin de faciliter la compréhension des apprenants et donc *in fine*, leur prise de parole.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 6-a

Le cinquième angle d'analyse vise à distinguer les reformulations qui portent sur le contenu de celles qui portent sur la forme. Voici leur distribution quantitative :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 6-a	**Nombre**
Contenu	85
Forme	13
Total général	**98**

Tableau 97 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-a

Les 85 reformulations portant sur le contenu représentent près de 87% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Les reformulations portant sur la forme sont donc minoritaires. Tout comme pour l'analyse précédente sur le caractère partiel et complet des reformulations, nous observons que la répartition entre reformulations portant sur le contenu et celle portant sur la forme s'inscrit également dans les tendances observées chez P1 et P3. En effet, sur les 7 séquences analysées jusqu'à présent, seule la séquence 1-b est composée d'un nombre plus important de reformulations portant sur la forme que sur le contenu. Pour rappel, cette séquence était centrée sur des récitations ce qui explique pourquoi la centration sur la forme de la LC est si importante. Pour les autres séquences, (1-a, 1-c, 3-a, 3-b, 3-c et 6-a) les reformulations portant sur la forme représentent une faible proportion de l'ensemble des reformulations répertoriées. Voici la manière dont sont réparties les reformulations selon cet angle d'analyse :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 6-a	Nombre
Contenu	**85**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	21
Répétition de l'item lexical	9
Reformulation de la réponse de l'apprenant	9
Reformulation de l'explication	7
Reformulation de l'item lexical	7
Répétition de la question de vocabulaire	6
Répétition de la consigne	5
Reformulation de la question de grammaire	4
Reformulation de l'intervention de l'apprenant	3
Répétition de l'injonction	2
Répétition de la réponse de l'apprenant après correction	1
Répétition de l'explication grammaticale	1
Répétition d'un élément explicatif	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse complète attendue	1
Répétition de la réponse de l'apprenant et commentaire pour l'invalider	1
Répétition de la question	1
Répétition du commentaire de l'apprenant pour le valider	1
Répétition de la question de compréhension	1
Reformulation de l'exemple	1
Répétition de la question de grammaire	1
Forme	**13**
Reprise corrective phonétique	6
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Autocorrection morphosyntaxique	2
Autocorrection phonétique	1
Reprise corrective lexicale	1
Total général	**98**

Tableau 98 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-a

Les reformulations portant sur le contenu de la langue cible concernent portent sur les réponses des apprenants, les consignes et injonctions, les questions de compréhension et les explications de P6a. Il convient de préciser que les reformulations liées à des points de grammaire comme les reformulations de la question de grammaire par exemple, ont été répertoriées comme étant des reformulations portant sur le contenu de la langue. En effet, même si ce sont des discours sur la forme de la langue, il s'agit avant tout d'un discours, d'un métalangage sur un contenu qui vise à formaliser des règles de fonctionnement de cette langue. En voici un exemple :

(52)/8’10/P6A au lieu de dire la lettre j (.) qu’est-ce qui se répète ?

(53)/8’13/AP7 o et a

(54)/8’15/P6A ou qu’est-ce qu’on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d’un mot/ (.) la première (.) les premiers lettres d’un mot comment on l’appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a

(55)/9’29/AP8 [le radical]

(56)/9’29/AP3 [le préfixe]

(57)/8’30/P6A EXCELLENT (.) le radical (.) le radical (.) alors ici (.) les lettres qui se répètent (.) au début ils s’appellent le radical : (.) vous avez déjà vu (.) le radical d’un verbe et la terminaison (.) oui ou non ?

Les reformulations portant sur la forme de la langue sont majoritairement les reprises correctives phonétiques, elles sont au nombre de 6. Elles représentent presque la moitié de l’ensemble des reformulations portant sur la forme. Nous remarquons que dans cette séquence, nous ne retrouvons aucune reprise corrective morphosyntaxique. Nous notons également la présence de 3 autocorrections, 2 morphosyntaxiques et 1 lexicale. Il conviendra de comparer dans les deux prochaines séquences la part accordée par P6a et P6b aux reformulations portant sur la forme.

Les reformulations abouties vs non abouties en 6-a

Le dernier angle d’analyse est le caractère abouti ou non des reformulations observées dans la séquence. Pour rappel, nous considérons qu’une reformulation est aboutie lorsque nous observons que la reformulation participe à aider l’enseignant à atteindre son objectif. Cet objectif peut varier : corriger ou s’autocorriger, éclaircir une explication, valider un propos par exemple. Comme nous l’avons vu dans les analyses précédentes, dans un certain nombre de cas, il est difficile d’évaluer l’impact des reformulations sur les apprenants. En effet, il peut parfois être ardu de lire sur les visages et dans les attitudes des apprenants la compréhension,

notamment lorsque ces derniers ont l'habitude d'adopter des attitudes passives. En outre, nous avons montré qu'un nombre important de reformulations sont diluées sans le flot de la parole. Dans ces cas-là, il est également difficile de déterminer le moment où la compréhension opère, sachant qu'elle varie d'un apprenant à un autre. Par conséquent, nous retrouvons dans chaque analyse une partie non négligeable de reformulations pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer sur leur caractère abouti ou non abouti. Nous avons tout de même répertorié les reformulations pour lesquelles aucune ambigüité ne persiste :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 6-a	**Nombre**
A	55
NSPP	31
NA	12
Total général	**98**

Tableau 99 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-a

Nous observons qu'avec 55 occurrences 56% des reformulations sont abouties. Pour 31 reformulations, représentant 32% de l'ensemble des reformulations, nous n'avons pas été en mesure de nous prononcer. Enfin, nous comptons 12 reformulations non abouties. La majorité des reformulations entreprises par P6a atteignent donc leur objectif. Nous avons qualifié ces reformulations :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 6-a	**Nombre**
Aboutie	**55**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	24
Répétition de l'item lexical	6
Reformulation de la réponse de l'apprenant	5
Reformulation de l'intervention de l'apprenant	3
Reprise corrective phonétique	3
Reformulation de la question de grammaire	2
Répétition de la question de vocabulaire	2
Reformulation de l'item lexical	2
Reformulation de l'explication	2
Répétition de la consigne	2
Répétition de la question de compréhension	1
Répétition du commentaire de l'apprenant pour le valider	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Répétition de la question	1
NSPP	**31**
Reformulation de l'explication	5

Reformulation de l'item lexical	5
Reformulation de la réponse de l'apprenant	4
Répétition de l'item lexical	3
Répétition de la question de vocabulaire	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de la consigne	2
Reformulation de la réponse complète attendue	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation de l'exemple	1
Répétition de la réponse de l'apprenant après correction	1
Répétition de l'explication grammaticale	1
Autocorrection phonétique	1
Répétition d'un élément explicatif	1
Non aboutie	**12**
Reprise corrective phonétique	3
Répétition de la question de vocabulaire	2
Reformulation de la question de grammaire	2
Reprise corrective lexicale	1
Répétition de la réponse de l'apprenant et commentaire pour l'invalider	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de la consigne	1
Répétition de la question de grammaire	1
Total général	**98**

Tableau 100 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-a

Pour cette analyse, nous choisissons de focaliser notre attention sur les reformulations NA afin de tenter de déterminer ce qui pose problème dans leur formulation. Les reformulations NA majoritaires sont les reprises correctives avec trois occurrences, les répétitions de la question de vocabulaire et les reformulations de la question de grammaire avec 2 occurrences chacune. Pour ces trois types de reformulations, nous pouvons observer que nous en dénombrons autant A que NA.

Pour les reprises correctives phonétiques, celles que nous avons répertoriées comme NA sont les suivantes :

(37)/7'28/AP6 les jou[66]

(38)/7'29/P6A oui ?

(39)/7'30/AP6 les jou

[66] « jeux » prononcé « jou » par AP6

(40)/7’30/P6A les jeux/ (.) les jeux/ (.) les jeux/

(41)/7’33/AP2 les jeux sportifs

Nous observons que l’erreur de prononciation d’AP6 est corrigée mais l’apprenante ne reprend pas son erreur. En outre, aucun élément non verbal ne laissait entendre qu’AP6 avait compris son erreur.

Les reprises correctives phonétiques que nous avons considérées comme A sont les suivantes :

(185)/ 17’53/AP2 [madame madame] (.)madame madame madame madame madame

(186)/ 17’56/P6A oui ?

(187)/ 17’56/AP2 un chovo[67]

(188)/ 17’57/P6A un cheveu (.) cheveu (.) pas chovo (.) cheveu (.) oui alors on (inaud.) je vous donne quelque chose d’autre (.) alors heu : (0.3) ((P3 écrit le mot suivant au tableau)) le dentiste (.) le dentiste

Dans cet extrait, même s’il n’y a pas reprise par AP2 de son erreur, la correction est explicite et ce dernier a hoché de la tête à plusieurs reprises pendant la correction proposée par P6a. AP2 semblait avoir compris son erreur de prononciation. Concernant les répétitions de la question de vocabulaire, celles qui sont abouties sont celles qui conduisent à une proposition de réponse de la part des apprenants comme dans cet exemple :

(13)/6’00/P6A alors (0.1) écoutez (0.6) croisez les bras (.) quelqu’un qui joue (.) quelqu’un qui joue (.) comment on l’appelle ? (.) les doigts

(14)/6’15/AP2 madame madame

(15)/6’16/AP3 [madame madame]

(16)/6’16/P6A [quelqu’un qui joue] (.) comment on l’appelle ?

(17)/6’18/AP2 le garçon

(18)/6’19/AP3 le bébé

(19)/6’20/P6A non (inaud.)

[67] « cheveu » prononcé « chovo » par AP2

Dans cet extrait, nous observons que la répétition de la question de vocabulaire a finalement permis aux apprenants AP2 et AP3 de proposer des réponses. Ainsi, le temps laissé par P6a entre l'ES et l'ER ainsi que le fait d'avoir répété la question a eu un impact positif sur le déroulement des interactions menant à la compréhension des apprenants.

Dans l'extrait suivant, nous observons que la première répétition de la question, surlignée en gris, n'aboutit pas à une réponse de la part des apprenants. Seul AP2 demande à prendre la parole mais, comme nous l'avons déjà signalé, son niveau en français est supérieur à celui du reste de la classe. Son comportement n'est donc pas représentatif.

(69)/9'33/P6A [ils n'ont pas le même sens] (.) mais mais est-ce qu'ils ont la même idée ? (.) est-ce qu'ils ont la même idée ?

(70)/9'39/AP2 madame madame madame [madame madame madame madame]

(71)/9'40/P6A [est-ce qu'ils ont la] même idée ? (.) jouer joueur (.) jouer jeu (0.4) oui ? (.)jouer (.) alors regardez il y a jouer (.) [il y a joueur]

Concernant les reformulations des questions de grammaire, nous observons dans l'extrait suivant que 2 reformulations se succèdent, la première est NA est la deuxième est A. La première est très similaire à l'ES et pourrait s'apparenter à une répétition. Suite à l'absence de réponse des apprenants, P6a tente une reformulation sous forme d'amorce de réponse qui conduit cette fois-ci à des propositions de réponse des apprenants. Cette reformulation a porté ses fruits.

(54)/8'15/P6A ou qu'est-ce qu'on appelle la le p la première ou bien la moitié : (.) heu heu :: d'un mot/ (.) la première (.) les premiers lettres d'un mot comment on l'appelle ? (0.1) dans un verbe (.) il y a et il y a

(55)/9'29/AP8 [le radical]

(56)/9'29/AP3 [le préfixe]

Pour l'ensemble des autres reformulations NA de la séquence, la lecture de sa transcription fait apparaitre que les apprenants ne répondent ou ne réagissent pas aux reformulations, ce qui nous conduit à affirmer que le objectif n'est pas atteint.

L'analyse du caractère abouti ou non abouti des reformulations en 6-a fait apparaitre que, dans certains cas, la répétition est suffisante pour débloquer l'incompréhension et dans d'autres, P6a a besoin d'avoir recours à la reformulation qui s'éloigne significativement de la forme de l'ES. L'absence de réponse de la part des apprenants à la suite d'un ES n'est donc pas nécessairement le signe que l'ES est trop complexe. Le fait que la répétition de l'ES suffise dans certains cas montre l'importance de laisser du temps aux apprenants de reconstruire le sens de l'énoncé de l'enseignant et, dans un second temps, de réfléchir à la réponse qu'ils peuvent proposer.

3.2 Bilan de la séquence 6-a

L'analyse des distributions montre un équilibre dans le recours aux AR et aux HR. Nous remarquons que, contrairement a ce que nous avons fréquemment observé chez P1 et P3, nous retrouvons moins de reformulations ou de répétitions suite à une absence de réponse des apprenants. Dans cette séquence, il s'agit souvent d'un choix effectué par l'enseignante pour laisser plus de temps aux apprenants pour réfléchir à leur réponse. En effet, dans de nombreux cas, plusieurs apprenants lèvent la main pour proposer une réponse et P6a préfère attendre et reformuler pour laisser le temps à un maximum d'apprenants de réagir. Nous avons également mis en évidence dans cette partie que P6a rencontre à plusieurs reprises des difficultés à reprendre les apprenants lorsqu'ils proposent des réponses erronées. En effet, dans certains cas, les réactions de P6a sont pédagogiquement discutables. De fait, les retours de P6a manquent de précisions et n'expliquent pas aux apprenants la raison de leur erreur. En outre, nous avons également noté que dans certains cas, P6a se contente de répondre non, sans justification :

(16)/6'16/P6A	[quelqu'un qui joue] (.) comment on l'appelle ?
(17)/6'18/AP2	le garçon
(18)/6'19/AP3	le bébé
(19)/6'20/P6A	non (inaud.)

Ou encore,

(111)/13'00/P6A	la mer c'est la plage (.) et celui-là qui (.) qui travaille dans une mer :: (.) comment il s'appelle ?
(112)/13'07/APS	le maître nageur
(113)/13'08/P6A	non
(114)/13'09/AP?	le marin
(115)/13'10/P6A	le marin (0.1) marin (.) d'accord ?

Dans le flot des interactions, il est compréhensible que P6a ne s'attarde pas sur les erreurs des apprenants. Néanmoins, sans explication, les apprenants ne peuvent pas être en mesure de comprendre pourquoi ils se sont trompés. Le processus d'apprentissage peut alors

s'interrompre. Le deuxième angle d'analyse met en lumière les types de reformulations auxquels P6a a recours. Nous avons identifié que cette enseignant favorise les répétitions qui représentent 56% de l'ensemble des reformulations. En deuxième position nous retrouvons les reformulations qui représentent 35,7% de l'ensemble des reformulations. Nous avons noté que les répétitions sont aussi nombreuses car P6a répète systématiquement les réponses correctes des apprenants. En outre, nous avons mis en évidence que les répétitions relèvent d'une stratégie pédagogique qui vise à laisser plus de temps à l'ensemble des apprenants pour proposer une réponse. Les reformulations majoritaires sont des reformulations de la réponse d'apprenant. Nous avons identifié 4 fonctions différentes de ces dernières :

- remettre la réponse de l'apprenant en contexte ;
- aider à la formulation de la réponse ;
- proposer une alternative grammaticalement correcte à la réponse proposée ;
- apporter une précision grammaticale à la réponse proposée.

En outre, nous avons pu constater que concernant les explications grammaticales, P6a est plus encline à reformuler son discours explicatif qu'à le répéter. Elle optimise ainsi ses chances d'être comprise par un grand nombre d'élèves.

Le troisième angle d'analyse concerne le nombre de reformulations pour un même ES. Il apparait que, comparativement à P1 et P3, P6a rencontre moins de difficultés à se faire comprendre. En effet, le maximum de reformulations pour un même ES est de 5 pour un même ES. Il conviendra de voir si cette tendance se confirme pour l'analyse des séquences 6-b et 6-c afin de déterminer si cette stratégie est liée à l'enseignante ou au niveau linguistique des apprenants.

L'analyse du caractère partiel ou complet des reformulations s'inscrit dans la tendance observée jusqu'à présent, à savoir un recours majoritaire aux reformulations complètes. Encore une fois, nous avons mis en lumière que les reformulations partielles correspondent à des stratégies discursives auxquelles P6a a recours. En effet, les ER ont pour objectif de focaliser l'attention sur un élément particulier de l'ES ou encore d'encourager la prise de parole des apprenants. Les reformulations partielles restent néanmoins majoritaires à l'échelle de la séquence.

L'avant dernière analyse vise à mettre en lumière la répartition des reformulations selon l'axe

contenu *vs* forme. Encore une fois, les résultats s'inscrivent dans la tendance observée jusque là. En effet, 87% des reformulations portent sur le contenu de la LC. Nous y retrouvons des reprises correctives phonétiques et lexicales, des autocorrections et des répétitions de la réponse de l'apprenant. Encore une fois, nous pouvons observer que le travail sur la morphosyntaxe est absent.

Enfin le dernier angle d'analyse nous permet de voir quelles reformulations sont abouties et lesquelles ne le sont pas. L'analyse quantitative indique que la majorité des reformulations sont abouties. Elles représentent en effet 56% de l'ensemble des reformulations de la séquence. L'analyse du caractère abouti ou non abouti des reformulations en 6-a fait apparaitre que, dans certains cas, la répétition est suffisante pour débloquer les situations d'incompréhension. Dans d'autres cas, P6a a besoin d'avoir recours à la reformulation qui s'éloigne significativement de la forme de l'ES. L'absence de réponse de la part des apprenants à la suite d'un ES n'est donc pas nécessairement le signe que l'ES est trop complexe. En effet, le fait que la répétition de l'ES suffise dans certains cas montre bien l'importance de laisser du temps aux apprenants de reconstruire le sens de l'énoncé de l'enseignant et, dans un second temps, de réfléchir à la réponse qu'ils peuvent proposer. Enfin, nous tenons à indiquer que la participation des apprenants est plus importante en 6-a que dans les séquences précédemment analysées. Néanmoins, un apprenant prend beaucoup plus la parole que les autres : AP2, alors que près de deux tiers des apprenants ne la prennent jamais (soit autour de 24 élèves sur 38). Nous pouvons donc nous demander comment leur compétence à communiquer peut évoluer.

3.3 La séquence 6-b

La séquence 6-b est également menée par P6a. La séquence commence par une activité de description d'une image du manuel de français. Cette image illustre une situation de salle de classe où une élève est debout devant le tableau en train de montrer les photographies de ses vacances à ses camarades de classe et à sa maîtresse. P6a pose une série de questions afin que les apprenants puissent décrire le contexte général de l'image. Une fois cette description faite, P6a fait écouter un document sonore dans lequel un personnage prénommé Dounia raconte les vacances qu'elle a passées à Marrakech avec ses parents. Elle cite les monuments et les places qu'ils ont visités. Suite à cette écoute, P6a pose des questions de compréhension qui visent à contextualiser la situation du document sonore. Une deuxième écoute est ensuite proposée à la vingtième minute. Les apprenants ont reçu une consigne en amont : identifier les monuments et les places célèbres que le personnage a visités pendant son séjour à Marrakech. Après l'écoute, P6a pose un certain nombre de questions de compréhension sur des informations plus précises communiquées dans le document sonore. L'enseignante s'adresse ensuite aux apprenants pour leur demander s'ils ont déjà visité cette ville. La séquence se termine sur la localisation de Marrakech par rapport aux autres villes du pays. Étant donné la séquence, il ne serait pas étonnant de retrouver une majorité d'HR dans la mesure où les apprenants sont amenés à prendre la parole tout du long.

Les objectifs de la séquence sont les suivants :

- objectif communicatif : raconter des vacances à la troisième personne du singulier
- objectif grammatical : utiliser le passé composé
- objectif lexical : vocabulaire lié aux vacances
- objectifs culturels : la ville de Marrakech, ses monuments et ses places célèbres et l'artisanat marocain

La modalité de cette séquence est principalement orale avec une centration sur la production orale en première partie (10 minutes) et une centration sur la compréhension orale en deuxième partie (10 minutes). L'écrit n'est présent que dans le titre de la leçon « des vacances à Marrakech » et dans les questions de compréhension du manuel qui se trouvent en dessous

de l'image analysée en première partie de séquence. La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 29 minutes et 4 secondes auxquelles il faut soustraire 2 minutes et 56 secondes de passages non transcrits. Elle a eu lieu un mardi matin. Nous avons volontairement délimité la séquence de cette manière car nous avons identifié une unité thématique d'activité pédagogique correspondant à la durée de toutes les séquences analysées composant notre corpus. Nous comptons un total de 102 reformulations.

La distribution des reformulations en 6-b

Commençons notre analyse par la distribution des reformulations ; voici leur répartition :

Distribution des reformulations en 6-b	Nombre
ARA	50
HRA	48
ARH	4
Total général	**102**

Tableau 101 - Distribution des reformulations en 6-b

Le diagramme en secteur rend compte visuellement de cette répartition.

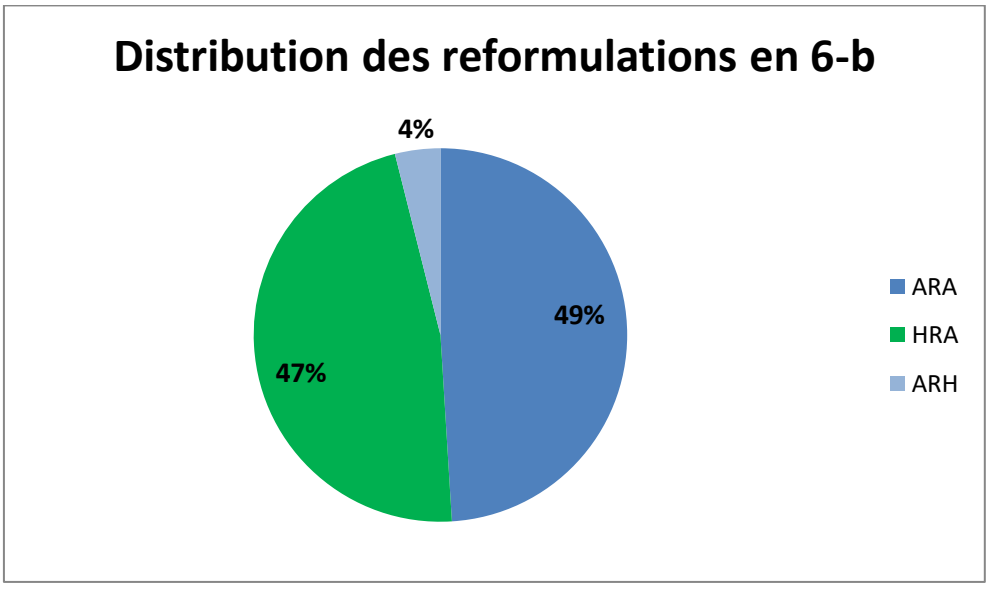

Figure 18 - Distribution des reformulations en 6-b

Contrairement à ce que nous avons supposé lors de la présentation de la séquence, nous ne retrouvons pas une majorité de HR mais un équilibre numérique entre les AR et les HR dans cette séquence. Observons à présent les types de reformulations présentes dans ces catégories :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-b	Nombre
ARA	**50**
Reformulation de la question de compréhension	11
Reformulation de l'item lexical	7
Répétition de la question de compréhension	6
Reformulation de la consigne	4
Reformulation de la réponse attendue	3
Répétition de l'injonction	3
Répétition de la forme attendue	2
Répétition de la réponse attendue	2
Autocorrection lexicale	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de l'item lexical	2
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de la question	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de la question	1
Reformulation de l'injonction	1
Amorce de réponse	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
HRA	**48**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	17
Reformulation de la réponse de l'apprenant	16
Reprise corrective morphosyntaxique	6
Répétition de la réponse de l'apprenant sous forme de question	3
Reprise corrective phonétique	2
Répétition de la réponse de l'apprenant	1
Traduction en français de la réponse de l'apprenant donnée en AM	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Reprise corrective lexicale	1
ARH	**4**
Reformulation de la question de compréhension	2
Répétition de l'injonction	1
Amorce de réponse	1
Total général	**102**

Tableau 102 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-b

Les ARA majoritaires sont les reformulations de la question de compréhension. Nous en comptons 11. Elles représentent ainsi 22% de l'ensemble des ARA. Nous retrouvons

également 2 reformulations de la question de compréhension dans la catégorie des ARH. Concernant celles qui sont des ARA, la lecture de la transcription de la séquence indique que dans 9 cas sur 11, l'ER apparait dans le même tour de parole que l'ER comme dans les deux extraits suivants :

(1)/8'50/P6A alors heu :(.) on va prendre la page (.) quatre-vingt seize (.) vite vite vite (.)AUCUN MOT (.) ÇA Y EST (0.1) le silence (.) aucun mot (.) la leçon (.) shut (0.3) et les autres vous écoutez (0.1) alors qu'est-ce que vous voyez ou bien vous observez (.) sur cette image ? (.) observez bien l'image : (.) puis vous aller m'dire (.) qu'est-ce que vous (.) voyez (.) allez-y (0.2) borg il y a (.) il y a [je sais pas quoi]

Et,

(149)/22'33/P6A […] alors est-ce que dounia (.) a déjà visité cette ville ? les doigts (.) est-ce que dounia a déjà visité cette ville ? (.) lorsqu'il est en train de parler il a dit un mot (.) qui heu :: (0.1) qui montre ça (.) est-ce qu'il a déjà visité cette ville ? (0.1) ou bien c'est la première fois (.) où elle visite (.) la ville de marrakech (.)les doigts

Les reformulations de la question de compréhension sont surlignées en gris. Nous observons qu'il s'écoule une seconde ou moins entre l'ES et les ER. C'est le cas pour près de 82% des questions de compréhension catégorisées comme des ARA dans cette séquence. Cette pratique est donc représentative de la façon dont P6a interroge les apprenants. Elle commence par poser une question qu'elle reformule dans la foulée. Le fait de multiplier les formulations permet potentiellement d'augmenter le taux de compréhension des apprenants. Néanmoins, il convient de dire que dans certains cas, la reformulation est formellement très proche de l'ES comme dans l'exemple suivant :

(112)/20'11/P6A alors (.)comment dounia a trouvé (.) la ville de marrakech ? (.) comment trouvait-elle (.) la ville de marrakech ?

Ici, nous observons deux différences formelles entre l'ES et l'ER. La première se situe au niveau des temps verbaux, la deuxième concerne l'inversion sujet-verbe dans l'ER à laquelle l'enseignante n'a pas recours dans l'ES.

Dans 2 cas sur 11, les reformulations de la question de compréhension qui sont des ARA n'interviennent pas dans le même tour de parole. En voici un exemple :

(60)/13'33/P6A =à votre avis (0.2) que fait (.) la fillette lorsqu'il lève le doigt pour montrer (.) la photo ? que fait-elle ? (.) qu'est-ce qu'il fait ?

[…] (Plusieurs apprenants proposent des réponses auxquelles l'enseignante réagit.)

(85)/15'10/P6A avec ses camarades (.) elle est en train de faire quoi ?

15 tours de parole plus tard, elle revient sur sa question. Entre temps elle a laissé les apprenants prendre la parole et proposer des réponses. Au bout de deux minutes, elle revient sur son propos initial.

Pour les deux questions de compréhension qui sont des ARH, la situation est différente dans la mesure où ces reformulations interviennent suite à un comportement d'un apprenant. Voici les contextes dans lesquelles nous les retrouvons :

(20)/10'37/P6A ça va ? (.) alors (.) je veux poser une autre question (.) à votre avis (0.1) où se passe cette scène ? (.) [où se passe cette scène ?] (.) où se passe cette scène ? […]

[…]

(24)/10'59/AP8 heu (.) dans heu dans : (.) la maîtresse et les enfants

(25)/11'02/P6A répète

(26)/11'04/AP8 la heu la : la (inaud.)

(27)/11'06/P6A écoute mademoiselle la question (.) où/ ça veut dire qu'est-ce que tu vas exprimer ? (.) [le lieu]

Et,

(209)/28'06/P6A à côté de essaouira (.) oui : (.) shut :: (0.2) alors (.) suivez suivez (.) SUIVEZ (.) ça y est

c'est normal :: (0.1) shut (0.2)((en parlant de l'agent que plusieurs apprenants sont en train de fixer)) il va le réparer (inaud.) suivez votre travail (.) alors maintenant (.) heu :: (.) dans quels endroits (.)dounia et ses parents (.) sont-ils allés ? (0.1) dans quels endroits sont-ils allés ? (.)((seule AP13 lève la main pour répondre à la question, P6A réagit)) il n'y a que mohanat (.) et les autres ?

Dans le premier extrait, P6a reformule la question de compréhension suite à une réponse erronée d'AP8. P6a décide alors de répéter dans un premier temps le pronom interrogatif « où » avant de demander le type de réponse qui est donc attendu. Dans le deuxième extrait, la reformulation de la question de compréhension de remobiliser les élèves sur la leçon et non sur ce qui se passe dans leur environnement physique immédiat.

Toujours dans la catégorie des ARA, nous retrouvons ensuite les reformulations de l'item lexical avec 7 occurrences et les reformulations de la consigne avec 4 occurrences. La lecture des reformulations de l'item lexical fait apparaitre que P6a procède à ces reformulations dans le but d'apporter des précisions ou de mettre en contexte ces items.

(71)/14'08/P6A un ordre chronologique (.)heu :: ça veut dire il il parle de de d'une image et puis il parle de l'autre (.) par un ordre chronologique si tu veux (.) [mais]

Dans l'extrait ci-dessus, dans la reformulation de l'expression « ordre chronologique » nous observons que l'enseignante a recours à un marqueur de reformulation « ça veut dire » qui indique que la reformulation qui suit a une valeur définitoire.

(78)/14'39/AP7 parle heu des eur heu des rolones

(79)/14'42/P6A des ?

(80)/14'43/AP7 rolones

(81)/14'45/P6A déroulement de la scène (.) déroulement de de de son voyage (0.1) voilà (.)

Dans l'extrait que nous venons de lire, nous observons que P6a commence par corriger la forme de la réponse d'AP7 avant de la remettre en contexte en reformulant l'item. P6a

rappelle alors aux apprenants que le personnage parle d'un voyage et que le terme « déroulement » s'applique également dans ce contexte. Il convient de noter que sur les 5 reformulations de l'item lexical, 4 d'entre elles apparaissent en début de tour de parole et sont suivies par d'autres propos. Il est donc difficile d'évaluer dans quelle mesure ces reformulations participent à construire une forme de compréhension chez les apprenants.

En troisième position des ARA nous retrouvons les répétitions de la question de compréhension qui sont au nombre de 6. Elles sont donc deux fois moins nombreuses que les reformulations de la question de compréhension. Tout comme pour les reformulations des questions de compréhension, la majorité des répétitions des questions de compréhension se situent à la suite de l'ES comme l'illustre l'extrait suivant :

(20)/10'37/P6A ça va ? (.) alors (.) je veux poser une autre question (.) à votre avis (0.1) où se passe cette scène ? (.) [où se passe cette scène ?] (.) où se passe cette scène ? (.) oui monsieur ?

En répétant ainsi la question de compréhension, P6a retarde ainsi le moment où elle désigne un apprenant qui proposera une réponse. Elle laisse donc plus de temps aux apprenants qui n'ont pas encore levé la main d'éventuellement s'assurer qu'ils ont bien compris la question avant de proposer une réponse.

En quatrième position des ARA les plus représentées, nous retrouvons les reformulations de la consigne avec 4 occurrences. La lecture de la transcription indique que ces reformulations ont pour objectif de tenter de clarifier ce qui est attendu de la part des apprenants comme dans l'extrait suivant :

(91)/15'36/P6A pour mieux connaitre de ce sujet : (.) je vais vous donner heu :: heu heu :: main'nant (.) heu l'occasion d'entendre une des des informations sur ce sujet en utilisant la radiocassette (.) d'accord ?

((P6A se dirige vers son bureau pour récupérer le CD. En se dirigeant vers le lecteur CD elle s'adresse aux apprenants))

(92)/16'01/P6A alors on écoute s'il vous plait (.) vous allez maintenant entendre s'il vous plait beaucoup des informations (.) sur (.)heu : c'qui raconte

Nous remarquons dans cet extrait que l'ES en (91) est long et utilise un registre de langue relativement soutenu. P6a prend donc l'initiative de reformuler cette consigne en des termes se rapprochant plus du niveau de langue et du registre pouvant être compris par les apprenants. Nous reviendrons ultérieurement sur la question de la formulation du tour de parole d'AP6 en (91).

Intéressons-nous maintenant aux HRA qui représentent 47% de l'ensemble des reformulations de la séquence. En tête des HRA les plus représentées dans la séquence, nous retrouvons les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider avec 17 occurrences et les reformulations de la réponse de l'apprenant avec 16 occurrences. Comme nous l'avons déjà mis en évidence dans l'analyse de la séquence précédente, la répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider est une pratique que P6a semble affectionner. Cette stratégie permet en effet à l'enseignante de donner du crédit à la réponse des apprenants tout en reprenant le déroulé de la conversation. Concernant les reformulations de la réponse de l'apprenant, nous notons que 12 d'entres elles ont pour objectif de proposer une version linguistique plus conforme tout en validant la réponse proposée par l'apprenant comme dans les deux exemples suivants :

(86)/15'14/APS	madame (.) elle explique
(87)/15'16/P6A	j'ai expliqué (0.3) lorsque lorsque lorsqu'on fait un voyage (.) et on retourne : (.) qu'est-ce qu'on fait on explique ?
(88)/15'25/AP2	raconte
(89)/15'26/P6A	très très bien (.) on raconte les meuments agréables que (.) dounia a passé (.) OU (.) a
(90)/15'35/APS	marrakech

Et,

(103)/18'31/P6A	ses vacances (0.2) à qui se présente ?
(104)/18'35/AP?	à ma à maroc
(105)/18'36/AP1	[madame madame]
(106)/18'36/AP9	[(inaud.)]
(107)/18'37/AP1	à ses camarades=

(108)/18’38/P6A =à ses [camarades] de classe (.) à ses camarades (.) [de classe]

(109)/18’39/APS [camarades]

(110)/18’41/APS [de classe]

3 reformulations de la réponse de l’apprenant ont quant à elles pour objectif de mettre en avant une erreur de ces derniers comme dans l’extrait ci-dessous :

(74)/14’19/AP1 il parle heu heu : il parle des heu des eumoment[68] des heu heu :: des eumoments heu :=

(75)/14’26/P6A =comment des eumoment ? (.) des MEUments[69]

(76)/14’28/AP1 des muements[70] (.) heu heu : dans la ville marrakech

(77)/14’31/P6A très bien (.)[…]

Nous notons ici dans cet extrait deux étapes dans la réponse de P6a. Dans la première, (surlignée en gris), P6a reformule la réponse proposée par l’apprenant sous forme de question. L’usage du ton interrogatif permet de faire comprendre à l’apprenant qu’il y a un problème. Dans un deuxième temps, P6a propose une reprise corrective phonétique qui s’avère être erronée.

Enfin, nous retrouvons également une reformulation de la réponse d’un apprenant qui a pour but de lever l’ambigüité sur un mot de vocabulaire :

(135)/21’35/AP12 البازار<le bazar>

[…]

(141)/22’02/P6A oui (.)heu :: oui alors vous avez dit qu’ils ont visité (.) les bazars (.) qui peut me dire c’est quoi les baz les bazars ? ce sont des (.) heu :: bien sûr des heu :: des magasins (.) oui (.) [sur lesquels qu’est-ce qu’il y a ?]

[68] « moment » prononcé « eumoment » par AP1
[69] « moment » prononcé « meument » par P6a
[70] « moment » prononcé « meument » par AP1

Le dernier type d'HRA représenté de façon significative est la reprise corrective morphosyntaxique que nous rencontrons à 6 reprises dans la transcription de la séquence. Nous reviendrons plus en détails sur les reprises correctives dans la partie suivante.

Enfin, de manière peu significative, nous comptons 4 ARH dans cette séquence. Sur ces 3 reformulations, 3 ont pour point commun d'être initiées par un manque de réaction de la part des apprenants. Seule une reformulation de la question de compréhension est due à une réponse erronée de l'apprenant ce qui conduit l'enseignante à reformuler sa question :

(20)/10'37/P6A	ça va ? (.) alors (.) je veux poser une autre question (.) à votre avis (0.1) où se passe cette scène ? (.) [où se passe cette scène ?] (.) où se passe cette scène ?
[…]	
(24)/10'59/AP8	heu (.) dans heu dans : (.) la maîtresse et les enfants
(25)/11'02/P6A	répète
(26)/11'04/AP8	la heu la : la (inaud.)
(27)/11'06/P6A	écoute mademoiselle la question (.) où/ ça veut dire qu'est-ce que tu vas exprimer ? (.) [le lieu]

Ainsi, nous constatons à nouveau que la raison principale qui pousse l'enseignante à hétéro-initier ses reformulations reste l'absence de réaction des apprenants, comme le font les enseignant P1 et P3.

Typologie des reformulations en 6-b

L'analyse de la distribution des reformulations de la séquence nous a permis d'avoir un premier aperçu des types de reformulations auxquelles P6a a recours. Dans le tableau ci-dessous apparait leur répartition :

Typologie générale des reformulations en 6-b	Nombre
Reformulation	46
Répétition	39
Reprise corrective	10
Autocorrection	4
Amorce de réponse	2
Traduction	1
Total général	**102**

Tableau 103 - Typologie générale des reformulations en 6-b

Nous observons que dans cette séquence, le type de reformulation majoritaire est la reformulation en tant que telle et non la répétition comme c'est le cas en 6-a. Avec 46 occurrences, elles représentent 46% de l'ensemble des reformulations de la séquence. En deuxième position nous retrouvons les répétitions qui, avec 39 occurrences, représentent 38% de l'ensemble des reformulations. A elles deux, ces deux types de reformulations représentent 83% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Les reprises correctives arrivent en troisième position. Nous en retrouvons ainsi 10. Enfin, de façon anecdotique, nous comptons 4 autocorrections, 2 amorces de réponse et 1 traduction. En comparaison avec les types de reformulations présentes en 6-a, en 6-b nous notons la présence d'une traduction et de deux amorces de réponses, pratiques qui ne sont pas présentes en 6-a.

Observons maintenant en détail les types de reformulations présentes dans cette séquence :

Types de reformulations en 6-b	Nombre
Reformulation de la réponse de l'apprenant	15
Reformulation de la question de compréhension	13
Reformulation de l'item lexical	7
Reformulation de la consigne	4
Reformulation de la réponse attendue	3
Reformulation de la question	1
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Total général	**46**

Tableau 104 - Types de reformulations en 6-b

Les deux types de reformulations prédominants sont, sans surprise, centrés sur l'activité principale de la séquence, à savoir un jeu de question de compréhension/réponse. Nous pouvons voir que dans le tableau suivant, les répétitions majoritaires sont les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider. Elles sont également des répétitions qui participent à

ce va-et-vient entre les questions de l'enseignante et les réponses des apprenants. Comme nous l'avons analysé précédemment, les reformulations des réponses des apprenants peuvent avoir trois fonctions différentes dans cette séquence :

- proposer une version linguistique plus conforme tout en validant la réponse proposée par l'apprenant (12 cas) ;
- mettre en avant une erreur de ces derniers (3 cas) ;
- expliquer un mot de vocabulaire (1 cas)

Les reformulations de la réponse des apprenants, apparaissent quand les réponses proposées par les apprenants ne sont pas conformes aux attentes de l'enseignante. Les répétitions, quant à elles, sont principalement énoncées quand la réponse est conforme à ce qui est attendu. Cette observation nous permet de mettre en évidence que les reformulations des réponses des apprenants ont un avantage par rapport aux répétitions des réponses des apprenants. En effet, elles participent potentiellement au processus de modification de l'état d'interlangue des apprenants. En effet, en corrigeant l'erreur de l'apprenant, ce dernier constate qu'il y a un écart entre sa production et la forme attendue ce qui peut le conduire à modifier ses connaissances sur la langue cible et ainsi proposer une version correcte la fois suivante.

En deuxième position des reformulations les plus représentés, se trouvent les reformulations de la question de compréhension qui sont au nombre de 13. Le tableau ci-dessous, nous informe que P6a répète sa question de compréhension à 6 reprises. Ainsi, P6a favorise l'usage de la reformulation à celui de la répétition pour exprimer ses questions de compréhension. L'analyse des apparitions des reformulations et des répétitions de la question de compréhension montre que dans la majorité des deux cas, P6a répète ou reformule ses questions dans un même tour de parole. En effet, pour les répétitions de la question de compréhension, 5 sur 6 apparaissent dans le même tour de parole. Pour les reformulations de la question de compréhension, 10 sur 13 apparaissent dans le même tour de parole. Ainsi, il apparait que l'usage de ces deux types de reformulations n'est pas en lien avec une stratégie particulière en fonction des réactions ou non des apprenants. Il semblerait que l'enseignant soit en train de construire sa pensée et donc son discours au moment même où il prend la parole.

En outre, si nous analysons les reformulations des questions de compréhension, nous notons que dans 10 cas sur 13, il n'y a pas d'ajout d'information entre l'ES et l'ER. L'ER n'est pas

étendu dans 77% des cas. Dans l'extrait suivant par exemple, il n'y a pas d'extension dans les ER.

(60)/13'33/P6A =à votre avis (0.2) que fait (.) la fillette lorsqu'il lève le doigt pour montrer (.) la photo ? que fait-elle ? (.) qu'est-ce qu'il fait ?

Les deux énoncés reformulés, apparaissant en gris, n'apportent pas d'informations supplémentaires par rapport à l'ES.

Dans l'extrait suivant, nous observons que P6a a d'abord recours à une reformulation sans extension avant de finalement en proposer une avec :

(149)/22'33/P6A […]alors est-ce que dounia (.) a déjà visité cette ville ? les doigts (.) est-ce que dounia a déjà visité cette ville ? (.) lorsqu'il est en train de parler il a dit un mot (.) qui heu :: (0.1) qui montre ça (.) est-ce qu'il a déjà visité cette ville ? (0.1) ou bien c'est la première fois (.) où elle visite (.) la ville de marrakech (.)les doigts

Dans cet extrait, P6a commence d'abord par répéter la question de compréhension (bleu), puis elle la reformule. Cette première reformulation (en gris) ne comporte pas de différence notable avec l'ES. Enfin, face à l'absence de réponse des apprenants, P6a reformule encore une fois sa question (jaune) et cette fois-ci, nous constatons une extension par rapport à l'ES. P6a ajoute en effet l'information de la première fois où le personnage visiterait la ville. Les apprenants ont alors la possibilité de répondre par oui ou pas non s'ils ne sont pas en mesure de formuler un énoncé plus long. Cette pratique d'extension de l'ES dans l'ER reste anecdotique à l'échelle de la séquence.

En troisième et quatrième position des reformulations les plus représentées, nous retrouvons les reformulations de l'item lexical avec 7 occurrences et les reformulations de la consigne avec 4 occurrences. Nous avons précédemment mis en évidence que les reformulations de l'item lexical ont pour objectif d'apporter des précisions ou de mettre les items en contexte. Avec 4 occurrences, nous retrouvons ensuite des reformulations de la consigne. Nous notons que l'ensemble des consignes sont reformulées et non répétées. En outre, nous pouvons remarquer que les reformulations de consignes sont peu nombreuses ce qui signifie que

l'enseignante n'en ressent pas de besoin ou n'en voit pas l'utilité. Notons que dans les séquences précédemment observées chez, P1 et P3, les reformulations de consigne sont majoritairement des ARH dues à une absence de réaction de la part des apprenants. Dans cette séquence, les 4 reformulations de la consigne sont des ARA. Elles sont donc à l'initiative de l'enseignante. En voici deux exemples :

(8)/9'37/P6A alors écoute tu écoutes s'il vous plait bousseta (.) avant de dire (0.3) transforme bien ::: la phrase (0.2) et puis vous dites vous dire vous dites la phrase d'accord ? (.) essayez de de de de transformer une phrase (.) mademoiselle imrane

Ici, nous supposons que ce qui pousse P6a à reformuler est un désir de vouloir formuler sa consigne d'une seule traite, sans hésitation, ni pause, ni autocorrection. Cette reformulation est donc plutôt un signe de fragilité de la maîtrise de la LC plutôt qu'un signe d'expertise professionnelle.

(91)/15'36/P6A pour mieux connaitre de ce sujet : (.) je vais vous donner heu :: heu heu :: main'nant (.) heu l'occasion d'entendre une des des informations sur ce sujet en utilisant la radiocassette (.) d'accord ?

((P6A se dirige vers son bureau pour récupérer le CD. En se dirigeant vers le lecteur CD elle s'adresse aux apprenants))

(92)/16'01/P6A alors on écoute s'il vous plait (.) vous allez maintenant entendre s'il vous plait beaucoup des informations (.) sur (.)heu : c'qui raconte

Dans ce deuxième exemple, la reformulation de la consigne, qui est également une ARA, semble venir contrecarrer une première formulation de la consigne hésitante. L'enseignant a probablement jugé que le niveau de langue auquel il a eu recours juste avant n'était pas adapté à celui des apprenants. P6a remplace ainsi la formulation « je vais vous donner l'occasion d'entendre » par « vous allez maintenant entendre » dans l'ER, formulation plus simple et plus accessible pour les apprenants. Les autres types de reformulations observés dans cette séquence apparaissent de façon anecdotique.

Intéressons-nous à présent aux types de répétitions retrouvées en 6-b :

Types de répétitions en 6-b	Nombre
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	17
Répétition de la question de compréhension	6
Répétition de l'injonction	4
Répétition de la réponse de l'apprenant sous forme de question	3
Répétition de l'item lexical	2
Répétition de la forme attendue	2
Répétition de la réponse attendue	2
Répétition de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de la question	1
Total général	**39**

Tableau 105 - Types de répétitions en 6-b

La répétition à laquelle P6a a le plus recours dans cette séquence est la répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider. Avec 17 occurrences, elles représentent 43,5% de l'ensemble des répétitions. Nous avons déjà mentionné que nous retrouvons fréquemment cette stratégie dans les situations discursives où un jeu de questions/réponses se met en place entre l'enseignant et les apprenants. De plus, ces répétitions permettent de valoriser la prise de parole des apprenants et de permettre à l'enseignant de reprendre la parole plus facilement. Par ailleurs, nous pouvons observer qu'à la quatrième ligne de ce tableau, nous retrouvons 3 répétitions de la réponse de l'apprenant mais cette fois-ci sous forme de question. Ces répétitions sont catégorisées à part car leur objectif n'est pas de valider la question des apprenants. En effet, en répétant ces réponses avec une intonation interrogative, P6a, dans deux des trois cas, incite l'ensemble de la classe à poursuivre sa réflexion et à continuer à proposer des réponses. Ces deux répétitions apparaissent d'ailleurs l'une à la suite de l'autre :

(65)/13'55/AP1 im (.) imagine il réfléchit

(66)/13'57/P6A il réfléchit ? (.) peut-être oui

(67)/13'59/AP9 imagine

(68)/14'00/P6A il imagine ? pourquoi imagine-t-elle et et devant elle il y a des images :

Le deuxième type de répétition de plus présent est la répétition de la question de compréhension avec 6 occurrences. Nous les avons évoquées précédemment en mentionnant que les répétitions des questions de compréhension étaient deux fois moins nombreuses que

les reformulations des questions de compréhension. Nous avons également mis en évidence que, dans 5 cas sur les 6, l'ES et l'ER apparaissent dans un même tour de parole. En ayant recours à ces répétitions P6a augmente le laps de temps entre le moment où elle pose sa question et le moment où elle donne la parole à un des apprenants qui a la main levée. En outre, comme nous l'avons déjà évoqué, cette stratégie de répétition augmente le nombre d'inputs ce qui permet potentiellement aux apprenants qui n'ont pas compris la question à la première occurrence de la comprendre à la deuxième.
En troisième position des répétitions les plus représentées nous retrouvons les répétitions de l'injonction avec 4 occurrences. Ces répétitions ont pour but de réguler des comportements des apprenants, elles n'ont pas d'intérêt significatif sur le plan pédagogique. Les autres répétitions qui apparaissent dans cette séquence sont, quant à elles, quantitativement anecdotiques.

Le troisième type général le plus représenté en 6-b est la reprise corrective (9 occurrences). Nous les avons répertoriées dans le tableau suivant :

Types de reprises correctives en 6-b	**Nombre**
Reprise corrective morphosyntaxique	6
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective lexicale	2
Total général	**10**

Tableau 106 - Types de reprises correctives en 6-b

Nous constatons que les reprises correctives majoritaires sont celles qui concernent les aspects morphosyntaxiques de la LC. Elles apparaissent à 6 reprises. Sur ces 6 reprises correctives morphosyntaxiques, une seule est une correction sous forme de commentaire métalinguistique :

(17)/10'18/AP6 dans l heu dans l'image (.) classe heu ::

(18)/10'23/P6A alors on on on on : il vaut mieux dire (.) je vois SUR (.) cette image (.) je vois (.) sur/ cette image (.) oui ?

Pour le reste, il s'agit de corrections directes, mises en avant par une intonation montante :

(35)/11'20/AP1 cette heu cette scène (.) se déroule dans un classe

(36)/11’23/P6A très bien (.) cette scène se déroule dans une/ classe)

Une saillance perceptuelle :

(13)/10’09/AP5 je vois dans l’image la maîtresse et les élèves

(14)/10’12/P6A UNE maîtresse et des élèves

Ou rien en particulier :

(178)/25’02/AP8 ((AP8 en parlant de sa camarade assise à côté ² d’elle)) madame elle a né

(179)/25’03/P6A c’est là où je suis née/ (.) c’est là où je suis née répète

Cette séquence comporte également 2 reprises correctives phonétiques qui sont les suivantes :

(74)/14’19/AP1 il parle heu heu : il parle des heu des eumoment[71] des heu heu :: des eumoments heu :=

(75)/14’26/P6A =comment des eumoment ? (.) des MEUments[72]

(76)/14’28/AP1 des meuments (.) heu heu : dans la ville marrakech

(77)/14’31/P6A très bien (.) peut peut-être il parle des meuments qu’il a passés (.) à cette ville oui ? […]

Et,

(78)/14’39/AP7 parle heu des eur heu des rolones

(79)/14’42/P6A des ?

(80)/14’43/AP7 rolones

(81)/14’45/P6A déroulement de la scène (.) déroulement de de de son voyage (0.1) voilà (.) heu :::

La première reprise corrective phonétique qui vise à corriger la prononciation du mot « moment » montre que P6a rencontre également des difficultés de prononciation pour ce

[71] « moment » prononcé « eumoment » par AP1
[72] « moment » prononcé « meument » par P6a

mot. Cette prononciation erronée sera ensuite réemployée par l'apprenant et par l'enseignant comme nous pouvons le lire dans l'extrait. La deuxième correction phonétique concerne la correction du mot « déroulement ». Ici l'enseignante fait l'hypothèse qu'il s'agit bien de ce mot mais n'en est pas certaine car la ressemblance entre le mot-source et le mot reformulé permet de laisser le doute planer.

Enfin, nous trouvons 2 reprises correctives lexicales. En voici un exemple :

(121)/20'46/AP11	c'est une ville très heu très nouveau
(122)/20'50/P6A	très : (.) nouveau ? on peut pas dire nouvelle ça dit pas la même chose que (.)heu extraordinaire et que (.) heu SUPERBE (.) si on veut dire (.) bien (.) alors (.) quels sont (.) les coins ou bien les monuments (.)que dounia a vu (.) lorsqu'il a visité cette ville ?

L'extrait nous indique que P6a veut corriger l'usage de l'adjectif « nouveau » qui est inapproprié pour qualifier la ville de Marrakech. Or, nous observons que son explication ne permet pas de comprendre pourquoi la proposition de l'apprenante n'est pas valable. Cet extrait peut être mis sur le même plan que les corrections proposées en 6-a lorsque que la réponse de l'apprenant était erronée. Les difficultés à faire face aux réponses erronées des apprenants semble se confirmer dans l'analyse de cette séquence.

Les autocorrections sont le quatrième type général de reformulation le plus utilisédans cette séquence avec 4 occurrences. 2 sont d'ordre morphosyntaxique et 2 sont lexicales. Les autocorrections sont un processus discursif normal (Dister 2008) lorsqu'elles apparaissent rarement. En effet, tout le monde fait des erreurs et s'autocorrige en parlant. Néanmoins, quand le nombre d'autocorrection est important, il peut également être interprété comme un signe d'insécurité linguistique engendré notamment par un manque de maîtrise de la langue.

Enfin, de manière quantitativement très anecdotique, nous comptabilisons 2 amorces de réponse et une traduction. La traduction concerne une réponse proposée en AM par une apprenante et que P6a décide de traduire en français :

(138)/21'45/AP13	(inaud.)[73]
(139)/21'46/P6A	l'artisanat (0.3) tu as dis en arabe (.) j'ai dit ne parlez pas l'arabe (.) essayez de

[73] AP13 dit le mot « artisanat » en AM

traduire en français (.)à qui tu parles (.) il faut faire attention (.) on dit l'artisanat marocaine (.) l'artisanat=

Nous voyons que contrairement à P1 et P3, P6a annonce clairement à ses apprenants que le recours à l'AM est prohibé et que l'ensemble du cours doit se dérouler en LC.

Nombre de reformulations pour un même ES

Intéressons-nous à présent aux nombres de reformulations pour un même ES. Les voici répertoriés :

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrence par rang
1	77
2	18
3	6
4	1
Total général	**102**

Tableau 107 – Les occurrences des reformulations en 6-b

Nous voyons que dans 77 cas sur 102, les ES ne comportent qu'une seule reformulation. En observant ces ES, nous constatons qu'il s'agit principalement d'HR. Nous comptons en effet les 17 répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider, les 16 reformulations de la réponse de l'apprenant ou encore les 6 reprises correctives morphosyntaxiques. Il est à noter que ces catégories de reformulations ne nécessitent pas nécessairement plusieurs reformulations. Par exemple, le ton utilisé par P6a lors des répétitions de la réponse des apprenants pour les valider, indique aux apprenants que P6a valide leur réponse. Pour le cas des reprises correctives morphosyntaxiques, nous observons que P6a n'exige pas systématiquement des apprenants qu'ils se reprennent suite à la correction proposée. En voici un exemple :

(182)/25'16/AP13 je suis déjà heu vi heu visité :=

(183)/25'19/P6A =j'ai déjà :: (.) shut : (.) j'ai déjà visité

(184)/25'23/AP13 la ville de marrakech

(185)/25’24/P6A alors comment tu as trouvé heu cette ville ?

(186)/25’27/AP13 très très beau

(187)/25’29/P6A très bien (.) tu as apprécié cette visite

Nous observons qu’AP13 se trompe d’auxiliaire pour conjuguer le verbe « visiter » au passé composé. P6a propose alors une correction mais elle ne demande pas à l’apprenante de reprendre sa correction. Une deuxième reprise corrective est donc exclue. Il s’agit néanmoins d’une stratégie pédagogique qui est questionnable. En effet, l’effet de la correction est plus intéressant pour l’apprenant si ce dernier peut s’en emparer à son tour.

Nous comptons ensuite 18 ES pour lesquels l’enseignante a décidé d’avoir recours à deux reformulations et 6 ES pour lesquels elle a recours à trois reformulations. Nous y retrouvons majoritairement les reformulations de la question de compréhension et la reformulation de l’item lexical. Il s’agit de reformulations qui se situent au cœur du jeu de questions/réponses pour la compréhension de l’image. Il n’est donc pas surprenant que P6a ait besoin de reformuler à deux ou trois reprises certains ES pour s’assurer de la compréhension des apprenants. Enfin, nous comptons un ES qui a été reformulé 4 fois. Il s’agit de la question de compréhension qui apparait dans l’extrait suivant :

(20)/10’37/P6A ça va ? (.) alors (.) je veux poser une autre question (.) à votre avis (0.1) où se passe cette scène ? (.) [où se passe cette scène ?] (.) où se passe cette scène ? (.) oui monsieur ?

(21)/10’45/APS [madame madame]

(22)/10’51/AP7 la scène (0.1) la scène heu la s (.) la scène se passe dans une classe

(23)/10’56/P6A la scène se passe dans une classe (.) oui ((P6A désigne de la main une apprenante pour qu’elle réponde à la question))

(24)/10’59/AP8 heu (.) dans heu dans : (.) la maîtresse et les enfants

(25)/11’02/P6A répète

(26)/11’04/AP8 la heu la : la (inaud.)

(27)/11’06/P6A écoute mademoiselle la question (.) où/ ça veut dire qu’est-ce que tu vas exprimer ? (.) [le lieu]

(28)/11’11/APS [le lieu]

(29)/11’12/P6A alors où se passe cette scène ?

Dans cet extrait, nous observons que ce qui justifie le recours à 4 reformulations pour un même ES est une incompréhension d’une apprenante qui amène P6a à se reprendre et expliciter sa question de compréhension.

Reformulations complètes vs partielles en 6-b

Le quatrième angle d’analyse s’intéresse au caractère complet ou partiel des reformulations de la séquence. Pour rappel, nous définissons une reformulation complète comme étant une reformulation dans laquelle l’intégralité du sens de l’ES est maintenue dans l’ER ou l’intégralité de la forme est maintenue. Voici leur répartition quantitative :

Nature complète ou partielle des reformulations en 6-b	Nombre
Complète	80
Partielle	17
Non pertinent	5
Total général	**102**

Tableau 108 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-b

A la suite des séquences 1 et 3, nous retrouvons une majorité de reformulations complètes. Avec 80 occurrences, elles représentent 78,5% de l’ensemble des reformulations de la séquence. Nous comptons 17 reformulations partielles et, dans 5 cas, la distinction entre reformulation partielle et complète ne nous a pas semblé pertinente. Pour rappel, en 6-a, la répartition entre reformulations complètes et partielles est similaire à celle observée dans cette séquence. De plus, nous avions mis en évidence que les reformulations partielles relèvent de stratégies discursives. En 6-a, elles visent à encourager la prise de parole ou à mettre en exergue certains éléments de l’ES afin de faciliter la compréhension des apprenants et donc *in fine*, leur prise de parole. Pour l’analyse de cette séquence, nous allons focaliser notre

attention sur les reformulations partielles et tenter de déterminer leur fonction. Le tableau ci-dessous indique la répartition des reformulations selon ce critère d'analyse :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 6-b	**Nombre**
Complète	**80**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	14
Reformulation de la réponse de l'apprenant	12
Reformulation de la question de compréhension	8
Répétition de la question de compréhension	6
Reformulation de l'item lexical	6
Reprise corrective morphosyntaxique	5
Répétition de l'injonction	4
Reformulation de la consigne	3
Reprise corrective phonétique	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de la réponse de l'apprenant sous forme de question	2
Reformulation de la réponse attendue	2
Répétition de la réponse attendue	2
Répétition de la forme attendue	2
Autocorrection lexicale	2
Répétition de la question	1
Répétition de l'item lexical	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Reformulation de l'injonction	1
Reformulation de la question	1
Traduction en français de la réponse de l'apprenant donnée en AM	1
Partielle	**17**
Reformulation de la question de compréhension	5
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Amorce de réponse	1
Répétition de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de l'item lexical	1
Reformulation de la consigne	1
Répétition de la réponse de l'apprenant sous forme de question	1
Reformulation de la réponse attendue	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
Reformulation de l'item lexical	1
Non pertinent	**5**
Amorce de réponse	1
Reprise corrective lexicale	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant	2
Total général	**102**

Tableau 109 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-b

Premièrement, c'est sans surprise que nous observons que les deux types de reformulations complètes les plus représentés sont les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider et les reformulations de la réponse de l'apprenant. Comme nous l'avons déjà observé à plusieurs reprises, les réponses des apprenants sont généralement courtes ce qui facilite une reprise complète de leur propos. En outre, il s'agit de deux pratiques reformulatives très représentées dans cette séquence. Observons l'extrait suivant :

87)/15'16/P6A	j'ai expliqué (0.3) lorsque lorsque lorsqu'on fait un voyage (.) et on retourne : (.) qu'est-ce qu'on fait on explique ?
(88)/15'25/AP2	raconte
(89)/15'26/P6A	très très bien (.) on raconte les meuments agréables que (.) dounia a passé (.) OU (.) a
(90)/15'35/APS	marrakech

AP2 répond à la question de P6a par le verbe « raconte ». P6a reprend ensuite le verbe proposé pour le mettre en contexte. Les apprenants sont amenés à donner le nom de la ville, énoncé qui est également composé d'un seul mot. Nous observons également que la majorité des reformulations des questions de compréhension sont complètes. Nous en comptons en effet 8 complètes contre 5 partielles. La lecture de la transcription de la séquence fait apparaitre que les reformulations des questions de compréhension complètes peuvent être divisées en deux catégories : les reformulations sans extension (au nombre de 5) et des reformulations avec extension (au nombre de 3). Les reformulations sans extension montrent des différences minimes entre l'ES et l'ER comme nous pouvons l'observer dans cet exemple :

(149)/22'33/P6A	[…]est-ce que dounia a déjà visité cette ville ? (.) lorsqu'il est en train de parler il a dit un mot (.) qui heu :: (0.1) qui montre ça (.) est-ce qu'il a déjà visité cette ville ? […]

P6a a ici remplacé le prénom « Dounia » par le pronom sujet « il ». Etant donné que l'ER n'est pas formellement identique à l'ES, nous les catégorisons comme des reformulations mais nous pouvons nous demander si, d'un point de vue de l'impact sur la compréhension des apprenants, ces reformulations très proches de l'ES ne fonctionneraient pas plutôt comme des

répétitions de l'ES. Les 3 reformulations des questions de compréhension avec extension ajoutent, quant à elles, des éléments d'information visant à faciliter la compréhension des apprenants. C'est ce que nous pouvons observer dans l'extrait suivant :

(149)/22'33/P6A […](.) est-ce qu'il a déjà visité cette ville ? (0.1) ou bien c'est la première fois (.) où elle visite (.) la ville de marrakech (.)les doigts

Cet extrait se situe dans le même tour de parole que le précédent. Nous observons que cette deuxième reformulation ajoute des éléments d'informations visant à aider les apprenants à comprendre la question et donc à prendre la parole pour proposer une réponse. P6a demande en effet si c'est la première fois que Dounia visite la ville de Marrakech. Comme nous l'avons déjà signalé, cette formulation donne la possibilité aux apprenants de répondre par oui ou pas non s'ils le souhaitent. Il apparait donc que les reformulations des questions de compréhension n'ont pas toutes le même impact sur le niveau de compréhension des apprenants. En effet, dans le cas des reformulations complètes, celles avec extension permettent aux apprenants d'avoir un complément d'information pouvant les aiguiller vers le type de réponse attendue. Malheureusement, nous observons que cet usage est minoritaire dans cette séquence. Les reformulations des questions de compréhension partielles permettent, quant à elles, de mettre en exergue certains éléments de la question plutôt que d'autres :

(60)/13'33/P6A =à votre avis (0.2) que fait (.) la fillette lorsqu'il lève le doigt pour montrer (.) la photo ? que fait-elle ? (.) qu'est-ce qu'il fait ?

Dans l'extrait ci-dessus, nous voyons que P6a centre ses reformulations sur le verbe de la question afin d'indiquer aux apprenants qu'elle attend d'eux une réponse de type verbe ou action.

Intéressons-nous à présent aux reformulations partielles et aux informations qu'elles nous donnent sur les stratégies reformulatives de P6a. Nous venons d'évoquer le cas des reformulations des questions de compréhension pour lesquelles nous avons vu que le caractère partiel de la reformulation reflétait un souhait de la part de P6a de se concentrer sur un élément particulier de l'ES. Le deuxième type de reformulations le plus représenté dans la catégorie des reformulations partielles est la répétition de la réponse de l'apprenant pour la

valider. Nous en retrouvons 3 occurrences. Dans ces trois cas, nous observons que P6a reprend la réponse en ne gardant que le noyau sémantique de l'ES proposé par l'apprenant. En voici une illustration dans les deux extraits suivants :

(9)/9'55/AP3 je vois dans l'image une maîtresse et des élèves

(10)/9'59/P6A une maîtresse et des élèves (.) oui

Et,

(70)/14'06/AP8 elle fait un ordre chronologique

(71)/14'08/P6A un ordre chronologique (.)heu :: ça veut dire il il parle de de d'une image et puis il parle de l'autre (.) par un ordre chronologique si tu veux (.)

Cette pratique reste néanmoins marginale et P6a favorise la reprise de l'intégralité de l'ES. Les autres catégories de reformulations partielles n'ont qu'une occurrence chacune. La lecture de la transcription de la séquence indique que les reformulations partielles relèvent de choix de l'enseignante de mettre en exergue certains éléments plutôt que d'autres. Il peut aussi bien s'agir d'éléments morphosyntaxiques comme dans le cas des reprises correctives de cette nature, d'éléments sémantiques si l'accent est mis sur un élément de sens, un mot de vocabulaire attendu ou à mettre en lumière.

Enfin, rappelons que dans 5 cas, la distinction entre reformulation partielle et complète ne nous a pas semblé pertinente.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 6-b

Appréhendons à présent l'analyse des reformulations de cette séquence sous l'angle des reformulations portant sur la forme ou sur le contenu de la LC. Le tableau ci-dessous nous indique leur répartition :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 6-b	**Nombre**
Contenu	90
Forme	12
Total général	**102**

Tableau 110 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-b

Nous observons que les reformulations portant sur le contenu de la langue sont nettement majoritaires. Avec 90 occurrences elles représentent près de 88% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Nous ne comptons que 12 reformulations portant sur la forme de la langue. Pour rappel, les chiffres observés en 6-a sur cette donnée indiquent des proportions très proches. En effet, 87% des reformulations portent sur le contenu contre 13% portant sur la forme. Rappelons que sur l'ensemble des 8 séquences analysées jusqu'ici, seule la séquence 1-b comporte plus de reformulations portant sur la forme que sur le contenu. Cette séquence est dédiée à des récitations de comptines ce qui explique la focalisation sur la forme de la LC. Pour le reste des séquences, nous observons que les reformulations portent principalement sur le contenu de la langue. Voici comment les reformulations se répartissent selon cet axe :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 6-b	**Nombre**
Contenu	**90**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	17
Reformulation de la réponse de l'apprenant	15
Reformulation de la question de compréhension	13
Reformulation de l'item lexical	7
Répétition de la question de compréhension	6
Reformulation de la consigne	4
Répétition de l'injonction	4
Reformulation de la réponse attendue	3
Répétition de la réponse de l'apprenant sous forme de question	3
Répétition de l'item lexical	2
Répétition de la forme attendue	2
Répétition de la réponse attendue	2
Amorce de réponse	2
Reprise corrective lexicale	2
Répétition de la réponse de l'apprenant	1
Répétition de la question	1
Reformulation de la question	1
Reformulation de l'explication	1
Reformulation de l'injonction	1
Traduction en français de la réponse de l'apprenant donnée en AM	1
Autocorrection lexicale	1
Reformulation de la question de vocabulaire	1
Forme	**12**
Reprise corrective morphosyntaxique	6
Reprise corrective phonétique	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Autocorrection lexicale	1
Répétition de la reprise corrective morphosyntaxique	1

Total général	102

Tableau 111 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-b

Le tableau ci-dessus met en évidence que les reformulations portant sur le contenu sont principalement centrées sur la formulation des questions de compréhension, sur la reprise des réponses des apprenants et sur l'éclaircissement d'item lexicaux. Les reformulations portant sur la forme comprennent des reprises correctives ou des autocorrections. Pour rappel, Berger (2015) indique qu'une reprise corrective comporte trois étapes distinctes :

- l'énonciation d'une forme linguistique problématique ;
- la correction (dans notre étude nous ne nous intéressons qu'à celle proposées par les enseignants) ;
- une ratification de cette correction par l'apprenant ayant proposé la forme erronée.

Or, la lecture de la transcription met en évidence que cette ratification n'a lieu que si P6a ajoute un commentaire à sa correction (sauf dans un cas). Autrement dit, la ratification de la reprise corrective morphosyntaxique s'effectue uniquement lorsque l'enseignante a recours à un métalangage qui vise à pointer l'erreur. Voici deux extraits qui illustrent notre propos :

(13)/10'09/AP5 je vois dans l'image la maîtresse et les élèves

(14)/10'12/P6A UNE maîtresse et des élèves

(15)/10'14/AP6 je vois une i heu :: une image

Et,

(17)/10'18/AP6 dans l heu dans l'image (.) classe heu ::

(18)/10'23/P6A alors on on on on : il vaut mieux dire (.) je vois SUR (.) cette image (.) je vois (.) sur/ cette image (.) oui ?

(19)/10'31/AP6 je vois sur cette image heu :: une heu : une maîtresse qui explique la leçon

Dans le premier extrait, nous observons que la reprise corrective qui vise à proposer l'usage de l'article indéfini n'est pas repris par AP5. De fait, la parole est ensuite prise par AP6 qui propose une autre réponse. Dans le deuxième exemple, nous pouvons voir que la reprise corrective morphosyntaxique s'accompagne d'un discours métalinguistique dans le but d'expliciter qu'il s'agit bien d'une correction. Dans ce cas, AP6 ratifie la correction proposée

par l'enseignante. Ainsi, dans la formation des enseignants, il pourrait être intéressant de réfléchir à des stratégies à mettre en place pour systématiser la ratification par les apprenants de tous types de reprises correctives proposées par les enseignants comme nous le verrons dans la partie *Discussion et pistes didactiques*.

Les reformulations abouties vs non abouties en 6-b

Le dernier angle d'analyse auquel nous nous intéressons est celui qui concerne le caractère abouti ou non abouti des reformulations. Pour rappel, cette évaluation n'est pas toujours possible. En effet, nous avons constaté à maintes reprises depuis le début de l'analyse du corpus que, lorsque les reformulations se situent en plein milieu d'un tour de parole ou encore que les apprenants interpellés par l'enseignante ne réagissent pas, il devient difficile d'affirmer l' effet de la reformulation sur la compréhension qu'en ont les apprenants. En outre, lorsque nous catégorisons une reformulation comme aboutie, cela signifie que nous avons pu observer un effet de cette reformulation sur les apprenants. Celles qui sont considérées comme non abouties sont celles pour lesquelles nous pouvons affirmer que l'objectif que l'enseignante s'est fixé en reformulant n'a pas été atteint. Voici leur répartition quantitative :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti	**Nombre**
A	64
NSPP	30
NA	8
Total général	**102**

Tableau 112 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti

Il apparait que la majorité des reformulations de la séquence sont abouties. Nous comptons ainsi 64 reformulation abouties, 30 pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer et 8 qui sont non abouties. Pour cette séquence, nous avons décidé de focaliser notre attention sur les reformulations NA afin de tenter de déterminer ce qui ne permet pas à P6a d'atteindre ses objectifs. Voici la liste des reformulations NA de la séquence :

Reformulations NA en 6-b	Nombre
Reprise corrective lexicale	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de l'injonction	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la question de compréhension	1
Reprise corrective phonétique	1
Répétition de la question	1
Total général	**8**

Tableau 113 - Reformulations NA en 6-b

Nous observons que pour la majorité des reformulations NA nous ne comptons qu'une seule occurrence. Si nous les regroupons par catégories générales, nous comptons 4 reprises correctives, 3 reformulations, et deux répétitions NA. Nous allons analyser chacune de ces reformulations et tenter de mettre en lumière les raisons pour lesquelles P6a n'a pas atteint son objectif. Commençons par les reprises correctives.

La reprise corrective phonétique :

(78)/14'39/AP7 parle heu des eur heu des rolones

(79)/14'42/P6A des ?

(80)/14'43/AP7 rolones

(81)/14'45/P6A déroulement de la scène (.) déroulement de de de son voyage (0.1) voilà (.)

Nous observons que, pour cette reprise corrective phonétique, P6a corrige AP7 sans vérifier que ce qu'il veut exprimer correspond bien à l'idée qu'elle propose. Par ailleurs, elle n'impose pas de ratification par ce dernier de la correction qu'elle propose.

Les 2 reprises correctives lexicales :

(112)/20'11/P6A alors (.)comment dounia a trouvé (.) la ville de marrakech ? (.) comment trouvait-elle (.) la ville de marrakech ?

(113)/20'20/AP8 elle la trouvait :: magnifique

(114)/20'22/AP6 elle la trouvait magnifique (.) donnez-moi des autres synonymes : de magnifique : (.) c'est une ville magnifique

(115)/20'30/AP10 c'est une ville obligatoire

(116)/20’32/P6A n ::on/ (.) obligatoire ça dit pas la même chose (.)d’accord ? (.) oui ::

(117)/20’38/AP5 c’est une ville (.) très belle

Et,

(121)/20’46/AP11 c’est une ville très heu très nouveau

(122)/20’50/P6A très : (.) nouveau ? on peut pas dire nouvelle ça dit pas la même chose que (.)heu extraordinaire et que (.) heu SUPERBE (.) si on veut dire (.) bien (.) alors (.) quels sont (.) les coins ou bien les monuments (.)que dounia a vu (.) lorsqu’il a visité cette ville ?

Ces deux reprises correctives se situent à la suite de la même consigne donnée par P6a à savoir donner un synonyme du mot « magnifique ». Dans le premier extrait, AP10 propose l’adjectif « obligatoire » et dans le deuxième extrait, AP11 suggère l’adjectif « nouveau ». Dans ces deux cas, les réponses proposées sont erronées. Nous avons surligné en gris les deux reprises correctives proposées par l’enseignante. Dans les deux cas, P6a affirme que ces deux mots n’ont pas la même signification que l’adjectif « magnifique ». Néanmoins, P6a n’explique pas les termes utilisés par les apprenants, n’apporte pas d’explication supplémentaire sur les différences sémantiques des items et ne propose par aux apprenants se s’autocorriger. Or, il y a fort à parier que si les apprenants utilisent les adjectifs « obligatoire » et « nouveau » dans le but de les associer à l’adjectif « magnifique » ou même pour décrire la ville de Marrakech, leurs croyances sur les significations de ces mots sont probablement erronées. En outre, nous avons pu observer que suite à ces deux reprises correctives, AP10 et AP11 sont restés dubitatifs. Cette analyse fait écho avec ce que nous avons déjà observé dans l’analyse de la séquence 6-a où nous avons mis en évidence les difficultés rencontrées par P6a lorsqu’elle est confrontée à des productions d’énoncés erronés de la part des apprenants. Il apparait donc qu’il s’agit d’une faiblesse pédagogique chez cette enseignante.

La reprise corrective morphosyntaxique :

(182)/25’16/AP13 je suis déjà heu vi heu visité :=

(183)/25’19/P6A =j’ai déjà :: (.) shut : (.) j’ai déjà visité

(184)/25’23/AP13 la ville de marrakech

Ici, nous considérons que la reprise corrective morphosyntaxique n'est pas aboutie car il n'y a pas de ratification de la part d'AP13.

La reformulation de la question de compréhension :

(1)/8'50/P6A […] alors qu'est-ce que vous voyez ou bien vous observez (.) sur cette image ? (.) observez bien l'image : (.) puis vous aller m'dire (.) qu'est-ce que vous (.) voyez

Dans cet extrait, il nous semble important de préciser que certains apprenants ont compris du premier coup la question et d'autres non. La reformulation de l'enseignante a pour but de tenter de faire lever la main à ceux qui ne l'ont pas encore fait, ce qui n'a pas fonctionné. Si nous observons de plus près l'ES et l'ER, nous pouvons remarquer que le vocabulaire utilisé dans l'ES et l'ER est le même. On y retrouve les mêmes verbes « voir » et « observer » et le mot « image ». La différence entre les deux énoncés est donc minime. Pour augmenter ses chances d'être comprise par plus d'apprenants, P6a aurait pu, par exemple, ajouter la gestuelle lors de la reformulation. Nuançons néanmoins notre propos en précisant que l'absence de réaction des apprenants après la reformulation n'est pas nécessairement due à un manque de compréhension mais peut-être aussi à une appréhension de prendre la parole.

La reformulation de la consigne :

(7)/9'31/AP1 je vois dans l'image heu heu :: des photos et des heu :: et un ((AP1 se tait))

(8)/9'37/P6A alors écoute tu écoutes s'il vous plait bousseta (.) avant de dire (0.3) transforme bien ::: la phrase (0.2) et puis vous dites vous dire vous dites la phrase d'accord ? (.) essayez de de de de transformer une phrase (.) mademoiselle imrane

Ici, la reformulation de la consigne n'est pas aboutie car nous avons pu observer qu'AP1 ne comprenait pas l'intervention de P6a. Face aux hésitations d'AP1, P6a lui demande de bien réfléchir à l'énoncé qu'il veut exprimer avant d'intervenir. Néanmoins, elle ne lui donne pas la possibilité de se reprendre.

La répétition de la question :

(201)/26’56/P6A ((P6A montre sur une carte du maroc où se situent les points cardinaux))le nord (.) le sud (.) l’est et l’ouest (.) où se trouve la ville de marrakech ?

[…]

(207)/ 27’24/P6A c’est l’est (.) c’est l’est (.) pardon (.) mais au milieu (.) pas au nord (.) pas au sud (0.1) c’est le milieu du maroc (.) shut :: (0.4) alors :: (.) alors la ville de marrakech elle est à côté de quelle ville ? (.) à votre avis elle est à côté de quelle ville ? (0.2) ((P6A s’adresse à un apprenant qui est retourné pour voir l’agent remplacer l’ampoule)) tourne-toi (.) ce n’est pas le moment de rigoler

Nous constatons encore une fois que l’ES et l’ER sont sémantiquement et formellement très proches. La reformulation de la question n’a pas amené plus d’apprenants à lever la main pour proposer une réponse. Il aurait peut-être été plus intéressant de reformuler la question ouverte par une question fermée par exemple.

Enfin, la dernière reformulation NA est une répétition de l’injonction pour laquelle P6a demande aux apprenants de suivre. D’après nous, cette répétition est NA parce que les apprenants sont un peu dissipés. La séance est en effet bientôt terminée et le niveau de concentration des apprenants est en train de diminuer.

3.4 Bilan de la séquence 6-b

La séquence 6-b est une séquence centrée dans un premier temps sur une activité de description d'image puis sur une compréhension orale suivie de questions de compréhension. Le premier axe d'analyse que les reformulations de P6a sont principalement des ARA et des HRA que nous retrouvons en proportions équilibrées. Les ARH sont quant à elles très peu nombreuses. P6a prend en compte les prises de parole des apprenants. Nous avons observé que les ARA majoritaires sont des questions de compréhension. P6a a en effet le reflexe de poser ses questions de plusieurs manières avant même que les apprenants ne lèvent la main pour réponse. Chez P1 et P3, la majorité des reformulations des questions de compréhension sont des ARH, l'hétéro-initiation venant principalement de l'absence de réponse des apprenants. Nous observons que P6a n'adopte pas la même stratégie. Elle formule une première fois sa question et la reformule dans la foulée en laissant s'écouler moins d'une seconde entre l'ES et l'ER. Elle reformule donc ses questions sans prendre le temps de constater que les apprenants sont dans l'incapacité de répondre. P1 et P3 favorisent, quant à eux, la répétition suite à une absence de réponse. La stratégie adoptée par P6a a plus de chances d'aboutir à une meilleure participation des apprenants. Les HRA majoritaires sont les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider, pratique que nous avons pu également observer fréquemment chez P3. On note aussi de nombreuses occurrences de reformulations de la réponse des apprenants. Elles permettent principalement de proposer une version linguistique plus conforme que celle proposée par l'apprenant mais aussi de mettre en avant des énoncés non conformes ou encore d'expliquer une notion de vocabulaire.

Le deuxième angle d'analyse met en évidence l'usage préférentiel pour la reformulation, pratique qui arrive en tête des pratiques reformulatives générales. En deuxième et troisième position nous retrouvons les répétitions et les reprises correctives. Comme nous venons de le mentionner, les reformulations permettent par exemple d'ajouter des informations, de corriger ou encore d'expliciter des propos. Il apparait, néanmoins, qu'un certain nombre de reformulations sont sémantiquement et formellement très proches de l'ES et qu'elles pourraient plus s'apparenter en termes didactiques à des répétitions qu'à des reformulations. Les répétitions sont, quant à elles, principalement des répétitions des réponses des apprenants pour les valider ou des répétitions des questions de compréhension se situant généralement dans le même tour de parole que l'ES. Enfin, le dernier type de reformulation le plus

représenté est la reprise corrective phonétique. Avec 10 occurrences, elles ne représentent néanmoins que moins de 10% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Ainsi, comme pour l'ensemble des séquences analysées jusqu'ici, la pratique de la reprise corrective reste marginale.

L'analyse suivante indique que la plupart des ES ne sont reformulés qu'une fois. Premièrement, cette indication nous laisse penser que P6a ne rencontre pas de difficulté majeure dans la pratique de la reformulation. Deuxièmement, cela s'explique par la nature des reformulations auxquelles l'enseignante à recours. En effet, les répétitions pour valider les propos des apprenants ne nécessitent pas d'avoir recours à plusieurs ER par exemple. Néanmoins, dans certains cas, le fait de n'avoir recours qu'à un seul ER peut également poser problème. Dans le cas des reprises correctives par exemple, la présence d'un seul ER s'explique en partie par le fait que P6a n'oblige pas les apprenants à ratifier la correction proposée, ce qui est une stratégie pédagogique discutable.

Nous nous sommes ensuite intéressée au caractère partiel ou complet des reformulations. Nous avons pu mettre en évidence que les reformulations sont majoritairement complètes ce qui signifie que, dans la plupart des reformulations, l'intégralité du contenu sémantique est maintenu. Dans la catégorie des reformulations complètes, nous avons mis en évidence que la majorité d'entre elles ont un contenu sémantique identique entre l'ES et l'ER. Dans de rares cas, P6a a recours des reformulations avec extension, permettant aux apprenants d'avoir plus d'informations qui pourraient les aider à mieux comprendre ce qui est attendu. Les reformulations partielles, quant à elles, ciblent les éléments que l'enseignante souhaite mettre en exergue.

L'avant dernier axe analyse des reformulations selon qu'elles portent sur le contenu ou la forme de la LC. Comme pour 6 séquences sur 7 analysées jusque là, les reformulations portant sur le contenu sont largement majoritaires. Les données viennent confirmer le fait que les trois enseignants observés n'accordent pas beaucoup d'importance au travail sur la forme de la LC. L'analyse du caractère abouti et non abouti des reformulations met en lumière que, dans la majorité des cas, les reformulations de P6a sont abouties. En centrant notre attention sur les reformulations NA, nous avons pu confirmer notre hypothèse énoncée en 6-a selon laquelle P6a rencontre des difficultés à corriger les énoncés erronés des apprenants et notamment lorsque les erreurs se situent sur le plan lexical.

Enfin, nous pouvons également signaler que P6a, contrairement à P1 et P3 choisit d'exclure l'usage de l'AM. De plus, elle semble plus à l'aise à l'oral que ses collègues. Néanmoins, force est de constater que certaines ARA dans la séquence résultent d'une première formulation jugée bancale par P6a. La présence d'autocorrections va également dans ce sens. P6a a en effet recours à des formulations qui indiquent que la LC n'est pas un objet qu'elle manipule au quotidien comme l'illustre la consigne suivante :

(91)/15'36/P6A pour mieux connaitre de ce sujet : (.) je vais vous donner heu :: heu heu :: main'nant (.) heu l'occasion d'entendre une des des informations sur ce sujet en utilisant la radiocassette (.) d'accord ?

3.5 La séquence 6-c

Pour rappel, P6a a été remplacée par P6b au troisième trimestre. Comme nous l'avons déjà mentionné (*voir partie Profil des enseignants observés*), P6b est une femme née en 1985 donc a 32 ans au moment des observations de classe. Elle est fonctionnaire et a été diplômée en 2003 du centre de formation des instituteurs de Marrakech qui délivre un certificat d'aptitude professionnelle donnant l'accès à l'enseignement dans les écoles primaires. Elle a 12 ans d'ancienneté au moment des observations. Elle a enseigné dans trois écoles primaires différentes, à Marrakech, Casablanca et Salé. P6b est la plus jeune enseignante de notre panel. Tout comme pour P1, elle a suivi la totalité de sa scolarité en AS. Ainsi, contrairement à P6a, P6b n'a pas d'expérience d'enseignement dans des écoles privées.

Cette séquence se focalise sur des révisions du conditionnel présent et de l'impératif. Pendant la première partie de la séquence, P6b pose des questions pour rappeler les fonctions et la formation verbale de ces temps de conjugaison. Le deuxième temps de la séquence est consacré à la réalisation de deux exercices lacunaires, le premier consistant à conjuguer les verbes entre parenthèses au conditionnel présent et le deuxième à conjuguer les verbes à l'impératif. P6b écrit les deux exercices au tableau. La troisième et dernière partie de la séquence est consacrée à la correction. P6b invite certains apprenants à venir compléter les phrases au tableau. Étant donné la séquence, nous voyons trois objectifs principaux poursuivis par P6b pour cette séquence sont : réviser la formation des verbes à ceux deux temps de conjugaison, réviser leurs fonctions et vérifier que les apprenants sont capables de les conjuguer correctement.

La durée totale de l'enregistrement transcrit est de 32 minutes et 37 secondes auxquelles il faut soustraire 22 minutes et 02 secondes de passages non transcrits. Les modalités sont à la fois orales et écrites. La première partie de la séquence est en effet centrée sur la compréhension et l'expression orales (5 minutes) et la deuxième partie de la séquence est centrée sur la compréhension écrite et la production écrite (33 minutes). En outre, il convient de signaler que le fait qu'une partie de la séquence est consacrée à la réalisation individuelle d'un exercice implique moins d'interactions que dans certaines autres séquences précédemment analysées où l'entièreté du cours est composée d'échanges entre l'enseignant et les apprenants. Nous comptons un total de 29 reformulations. Il s'agit donc de la séquence qui compte le moins de reformulations. 6-c a eu lieu le mardi 29 mai 2018 au matin.

La distribution des reformulations en 6-c

Intéressons-nous dans un premier temps à la distribution des reformulations. Les voici répertoriées de façon quantitative :

Distribution des reformulations en 6-c	Nombre
HRA	13
ARA	11
ARH	5
Total général	**29**

Tableau 114 - Distribution des reformulations en 6-c

Il apparait que les reformulations majoritaires sont les HRA. Avec 13 occurrences, elles représentent 44,8% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Nous retrouvons les ARA en deuxième position. Avec 11 occurrences, elles représentent près de 38% de l'ensemble des reformulations en 6-c. Enfin, nous comptons 5 ARH représentant environ 17% des reformulations. Ainsi, les AR sont majoritaires dans la mesure où nous en comptons 16 contre 13 HR. P6b reformule donc plus souvent ses propres propos que ceux des apprenants, néanmoins, la proportion entre AR et HR reste équilibrée. Voici la répartition des reformulations selon ce premier angle d'analyse :

Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-c	Nombre
HRA	**13**
Reprise corrective phonétique	4
Reformulation de la réponse de l'apprenant	4
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Reprise corrective lexicale	1
ARA	**11**
Reformulation de la question de grammaire	3
Répétition de la question de grammaire	2
Autocorrection morphosyntaxique	2
Reformulation de la consigne	2
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Répétition de la consigne	1
ARH	**5**
Reformulation de la question de grammaire	3
Répétition de l'injonction	2
Total général	**29**

Tableau 115 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-c

Les HRA majoritaires sont des reprises correctives phonétiques et des reformulations de réponse de l'apprenant qui comptent 4 occurrences. En deuxième position nous retrouvons les répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider avec 3 occurrences. Enfin, nous comptons une reprise corrective morphosyntaxique et une reprise corrective lexicale. Nous reviendrons plus en détails sur l'analyse de ces reformulations dans les parties suivantes. Nous retrouvons ensuite 11 ARA. Les ARA majoritaires sont les reformulations de la question de grammaire avec 3 occurrences. Nous pouvons constater, par ailleurs, que nous en comptons autant qui sont des ARH. Comme observé dans les séquences précédentes en sixième année, celles qui sont ARH sont liées au fait que l'enseignante attende que plus d'apprenants lèvent la main pour prendre la parole.

(1)/3'07/P6b alors (.) tout le monde fait attention ici un p'tit peu : (0.1) quels sont les temps qu'on a vu dans cette unité ? (0.2) abdesamad (inaud.)

(2)/3'16/APS maîtresse maîtresse ((P6b est interpellée à de nombreuses reprises))

(3)/3'20/P6b quels sont les temps (.) de conjugaison qu'on a vu :: (.) dans cette unité ?

Nous observons ci-dessus que la reformulation de la question de grammaire est initiée par l'absence de réaction d'une majorité des apprenants de la classe.

(22)/4'20/P6b صافي <c'est bon> (0.2) alors maintenant (.) on passe au con au :: conditionnel présent le conditionnel présent (0.3) c'est ::: c'est :::: c'est un temps (.) qui combine quoi ? (.) il fait une fusion (.) entre quoi (.) et [quoi]

Dans ce deuxième extrait, nous observons que P6b décide de reformuler sa question avant même que les apprenants aient le temps de lever la main pour donner une réponse. Il s'agit donc bien d'une ARA. P6b multiplie les formulations pour augmenter ses chances d'être comprise par le plus grand nombre d'apprenants. En deuxième position des ARA les plus représentées nous trouvons, avec 2 occurrences, les répétitions de la question de grammaire, les autocorrections morphosyntaxiques et les reformulations de la consigne. Enfin, nous comptons une reformulation de l'explication grammaticale et une répétition de la consigne. Nous reviendrons également plus en détails sur ces reformulations dans les parties suivantes.

Enfin, la dernière catégorie de reformulations présentes dans la séquence sont les ARH. Sur les 5 ARH, 3 sont des reformulations de la question de grammaire et 2 sont des répétitions de l'injonction. Comme nous l'avons signalé plus haut, l'aspect hétéro-initié des reformulations des questions de grammaire se comprend par le souhait de P6b de laisser le plus de temps à tous les élèves de se manifester. Comme observé dans l'ensemble des séquences analysées, l'hétéro-initiation résulte d'un manque de réaction d'une partie importante des apprenants. Il en va de même pour les répétitions de l'injonction :

(69)/27'37/P6b ça y est posez les stylos (0.1) POSEZ LES STYLOS (.) abdessamad (.)omar (.) wassim (.) waed (.) non ça y est on a terminé (.) posez vos stylos (0.1) qui lit la consigne ?

Typologie des reformulations en 6-c

Passons à présent à l'analyse des typologies de reformulations comptabilisées en 6-c. Voici le tableau qui répertorie des catégories générales :

Typologie générale des reformulations en 6-c	Nombre
Reformulation	13
Répétition	8
Reprise corrective	6
Autocorrection	2
Total général	**29**

Tableau 116 - Typologie générale des reformulations en 6-c

Le tableau ci-dessus indique que le type de reformulation privilégié par P6b est la reformulation en tant que telle. Ainsi, dans la majorité des cas, l'ER est formellement différent de l'ES. Nous comptons ainsi 13 reformulations représentant 44,8% de l'ensemble des reformulations de la séquence. Observons en détails les reformulations auxquelles P6b a recours dans la séquence :

Types de reformulations en 6-c	Nombre
Reformulation de la question de grammaire	6
Reformulation de la réponse de l'apprenant	4
Reformulation de la consigne	2
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Total général	**13**

Tableau 117 - Types de reformulations en 6-c

Les reformulations majoritaires sont des AR, il s'agit des reformulations de questions de grammaire, comptant 6 occurrences. La lecture de la transcription fait apparaitre que, dans 3 cas sur 6, P6b procède à une extension de l'ES dans son ER comme dans le cas suivant par exemple :

(1)/3'07/P6b alors (.) tout le monde fait attention ici un p'tit peu : (0.1) quels sont les temps qu'on a vu dans cette unité ? (0.2) abdesamad (inaud.)

(2)/3'16/APS maîtresse maîtresse ((P6b est interpellée à de nombreuses reprises))

(3)/3'20/P6b quels sont les temps (.) de conjugaison qu'on a vu :: (.) dans cette unité ?

Nous observons que l'enseignante ajoute l'item « de conjugaison » dans son énoncé reformulé. D'après nous, cet ajout n'est pas anodin. En effet, le terme « conjugaison » peut-être considéré comme un mot clé qui a déjà été vu lors des leçons précédentes. Ainsi, en le reprenant, P6b augmente les chances d'obtenir une réponse. Il est en effet apparu que plusieurs apprenants qui n'avaient pas levé la main lors de la première énonciation de la question l'ont levée après la reformulation. Dans la moitié des cas de reformulation de la question de grammaire, il n'y a pas d'extension dans l'ER. Néanmoins, nous constatons qu'entre l'ES et l'ER, il y a une plus grande différence formelle que ce que nous avons observé chez P6a. Soit l'exemple suivant :

(22)/4'20/P6b صافي <c'est bon> (0.2) alors maintenant (.) on passe au con au :: conditionnel présent le conditionnel présent (0.3) c'est ::: c'est :::: c'est un temps (.) qui combine quoi ? (.) il fait une fusion (.) entre quoi (.) et [quoi]

P6b passe de la question « il combine quoi » à « il fait la fusion entre quoi et quoi ». Il y a donc un changement de vocabulaire et de structures entre l'ES et l'ER. Le fait que P6b

modifie significativement l'ER peut nous laisser penser qu'elle a une plus grande maîtrise de la langue cible que P6a. Nous supposons que la variété des énoncés proposés peut jouer un rôle favorable dans l'apprentissage de la LC dans la mesure où les apprenants sont confrontrés à plus d'inputs et ont la possibilité de mettre en lien du vocabulaire similaire, enrichissant ainsi le vocablaire. En outre, prenons par exemple ces trois formulations d'une même question :

- « conditionnel présent (0.3) c'est ::: c'est :::: c'est un temps (.) qui combine quoi ? »
- « il fait une fusion (.) entre quoi (.) et [quoi] »
- « où on a combiné (.) on a/ rassemblé (.) deux :: temps (0.2) quels temps on a (.) rassemblés ? »

En présentant la même question de façons différentes, P6b augmente la probabilité d'être comprise par plus d'apprenants. Rappelons que P6a, quant à elle, modifiait peu ses ER, les variations se situaient par exemple au niveau du temps verbal ou de l'inversion sujet-verbe.

Le deuxième type de reformulation le plus présent en 6-c est la reformulation de la réponse de l'apprenant qui compte 4 occurrences. Ces reformulations visent à reprendre la réponse de l'apprenant pour en proposer une version standardisée qui a déjà été vue en cours. En voici un exemple :

(56)/9'12/AP6	[pour exprimer] (.) pour exprimer une condition
(57)/9'15/P6b	oui :::
(58)/9'16/AP6	heu :: (0.3) heu :
(59)/9'21/P6b	exprimer un fait qui dépend d'une condition (.) oui (.) la troisième ? (0.6) la troisième c'est :: pour :: demander quelque [chose poliment]
(60)9'37/AP1	[chose poliment]

Nous observons dans cet extrait qu'AP6 propose une réponse correcte en (56) qui est ensuite reprise par P6b en (59) pour reprendre la formulation précédemment étudiée en classe. En faisant le pont avec des formulations déjà vues précédemment en classe, P6b a peut-être la volonté de permettre aux apprenants qui seraient en difficulté de faire le lien avec ce qui a déjà été étudié. Néanmoins, nous pouvons remarquer que la formulation de P6b est

plus complexe (« exprimer un fait qui dépend d'une condition ») que celle proposée par AP6 (« exprimer une condition ») qui est pourtant tout à fait correcte.

Enfin, nous comptons 2 reformulations de la consigne et une reformulation de l'explication grammaticale. Concernant les reformulations de la consigne, nous en comptons une avec ajout d'informations et l'autre non. La reformulation de l'explication grammaticale vient, quant à elle, appuyer une reformulation de la question de grammaire dans le but d'aiguiller les apprenants vers la réponse attendue.

Si nous considérons à présent les répétitions qui sont le deuxième type général de reformulation le plus présent dans cette séquence, leur répartition quantitative est la suivante :

Types de répétitions en 6-c	Nombre
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Répétition de la question de grammaire	2
Répétition de l'injonction	2
Répétition de la consigne	1
Total général	**8**

Tableau 118 - Types de répétitions en 6-c

Les répétitions majoritaires sont celles de la réponse de l'apprenant pour la valider (3 occurrences). Cette pratique est également très présente chez P6a. Nous avons eu l'occasion d'évoquer l'intérêt que présente cette pratique à plusieurs reprises (*voir La séquence 6-a et La séquence 6-b*). Nous comptons ensuite 2 répétitions de la question de grammaire et 2 répétitions de l'injonction. Concernant les répétitions de la question de grammaire, elles sont noyées dans le flot des reformulations de ces mêmes questions. La première répétition ne concerne qu'un extrait de l'ES alors que la deuxième reprend l'intégralité de la question :

(47)/7'54/P6b attendez attendez (.) dans quels cas on utilise le conditionnel présent ? (0.4) on utilise le conditionnel présent pour exprimer quoi ? (.) oui (.) pour exprimer quoi ?

Et,

(47)/7'54/P6b attendez attendez (.) dans quels cas on utilise le conditionnel présent ?

[…]

(48)/8’22/AP2 maîtresse maîtresse maîtresse

(49)/8’23/P6b nous n’avez pas [appris votre leçon]

[…]

(51)/8’32/P6b ؟شّتو <vous voyez ?> (0.3) (inaud.) (.) et les autres ? (0.5) dans quels cas (.) on utilise (.) le conditionnel présent ? […]

Enfin, nous retrouvons une répétition de la consigne :

((P6b s’adresse à une apprenante qui est à l’opposé de notre emplacement, ses propos sont inaudibles. D’après nos notes, P6b demande à l’apprenante de monter sur l’estrade pour compléter la deuxième phrase. L’apprenante monte sur l’estrade et se saisit de la craie pour compléter la phrase, P6b intervient))

(90)/29’47/P6b lis la phrase d’abord attend lis la phrase

P6b se répète pour signaler à l’apprenant qu’avant d’écrire la réponse, cette dernière doit lire la phrase écrite au tableau.

Pour finir, nous trouvons 6 reprises correctives et 2 autocorrections. Voici les types de reprises correctives que nous retrouvons dans cette séquence :

Types de reprises correctives en 6-c	Nombre
Reprise corrective phonétique	4
Reprise corrective lexicale	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Total général	**6**

Tableau 119 - Types de reprises correctives en 6-c

Celles portant sur la phonétique concernent une même apprenante, AP9, et interviennent au moment où cette dernière se retrouve au tableau pour effectuer la correction de l’exercice. P6b lui demande alors de lire la phrase à voix haute. Voici l’extrait où apparaissent ces 4 corrections phonétiques :

(90)/29’47/P6b lis la phrase d’abord attend lis la phrase

(91)/29’49/AP9 ma petite nièce

(92)/29’51/P6b [nièce]

(93)/29’51/AP9 [petite] nièce (.) partir en France (.) peut être[74] cet été

(94)/29’56/P6b peut-être : cet été (0.1) ma petite nièce : (0.6) tu vois répond oralement d’abord ma petite nièce :

(95)/30’11/AP9 ma petite nièce (.) heu en part partir (.) partira=

(96)/30’16/P6b =conjugue le verbe (.) ma petite nièce (.) par=

(97)/30’20/AP9 =partirait en France peut être=

(98)/30’23/P6b peut-être (.) la liaison

(99)/30’25/AP9 peut-être (.) cet té[75]

(100)/30’28/P6b cet été

(101)/30’30/AP9 cet été

Nous développerons l’analyse, mais nous soulignons ici l’inadéquation des les deux premières corrections. Les deux dernières, quant à elles, sont comprises et ratifiées par AP9.

Par ailleurs, nous remarquons une seule reprise corrective lexicale et une seule, morphosyntaxique. Le peu de reprises correctives en 6-c confirme cette tendance observée à l’échelle des 9 séquences analysées. Nous reviendrons plus en détail ultérieurement sur ce que cette constatation implique en termes d’apprentissages.

Nombre de reformulations pour un même ES

Le troisième angle d’analyse de nos séquences vise à déterminer le nombre de fois où un ES a été reformulé. Nous avons mis en corrélation jusqu’ici que lorsqu’un ES est reformulé un nombre important de fois, cela peut être le signe que l’enseignant rencontrait des difficultés à transmettre son message. Le tableau ci-dessous indique les occurrences des reformulations pour cette séquence :

[74] « p6eut-être » prononcé « peut être » dans liaison par AP9

[75] « été » prononcé « té » par AP9

Numéro du rang pour une reformulation ayant un même ES	Nombre d'occurrences par rang
1	20
2	6
3	2
4	1
Total général	**29**

Tableau 120 - Les occurrences des reformulations en 6-c

Cette séquence est composée de 20 situations interactionnelles ayant généré entre 1 et 4 reformulations pour un même ES. Dans 30% des situations (6/20), une seconde reformulation *a minima* est nécessaire à P6b pour atteindre son objectif. Nous comptons également 2 ES ayant nécessité 3 reformulations et enfin, 1 ES ayant nécessité jusqu'à 4 reformulations. L'ensemble de ces reformulations concernent la formulation de questions de grammaire. Ces questions portent, de fait, sur le sujet de la séquence. Comme nous l'avons évoqué précédemment, P6b n'hésite pas à multiplier les formulations des questions de grammaire pour tenter de se faire comprendre par un maximum d'apprenants. Ainsi, que le nombre relativement restreint d'ER pour un même ES nous laisse entendre que P6b n'estime pas rencontrer de difficulté majeure à se faire comprendre par ses élèves.

Reformulations complètes vs partielles en 6-c

Notre quatrième angle d'analyse vise à déterminer la répartition des reformulations partielles versus complètes, dans la séquence. Cette analyse nous permet également de mettre en lumière certaines stratégies reformulatives, notamment en relation avec les reformulations partielles. Voici leur répartition :

Nature complète ou partielle des reformulations en 6-c	Nombre
Complète	22
Partielle	7
Total général	**29**

Tableau 121 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-c

Cette répartition s'inscrit dans la tendance générale observée dans l'ensemble des séquences analysées. En effet, encore une fois, les reformulations complètes sont majoritaires. Dans près

de 76% des cas, l'intégralité du contenu de l'ES est maintenu dans l'ER. Voici comment se répartissent les reformulations de la séquence selon cet axe d'analyse :

Répartition des reformulations selon l'axe complet *vs* partiel en 6-c	**Nombre**
Complète	**22**
Reprise corrective phonétique	4
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Reformulation de la question de grammaire	3
Reformulation de la réponse de l'apprenant	3
Autocorrection morphosyntaxique	2
Répétition de l'injonction	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Répétition de la consigne	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Répétition de la question de grammaire	1
Reformulation de la consigne	1
Partielle	**7**
Reformulation de la question de grammaire	3
Reprise corrective lexicale	1
Répétition de la question de grammaire	1
Reformulation de la consigne	1
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
Total général	**29**

Tableau 122 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-c

Nous nous intéressons plus spécifiquement aux reformulations partielles car elles induisent des stratégies propres aux locuteurs. Chez P6b, ces reformulations sont majoritairement celles d'une question de grammaire. Nous pouvons constater que sur 6 de ces reformulations, la moitié est partielle est l'autre est complète. Concernant celles qui sont partielles, on observe que l'enseignante sélectionne les éléments qui peuvent potentiellement poser problème en terme de compréhension ou les éléments qu'elles souhaite mettre en exergue pour aiguiller l'apprenant vers le type de réponse attendue.

(22)/4'20/P6b صافي <c'est bon> (0.2) alors maintenant (.) on passe au con au :: conditionnel présent le conditionnel présent (0.3) c'est ::: c'est :::: c'est un temps (.) qui combine quoi ? (.) il fait une fusion (.) entre quoi (.) et [quoi]

Dans cet extrait, la reformulation partielle de la question indique par exemple que P6b veut focaliser l'attention des élèves sur un aspect sémantique de l'ES. Nous supposons qu'elle estime que le verbe « combiner » n'est pas forcément compris de tous et qu'il pourrait être

pertinent de proposer une alternative. L'ensemble des autres reformulations partielles n'apparaissent qu'une seule fois dans la séquence. Nous retrouvons la reprise corrective lexicale suivante :

(52)/8'55/AP2 maîtresse maîtresse (.) maîtresse (0.1)((P6b lui fait un signe de tête pour lui donner la parole)) heu : quand on n'a pas certain de quelque chose heu=

(53)/9'03/P6b =quand [:: ? (.) si]

(54)/9'03/APS [quand heu ::] si (.) on n'a pas certain de quelque chose

P6b reprend précisément la conjonction « quand » et la corrige. L'enseignante n'a recours à aucun métalangage. Les apprenants s'emparent par la suite cette correction en (54). Nous retrouvons ensuite une répétition de la question de grammaire :

(47)/7'54/P6b attendez attendez (.) dans quels cas on utilise le conditionnel présent ? (0.4) on utilise le conditionnel présent pour exprimer quoi ? (.) oui (.) pour exprimer quoi ? (0.4) on a trois cas

L'enseignante a recours à la répétition partielle pour mettre l'accent sur ce qui est attendu dans la réponse.

Pour la reformulation de la consigne et la reformulation de la réponse de l'apprenant, P6b opère également une stratégie de sélection des éléments à mettre en lumière.

Reformulations portant sur le contenu vs sur la forme en 6-c

Nous allons à présent nous pencher sur la répartition des reformulations selon l'axe forme *vs* contenu. Voici leur répartition quantitative :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 6-c	**Nombre**
Contenu	21
Forme	8
Total général	**29**

Tableau 123 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-c

Encore une fois, la répartition des reformulations selon cet axe indique une nette préférence pour les reformulations portant sur le contenu. Sur l'ensemble des 9 séquences analysées, seule la séquence 1-b comporte plus de reformulations portant sur la forme que sur le contenu et cela se justifie par un travail sur une récitation. Pour les 8 autres séquences, nous retrouvons une nette prédominance des reformulations portant sur le contenu. Les reformulations portant sur la forme sont, avant tout, des reprises correctives, des reformulations ou répétitions de reprises correctives, des autocorrections ou des répétitions de la forme attendue. La focalisation de la langue sur les aspects formels reste anecdotique à l'échelle du nombre de reformulations observées dans les 9 séquences. Le graphique ci-dessous montre de manière éloquente ces différences :

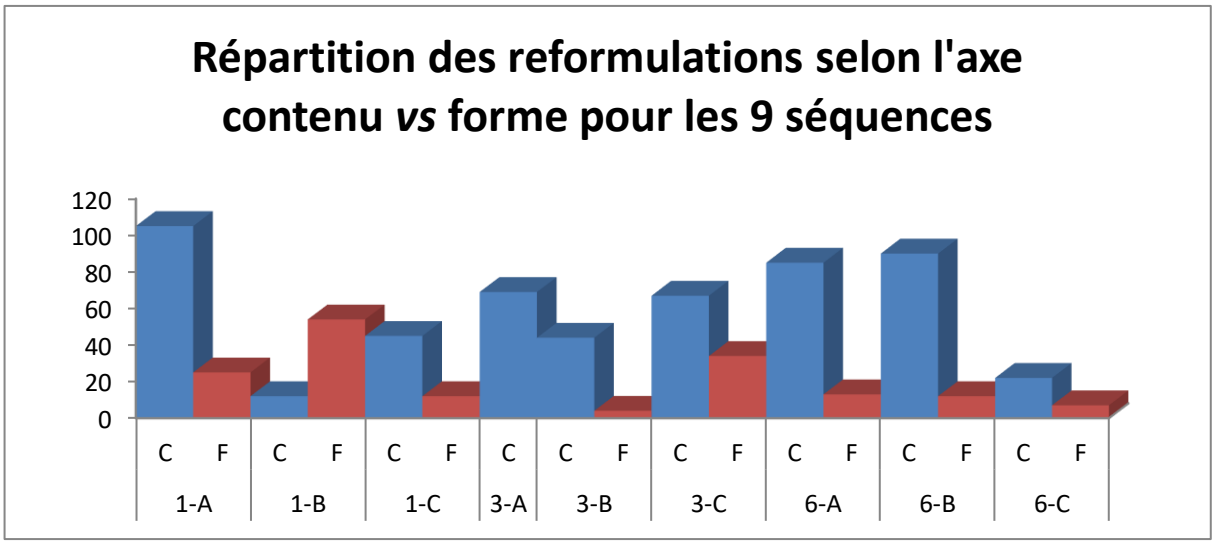

Figure 19 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme pour les 9 séquences

Voyons sur quoi portent les reformulations en 6-c selon cet angle d'analyse :

Répartition des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme en 6-c	**Nombre**
Contenu	**21**
Reformulation de la question de grammaire	6
Reformulation de la réponse de l'apprenant	4
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Répétition de la question de grammaire	2
Reformulation de la consigne	2
Répétition de l'injonction	2
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Répétition de la consigne	1
Forme	**8**
Reprise corrective phonétique	4
Autocorrection morphosyntaxique	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Reprise corrective lexicale	1
Total général	**29**

Tableau 124 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-c

Pour les reformulations portant sur la forme de la langue, nous comptons 4 reprises correctives phonétiques, 2 autocorrections morphosyntaxiques, 1 reprise corrective morphosyntaxique et 1 lexicale. Les reformulations portant sur le contenu de la langue concernent, quant à elles, les questions et explications grammaticales, les réactions face aux réponses des apprenants (mais sans correction) et les consignes.

Les reformulations abouties vs non abouties en 6-c

Enfin, notre dernier axe d'analyse se concentre sur le caractère abouti *vs* non abouti des reformulations de la séquence. Voici leur répartition :

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 6-c	**Nombre**
A	17
NA	6
NSPP	6
Total général	**29**

Tableau 125 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-c

Nous observons que la majorité des reformulations sont abouties (17 occurrences, soit 58,6% de l'ensemble des reformulations en 6-c). Nous comptons également 6 reformulations NA et autant pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de nous prononcer.

Répartition des reformulations selon l'axe abouti *vs* non abouti en 6-c	**Nombre**
Abouties	**17**
Répétition de la réponse de l'apprenant pour la valider	3
Reformulation de la réponse de l'apprenant	3
Reformulation de la question de grammaire	3
Reformulation de la consigne	2
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective lexicale	1
Répétition de la question de grammaire	1
Répétition de l'injonction	1
Répétition de la consigne	1
Non Abouties	**6**
Reprise corrective phonétique	2
Reformulation de la question de grammaire	2
Répétition de la question de grammaire	1
Répétition de l'injonction	1
Ne se prononce pas	**6**
Autocorrection morphosyntaxique	2
Reformulation de la réponse de l'apprenant	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Reformulation de l'explication grammaticale	1
Reformulation de la question de grammaire	1
Total général	**29**

Tableau 126 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-c

Comme pour la séquence 6-b, nous avons décidé de porter notre attention sur les reformulations NA afin de tenter de mettre au jour ce qui empêche P6b d'atteindre ses objectifs. Ainsi, dans les reformulations NA, nous retrouvons 2 reprises correctives phonétiques, 2 reformulations de la question de grammaire, 1 répétition de la question de grammaire et une répétition de l'injonction. Concernant les 2 reprises correctives phonétiques, que avons déjà mentionnées (*voir partie Les typologies des reformulations en 6-c*).

(91)/29'49/AP9 ma petite nièce

(92)/29'51/P6b [nièce]

(93)/29’51/AP9 [petite] nièce (.) partir en France (.) peut être[76] cet été

(94)/29’56/P6b peut-être : cet été (0.1) ma petite nièce : (0.6) tu vois répond oralement d’abord ma petite nièce :

(95)/30’11/AP9 ma petite nièce (.) heu en part partir (.) partira=

(96)/30’16/P6b =conjugue le verbe (.) ma petite nièce (.) par=

(97)/30’20/AP9 =partirait en France peut être=

L’une porte sur le mot « nièce ». Nous observons qu’AP9 ne semble pas comprendre son erreur portant sur sa prononciation ? De même, nous jugeons que son incompréhension est justifiée. Pour la correction phonétique pour la liaison entre « peut » et « être » de l’adverbe peut-être, nous remarquons qu’AP9 refait la même erreur de prononciation. P6b reprendra alors cette correction une deuxième fois et cette-ci, AP9 pourra corriger sa prononciation. Concernant les reformulations de la question de grammaire, nous en répertorions 2 non abouties, contre 3 A et 1 pour laquelle nous ne pouvons pas nous prononcer. Celles que nous avons catégorisées comme étant NA sont celles pour lesquelles les apprenants n’ont pas proposé de réponse. Cela signifie en effet dans ce cas-là qu’ils ne comprenaient pas la demande de l’enseignante ou qu’ils n’étaient pas certains de leur réponse. En voici un exemple :

(47)/7’54/P6b attendez attendez (.) dans quels cas on utilise le conditionnel présent ? (0.4) on utilise le conditionnel présent pour exprimer quoi ? (.) oui (.) pour exprimer quoi ? (0.4) on a trois cas (.) on a vu trois cas quand dans lesquels on utilise le conditionnel présent

Nous pouvons remarquer que la reformulation et la répétition partielle sont suivies d’un silence de 4 secondes. P6b décide alors de reformuler la question sous forme d’affirmation en ajoutant une information. Cet ajout permet finalement à certains apprenants de se manifester.

[76] « p6eut-être » prononcé « peut être » dans liaison par AP9

3.6 Bilan de la séquence 6-c

La séquence 6-c a la particularité d'avoir été dispensée par une enseignante remplaçante. La comparaison entre les séquences 6-a et 6-b et 6-c doit prendre en compte ce fait. En outre, on note que 6-c est une séquence qui comporte peu d'interactions comparé aux deux séquences précédentes, car la moitié du temps est consacré à un exercice écrit individuel. Enfin, la séquence 6-c est également particulière dans la mesure où il s'agit de la dernière séquence que nous analysons. Ainsi, nous pouvons mettre en perspective l'ensemble des analyses effectuées et mettre en avant les tendances dominantes chez l'ensemble des quatre enseignants observés.

Le premier angle d'analyse a mis en évidence que la distribution entre AR et HR est assez équilibrée. Les AR restent néanmoins un peu plus nombreuses que les HR. En outre, comme pour l'ensemble des séquences, l'aspect hétéro-initié des AR provient de l'absence de réponse ou de réaction de la part des apprenants. L'analyse de la typologie des reformulations met en lumière la préférence pour le recours à la reformulation en tant que telle. Néanmoins, contrairement à ce que nous avons pu observer chez P6a avec des ER formellement très proches des ES, P6b propose des ER avec des variations plus marquées. Cette constatation nous laisse penser qu'elle aurait un répertoire lexical plus riche que P6a. Ainsi, du point de vue des apprentissages, la richesse lexicale de P6b permet aux apprenants d'être confrontés à une plus grande variété de vocabulaire et de les inciter à faire des inférences de synonymie lexicale. En deuxième position des types de reformulations les plus présentes, se trouvent les répétitions. Il apparait donc qu'à l'échelle des 9 séquences, les reformulations et les répétitions sont les deux pratiques reformulatives auxquelles les enseignants ont le plus souvent recours. Dans des proportions nettement moins importantes, nous retrouvons également des reprises correctives. Encore une fois, il apparait que sur les 9 séquences, les reprises correctives sont une pratique reformulative peu utilisée. Cette donnée peut être corrélée avec le comptage des reformulations portant sur le contenu versus la forme. En effet, les reformulations portant sur la forme sont encore une fois peu nombreuses (8 sur 29) et concernent exclusivement des phénomènes de correction (reprise corrective et autocorrection).

Le troisième angle d'analyse porte notre attention sur le nombre de reformulations pour un même ES. Nous avons ainsi mis en évidence que les énoncés les plus reformulés concernent les questions de grammaires. En outre, le nombre maximal de reformulations pour un même

ES est de 4 ce qui indique que P6b ne rencontre pas de difficulté majeure pour se faire comprendre (par une partie des apprenants du moins). L'analyse du caractère partiel ou complet des reformulations s'inscrit également dans une tendance générale observée à l'échelle des 9 séquences. Ainsi, les reformulations sont majoritairement complètes et le recours aux reformulations partielles renvoit au fait que P6b souhaite mettre en avant un élément en particulier de l'ES. Enfin, notre dernier axe s'intéressant au caractère abouti ou non abouti des reformulations, montre que, comme pour P6a, la majorité des reformulations sont abouties et celles qui ne le sont pas indiquent soit une incompréhension de la part des apprenants soit une absence de réaction de leur part suite à une reformulation.

3.7 Bilan des pratiques reformulatives des deux enseignants de sixième année

Comme nous l'avons déjà signalé, l'analyse des pratiques reformulatives en sixième année présente deux particularités. La première est que nous avons observé deux enseignantes différentes. Cela nous empêche d'évaluer l'évolution des pratiques entre la première et la troisième session. La seconde réside dans le fait que la sixième année clôture notre analyse. Ainsi, des liens et des tendances générales peuvent être mis au jour en comparant les pratiques observées dans les niveaux 1 et 3.

Concernant la distribution des reformulations dans les trois séquences, nous notons que P6a et P6b ont un recours équilibré aux AH et aux HR. La prise en compte de la parole des apprenants est donc plus importante que ce que nous avons pu observer en 1ère et en 3ème année. Pour ce qui est des typologies générales des reformulations répertoriées, nous observons que celles auxquelles les enseignantes ont le plus recours sont la reformulation (majoritaires en 6-b et 6-c) et la répétition (seulement 6-c). Ainsi, nous constatons sur les trois niveaux, une évolution des types de reformulations privilégiées. En 1ère année, P1 favorise largement la répétition, en troisième et en sixième année, la répétition et la reformulation sont présentes de manière relativement équilibrées à l'échelle des trois séquences. Concernant l'usage des reformulations en sixième année, nous avons pu noter que P6a a tendance à proposer des ER très proches formellement des ES. P6b, quant à elle, a recours à des reformulations employant du vocabulaire et des structures morphosyntaxiques plus variées.

Le troisième angle d'analyse s'intéresse au nombre de reformulations pour un même ES. Pour l'ensemble des trois séquences, nous notons que les ES sont répétés maximum 4 fois (sauf pour un ES en 6-a qui est répété 5 fois). Cette donnée nous indique que P6a et P6b rencontrent moins de difficultés à inciter des interactions entre elles et les apprenants que ce que nous observons dans les niveaux 1 et 3 (20 reformulations maximum pour un même ES en première année et 22 reformulation maximum pour un même ES en troisième année).

En ce qui concerne l'angle d'analyse sur les reformulations portant sur le contenu *vs* sur la forme, nous notons que les reformulations sont majoritairement complètes pour l'ensemble des 3 séquences. C'est une donnée qui s'observe pour l'ensemble des 9 séquences analysées. Pour le cas des HR, les enseignants ont tendance à reprendre l'intégralité de la réponse des

apprenants pour la valider. En outre, ces réponses étant généralement courtes, les enseignants n'ont pas besoin de mettre en exergue un élément plutôt qu'un autre. Dans le cas des AR, la majorité des reformulations sont complètes et indiquent que les enseignants préfèrent maintenir l'intégralité du propos initial plutôt que de reformuler une partie de cet ES.

En sixième année, il apparait que les reformulations partielles reflètent une stratégie des enseignantes visant à mettre en lumière un élément particulier de l'ES. Concernant l'aspect hétéro-initiée des AR, nous remarquons que, contrairement à P1 et P3 qui reformulent généralement suite à une absence de réaction de la part des apprenants, P6a et P6b ont plutôt tendance à entreprendre leurs reformulations sans attendre de constater que les apprenants sont capables de répondre à leurs questions.

Concernant les analyses des reformulations selon l'axe contenu *vs* forme, nous avons constaté que P6a et P6b s'inscrivent également dans la tendance observée depuis le premier niveau : les enseignants ont une nette préférence pour les reformulations portant sur le contenu. En effet, les reformulations portant sur la forme sont minoritaires dans les trois séquences de 6ème année. Elles concernent principalement des reprises correctives. En 6-a et 6-c, les reprises correctives majoritaires sont celles qui concernent les aspects phonétiques et en 6-b, les plus nombreuses concernent les aspects morphosyntaxiques.

Enfin, le dernier axe d'analyse met en évidence que la majorité des reformulations des enseignantes sont abouties. En centrant notre attention sur les reformulations NA nous avons pu mettre en évidence que 6-a rencontre des difficultés à corriger les énoncés erronés des apprenants et notamment lorsque les erreurs se situent sur le plan lexical.

PARTIE 5 : DISCUSSION ET PISTES DIDACTIQUES

Nous commencerons par comparer nos questions de recherches avec les résultats obtenus. Nous proposerons ensuite des pistes pour la formation des enseignants. Nous nous intéresserons d'abord aux auto-reformulations, puis aux hétéro-reformulations et enfin, nous envisagerons les pratiques reformulatives dans leur globalité. Enfin, nous clôturerons la discussion par une analyse critique des choix que nous avons effectués.

Avant de reprendre les résultats de nos analyses, nous souhaiterions rappeler que notre recherche est une étude de cas et qu'elle ne prétend donc pas être révélatrice de l'ensemble des comportements des enseignants des écoles primaires publiques marocaines. L'observation d'autres enseignants aurait pu fournir des résultats tout à fait différents. Néanmoins, la mise en évidence de tendances observées chez les 4 enseignants de notre étude, nous permet tout de même de proposer une réflexion didactique sur l'usage de la reformulation par les enseignants. Cette réflexion pourrait, d'après nous, servir à la communauté des enseignants dans son ensemble.

Par ailleurs, pour cette étude, nous avons effectué des choix d'analyse. Pour les 9 séquences nous avons suivi le même schéma ce qui nous permet d'avoir des données comparables entre elles, et ce, notamment quand le type d'activité est similaire d'une séquence à l'autre. En outre, nous avons sélectionné les séquences pour que leur durée moyenne (environ vingt minutes) permette les comparaisons des données quantitatives recueillies. Néanmoins, notre démarche s'inscrivant dans une situation écologique, le contrôle de plusieurs variables n'a pas été possible.

De fait, nous avons souhaité étudier des situations d'interaction entre enseignants et apprenants comme si elles se déroulaient sans la présence du chercheur. Or, tout enseignant sait qu'une classe n'est jamais un groupe d'apprenants homogène ni en terme d'acquis de connaissances, ni de compétences et parfois même d'âge sans compter la situation familiale et le vécu de chacun. Par ailleurs, chaque enseignant est aussi singulier.

Dans notre étude, les quatre enseignants ont des profils sensiblement différents. Or, l'âge des enseignants est un critère qui peut s'avérer important dans la mesure où leur contact avec la langue française n'aura pas été le même en fonction de l'environnement linguistique dans lequel ils ont évolué et la ou les langues de scolarisation auxquelles ils auront été confrontées. En outre, comme nous avons pu l'observer lorsque nous les avons présentés, leur formation diffère.

Capter des situations d'interaction impulsées naturellement par les activités proposées par

chaque enseignant nous exposait à recueillir des séquences pédagogiques de natures différentes. En effet, comme nous l'avons déjà signalé, la nature des objectifs et ce qui est demandé aux élèves jouent nécessairement un rôle sur le type de discours tenu par l'enseignant et par les apprenants et donc sur les types de reformulations auxquels les enseignants ont recours.
En outre, nous avons décidé d'observer trois niveaux scolaires distincts car même si dans la classe il n'existe pas d'homogénéité de niveau linguistique, notre hypothèse était que plus les élèves maitriseraient la langue cible, plus l'enseignant développerait un discours élaboré. Ainsi, nous pourrions recueillir des reformulations potentiellement différentes de celles recueillies dans la classe de l'année antérieure.

L'originalité de notre étude porte sur les six points d'attention que nous avons jugés pertinents pour aboutir à des comparaisons et dégager des tendances. Nous rappelons ici ces six éléments.
Le premier concerne la distribution de la parole reformulée avec la mise en évidence d'une part, du détenteur de la parole reformulée (auto ou hétéro reformulation) et d'autre part, de celui qui est à l'initiative de la reformulation (reformulation auto ou hétéro initiée).
Le deuxième objet d'attention porte sur les typologies de reformulations auxquelles les enseignants ont recours.
En troisième lieu, nous avons comptabilisé le nombre de reformulations pour un même énoncé source nous permettant, selon nous, de mettre facilement en évidence les types ou les objets de reformulations.
La quatrième étape a consisté à regarder le caractère complet ou partiel des reformulations afin de relever des indications sur les stratégies reformulatives mises en place.
Cinquièmement, nous avons considéré si les reformulations portaient sur le contenu ou sur la forme de la langue cible. Ainsi nous pouvions dire sur quels aspects les enseignants décidaient de focaliser leur attention, et ce, en lien avec les types d'activités et les divers objectifs de la séquence en question.
Enfin, notre attention s'est portée sur le caractère abouti ou non abouti des reformulations dans le but de mettre au jour les éventuelles difficultés que les enseignants rencontraient dans l'usage de la reformulation.

Précisons par ailleurs que l'ensemble de nos analyses présentent dans un premier temps une analyse quantitatives des données avant d'en proposer une analyse qualitative. La mise en rapport des deux approches est essentielle pour comprendre nos résultats et pour ne pas les interpréter de façon erronée.

1. Nos questions de recherche à l'épreuve des résultats de l'étude

Concernant les questions de recherches reposant sur la littérature scientifique en didactique, nos résultats ne vont pas toujours dans le même sens que les auteurs mobilisés.

Premièrement, comme l'avons soulevé supra, nous nous attendions à retrouver une majortié de reformulations portant sur la forme (Vasseur, 1995, Apothéloz, 2007, Ishikawa, 2008 et Bange, 2010). Or, nos résultats indiquent le contraire, ce qui nous amène à proposer des pistes pour tenter d'équilibrer le travail des enseignants sur la forme et le contenu de la langue cible.

Deuxièmement, nous nous attendions à avoir un recours plus marqué à des reformulations bilingues français-arabe marocaine, cette dernière étant la langue-pont entre l'ensemble des membres de la classe. Cependant, nous avons pu mettre en évidence que ce n'était pas le cas et que l'usage de l'AM est très restreint, voire banni. Nous avons alors proposé une réflexion sur le recours à cette langue comme outil pédagogique dans certaines situations d'incompréhension. Toujours concernant l'usage de l'AM, nous avions supposé que meilleur serait le niveau de français des apprenants, moins les enseignants auraient recours à l'AM. Nos résultats ont montré que ce n'était pas le cas et que l'usage de l'AM en classe variait en fonction du profil de l'enseignant et potentiellement de la formation qu'il avait reçue en didactique. Pour rappel, le Ministère de l'Education Nationale marocain préconise un recours exclusif à la langue cible. Les formations en didactique semblent aller également dans ce sens.

Troisièmement, nous nous attendions à retrouver plus d'hétéro-reformulations dans les tâches de production orale dans la mesure où la focalisation se ferait sur les propos des apprenants. Or, ces séquences, et notamment celles autour de questions de compréhension/réponses (séquences 1-a, 3-b et 6-c) indiquent un nombre plus important d'auto-reformulations. Nous avons pu mettre en évidence que les difficultés des enseignants (notamment P1 et P3) à se faire comprendre étaient à l'origine d'un nombre important d'AR.

Quatrièmement, nous avons supposé que nous retrouverions plus d'HR dans les tâches de productions orales dans la mesure où les apprenants sont amenés à prendre la parole de manière plus importante. Or, nous avons pu constater que lorsque l'enseignant rencontre des difficultés à se faire comprendre (cf séquence 1-a par exemple), les apprenants prennent peu la parole et l'enseignant se retrouve à reformuler souvent pour tenter de faire parler les élèves. Lorsque l'enseignant n'arrive pas à se faire comprendre, il apparait que le nombre d'AR est largement supérieur au nombre d'HR.

Par ailleurs, certains résultats de notre étude vont dans le même sens que ceux d'études antérieures notre étude met en lumière des résultats congruents avec la littérature sur le sujet. Deux hypothèses sont quant à elles validées par nos résultats. Premièrement nous retrouvons une grande variabilité dans l'usage de la reformulation chez les enseignants observés. Nous pouvons également ajouter que, plus le niveau augmente, plus la palette de pratiques reformulatives s'enrichit (Garcia-Debanc et Volteau, 2007 ; Volteau et Garcia-Debanc, 2008 et 2009). Si l'âge des enseignants n'est pas un facteur déterminant dans la maîtrise de la langue cible et donc dans la facilité à avoir recours à la reformulation qui plus est variées, les expériences professionnelles des enseignants semblent expliquer ces usages. En effet, P6a, l'enseignante la plus à l'aise à communiquer en français, a travaillé une quinzaine d'années dans des établissements d'enseignement privé et a régulièrement reçu des formations en didactique, contrairement aux trois autres enseignants qui ont exclusivement travaillé dans des établissements publics.

Enfin, la littérature (Py**,** 1990 et 1996 **;** Schneuwly et Bronckart, 1995 ; Pietro et al., 1989 et Marin 2011) nous indique que pour qu'une reformulation visant à résoudre une incompréhension porte ses fruits, elle doit respecter deux critères, d'une part se situer dans la zone proximale de développement de l'apprenant et d'autre part, dans un cadre référentiel connu de ce dernier. Notre corpus offre de nombreux exemples de difficultés de compréhension des reformulations par les apprenants liées à l'usage d'un discours inadapté au degré de compréhension possible par les apprenants.

2. Pistes didactiques pour la formation des enseignants

Notre étude repose sur un constat issu de notre expérience de formatrice d'enseignants de FLE, ayant par ailleurs longuement vécu au Maroc. Il apparait que la formation d'enseignants – de quelques disciplines que ce soit – n'intègre pas le maniement des reformulations. Dit autrement, la reformulation n'est pas considérée comme un geste professionnel (Morel et al., 2015). Or, notre recherche met en lumière qu'elle constitue un objet d'analyse susceptible de devenir un objet de formation des enseignants. Dans le contexte de notre étude, nous nous appuyons sur la définition que proposent Spanghero-Gaillard et Arroyo (2008) affirmant que la reformulation des enseignants est un processus conscient qui résulte d'une évaluation préalable d'un besoin de reformuler son propos ou celui des apprenants. Garcia-Debanc (2007) considère qu'il s'agit d'une pratique qui peut être considérée comme un geste professionnel à part entière. Or, il est rare que les apprentis enseignants soient invités à une posture réflexive sur les enjeux de cette pratique en salle de classe. Pourtant, envisager la reformulation comme une thématique à part entière dans un parcours de formation pourrait avoir plusieurs avantages. Cela permettrait par exemple de prendre conscience du partage de la parole entre l'enseignant et les élèves, de mettre en avant l'importance de l'écoute (pour l'hétéro-reformulation), d'expérimenter plus concrètement l'importance de la gestion des interactions langagières en salle de classe, d'avoir une attitude réflexive sur le discours tenu en tant qu'enseignant (pour l'auto-reformulation), ou encore de donner des clés de pratiques pédagogiques face aux situations d'incompréhension que vivront nécessairement les apprenants et les enseignants à un moment ou un autre.

Dans le cadre de cette discussion, nous avons décidé de focaliser notre attention sur deux points qui sont ressortis le long de l'analyse des séquences et qui peuvent être formulés de la façon suivante : **Premièrement comment faire pour amener les apprenants à prendre la parole (travail sur les auto-reformulations) et deuxièmement, comment corriger les apprenants de façon à développer leurs compétences linguistiques (travail sur les hétéro-reformulations) ?**

La première partie de la question consistera à mettre en lumière la façon dont les enseignants mettent en place des dynamiques interactionnelles en classe via la première phase d'échange tripartite entre enseignant et apprenants, à savoir l'initiation (Sinclair et Coutlhard, 1975). Nous focaliserons notre attention sur le recours aux auto-reformulations des enseignants, qu'elles soient auto-initiées ou hétéro-initiées. La deuxième partie de la question, qui

correspond au dernier élément de la structure tripartite d'un échange entre enseignant et apprenants (Sinclair et Coutlhard, 1975), s'intéressera plus spécifiquement au recours aux feedbacks par les enseignants.

Notons que pour que les apprenants soient en mesure de prendre la parole, ce qui permettrait aux enseignants, dans un second temps, de proposer un feedback il semble important de travailler en amont sur les questions de compréhension orale. En effet, la capacité à comprendre se développe avant d'être en mesure de produire de la parole. Ainsi, il convient de s'intéresser au discours des enseignants qui doit être adapté au niveau linguistique des apprenants, mais également aux stratégies d'écoute des apprenants qui leur permettraient de développer des compétences en compréhension. Comme le signale Cornaire (2014) « *l'apprenant, en début d'apprentissage, exécute des ordres donnés par le professeur et, si un ordre est compris, il est raisonnable de penser qu'il sera correctement exécuté »* (p. 69)**.** Ainsi, comprendre ce qui est demandé par l'enseignant est une condition *sine qua non* à la mise en œuvre par l'apprenant de toute forme d'action. Or,

> *« la compréhension orale est une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans le processus de reconversion en unités de sens »* (Cornaire, 2014, p. 195).

Dans un contexte d'écoute de documents sonores, Colle-Quesada (2014) indique que

> « *l'enseignant doit, comme préconisé dans la méthodologie SGAV […], guider progressivement l'attention des apprenants sur différents éléments contextuels ou linguistiques de manière à ce que ces derniers intègrent ces éléments à leur élaboration de sens. Dit autrement, si l'enseignant met en évidence l'importance des éléments contextuels, ceux-ci pourraient jouer un rôle important dans la compréhension du dialogue, et les apprenants pourraient également 'prendre l'habitude' de se référer à ce type d'indices dans toutes les situations de compréhension* ». (p.248).

D'un point de vue didactique, cela peut être mis en place par des scénarios types (voir infra) lors d'activités de compréhension de supports. En instaurant des scénarios ritualisés au début de chaque activité de compréhension**,** l'apprenant est rassuré par l'aspect connu de l'exercice et la répétition d'énoncés types favorise l'apprentissage de structures linguistiques. En outre,

comme le souligne Colle-Quesada (2014), qui situe ses travaux en didactique cognitique[77], la mise en œuvre de tels automatismes diminue la charge cognitive qui y est associée et permet ainsi progressivement aux apprenants de pouvoir porter leur attention sur d'autres traitements cognitifs comme la découverte de nouveaux mots de vocabulaire, par exemple.

Enfin, notons que les problèmes liés à l'accès au sens se manifestent de façons différentes selon les enseignants observés et ne relèvent pas uniquement des méthodologies auxquelles ils ont recours mais également du matériel pédagogique assez restreint dont ils disponsent.

2.1 A partir de l'analyse des auto-reformulations

L'analyse des auto-reformulations des quatre enseignants de notre étude a mis en évidence que cette pratique reformulative est majoritaire pour la totalité des séquences observées, hormi la séquence 1-b (voir figure 18).

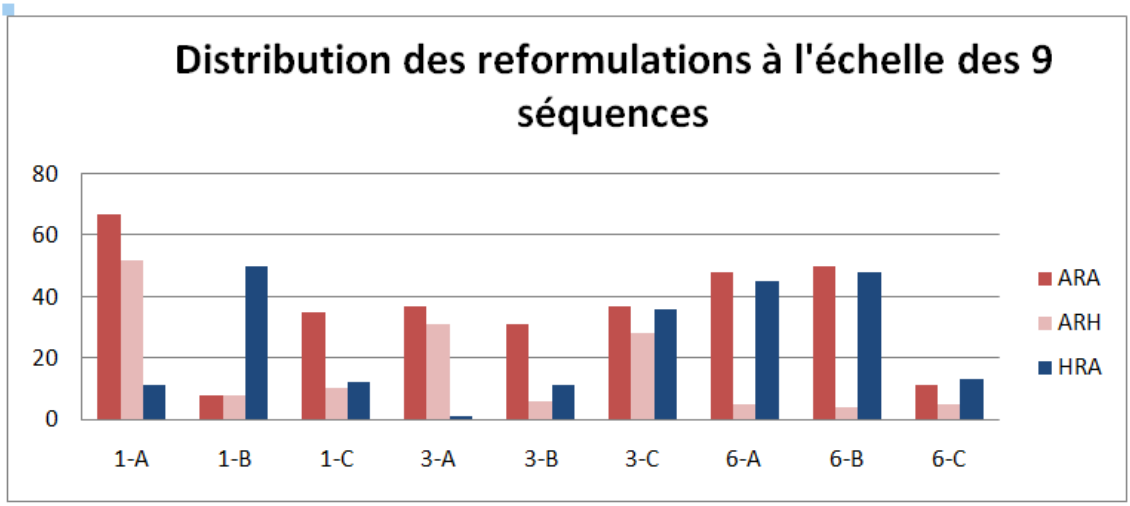

Figure 20 - Distribution des reformulations à l'échelle des 9 séquences

[77] « *La didactique cognitive des langues s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif qui sous-tendent aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes. Elle vise à favoriser le développement d'un regard croisé entre, d'une part les recherches et méthodes utilisées en sciences cognitives –principalement en psycholinguistique et en psychologie cognitive – et d'autre part, les méthodes, besoins et impératifs liés à l'apprentissage des langues, et ce du côté de l'apprenant* […] *comme du formateur* » (Spanghero-Gaillard et Billières, 2007, avant propos).

De façon plus détaillée, nous pouvons ajouter que la pratique majoritaire est l'auto-reformulation auto-initiée (ARA), dans 7 séquences sur 9 (en 1-a, 1-c, 3-a, 3-b, 3-c, 6-a et 6-b). Le fait que leur distribution se répartit sur les trois niveaux scolaires est aussi à souligner. Cependant, chez chaque enseignant, elles remplissent des fonctions différentes. Nous revenons sur certains éléments marquants qui sont apparus lors de leur analyse.

Chez P1, les ARA majoritaires sont les répétitions de la consigne (« *regardez bien les deux images* » ou encore « *prenez la page soixante-huit* » en 1-c), des injonctions (« *suivez* » en 1-a ou encore « *dépêchez-vous* » en 1-c) et les répétitions d'une forme linguistique attendue (« *ils se présentent* » ou encore « *ils sont dans la cours »* en 1-a). Nous voyons deux explications à cette situation. La première relève du contexte. En effet, l'effectif de la classe est important et les élèves ont 5 ans pour les plus jeunes et 6 ans pour la majorité d'entre eux. Il est donc à la fois difficile pour les élèves de se concentrer longtemps ce qui oblige l'enseignant à répéter souvent les consignes et ses injonctions. En outre, P1 est obligé de se répéter souvent pour être entendu par tous. La deuxième explication relève selon nous d'un problème méthodologique. En effet, nous avons pu mettre en évidence que le niveau de langue adopté par P1 était, dans de nombreux cas, au-dessus du niveau des apprenants, l'obligeant à se répéter à de nombreuses reprises, en vain. Nous avons par exemple mis en évidence dans la séquence 1-a que P1 tente de mettre en place un jeu de questions/réponses sur une compréhension d'images suivie d'un jeu de rôle mais que son discours non adapté au niveau et à l'âge des apprenants s'est soldé par un abandon. L'usage important de la répétition indique également que P1 favorise des formes figées de la langue cible, que nous interprétons par un manque de maîtrise de la langue cible. En début d'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant doit contrôler son vocabulaire et utiliser des termes susceptibles d'être compris par les apprenants. Une formation qui mettrait l'accent sur cela permettrait de rassurer l'enseignant, maitrisant par ailleurs peu la LC, en lui proposant de reformuler simplement des questions.

Prenons un exemple extrait du corpus. Voici la première question de compréhension posée par P1 lors de la séquence 1-a :

(11)/2'57/P1 quels sont (.) les personnages (.) représentés (.) sur la première (.) image ? (.) Quels sont les personnages ?

Ici, P1 pose une question à propos d'une image représentant deux filles et un garçon dans la cour d'une école. A notre avis, cette première question pose plusieurs problèmes. Tout

d'abord, elle nécessite que les apprenants comprennent la notion de représentation qui est une notion abstraite. En dehors du fait que les apprenants entendent sans doute le verbe « représenter » pour la première fois, la notion en elle-même représente une difficulté conceptuelle. P1 ne se situe donc pas dans la zone de développement des apprenants, rendant l'apprentissage ardu, voire impossible. L'enseignant pourrait alors poser la question « qui sont ces personnes ? » en montrant l'image aux élèves ; puis reformuler sa question par « qui est-ce ? ». L'enseignant pourrait alors dessiner au tableau un garçon en demandant « c'est un garçon ? » et faire de même pour la fille. Se construirait progressivement un scénario type autour des personnages (support de la leçon pouvant aussi bien être une image, un texte ou encore un document sonore) qui comprendrait, par exemple, les questions suivantes :

- qui parle ? / qui est-ce ?
    - c'est un / une
- il / elle s'appelle comment ?
    - il / elle s'appelle + prénom
    - c'est + prénom
- ils sont où ? / à la maison ? / à l'école ? (dessins au tableau pour illuster le lexique)
    - ils sont + lieu

L'enseignant pourrait alors reformuler les réponses des apprenants en proposant des alternatives telles que « très bien voici … et … » ou encore « dans cette histoire, il y a …. et …. ». Ce type d'interaction a l'avantage de baliser et de ritualiser tout début d'exploitation de nouveau document. L'enseignant focalise ainsi l'attention des apprenants sur les éléments circonstanciels (qui, où, quand) avant d'aller vers le quoi qui est plus difficile. Un autre exemple d'activité qui pourrait être envisagée serait par exemple, sous forme de jeu, de dessiner plusieurs groupes de personnages (une fille et un garçon, deux filles et deux garçons, une fille et deux garçons etc.) et leur demander d'associer le le dessin à l'image sur laquelle ils sont en train de travailler. L'enseignant pourrait alors commencer par nommer les personnages du support source en disant « il s'appelle Youssef, elle s'appelle Amina et elle s'appelle Bouchra » en montrant du doigt, sur l'image les personnages au fur et à mesure qu'il les présente. Dans un deuxième temps, l'enseignant pourait montrer les différents groupes de personnages et demander « où sont Youssef, Amina et Bouchra ? ». Les apprenants devraient alors sélectionner le groupe correspondant à celui de l'image source. L'enseignant pourrait alors reprendre des questions qui contextualisent l'image telles que « ils s'appellent comment ? », « Youssef, Amina et Bouchra sont à la maison ou à l'école ? » ou encore

« combien il y a de personnes ? ».

Comme le soulignent Bouchard et al. (2015) le recours au jeu permet aux enfants de « *mobiliser un lot d'habiletés sensorielles, motrices et psychomotrices, sociales, affectives, cognitives et langagières, voire de solliciter son développement global* […]. *L'enfant y est actif dans ses apprentissages* » (p. 32).

En outre, il convient de mettre en évidence que d'autres aspects du discours de P1 ne sont pas adaptés au niveau de français des apprenants. Dans leur ouvrage sur le fonctionnement de la compréhension orale, Cornaire et Germain (1998) mettent en avant certains aspects qui jouent un rôle fondamental. Parmi eux, citons l'importance d'adopter un débit adapté au niveau linguistique des apprenants. Ils mettent en avant plusieurs études (notamment Conrad, 1989 ; Blau, 1990 ; Griffits, 1990 et 1992) qui tendent à montrer qu'un débit réduit joue un rôle sur la compréhension des apprenants. Il en serait de même pour les pauses et les hésitations. Or, nous observons que le débit de parole de P1 n'est pas particulièrement contrôlé. Nous pouvons également citer l'importance de la répétition de certains éléments linguistiques, le recours à la paraphrase ou à la synonymie « *contribueraient à l'amélioration de la compréhension* » (Cornaire et Germain, 1998, p. 116). P1 a tendance à favoriser des formes figées de la langue-cible plutôt que le recours aux paraphrases comme l'indique le diagramme ci-dessous.

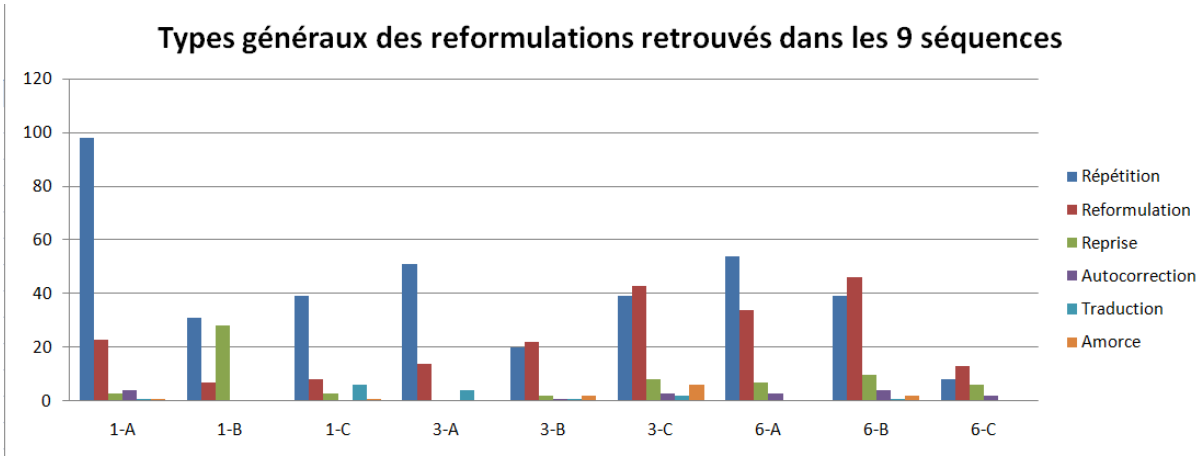

Figure 21 - Types généraux des reformulations retrouvés dans les 9 séquences

Les répétitions arrivent en tête des pratiques reformulatives pour les trois séquences observées chez P1.

Les travaux de Faraco (2002), nous indiquent que la répétition permet de gérer les échanges entre l'enseignant et les apprenants et peut également agir comme un étayage affectif. Avec des apprenants de niveau débutant, la répétition joue un rôle important dans le processus de compréhension. Elle a en effet une double fonction : la compréhension des données et l'intercompréhension. Diverses raisons peuvent expliquer une incompréhension des apprenants comme la difficulté à isoler un item de son contexte, un manque de familiarité avec la langue cible ou encore un débit de parole trop rapide comme nous l'avons déjà évoqué. Dans ces cas-là, le recours à la répétition peut s'avérer suffisant pour résoudre le problème de compréhension. Elle offre ainsi aux apprenants un repère formel.

Néanmoins, la répétition s'avère inefficace si l'enseignant ne détermine pas en amont où se situe la difficulté de compréhension de l'apprenant. Par exemple, dans la découverte d'un nouveau mot, elle ne représente pas un grand intérêt car la répétition insiste sur la forme mais n'apporte rien à la compréhension de la signification du mot. Dans le cadre de notre étude, il est apparu que dans un nombre important de cas, les répétitions des enseignants n'ont pas d'impact sur la compréhension des apprenants ou du moins sur le fait qu'ils prennent la parole comme nous pouvons l'observer dans les extraits suivants : « `combien il y a de heu d :: de personnages dans ce texte ? (0.5) combien il y a de personnage dans ce texte ?` » (extrait de la séquence 3-c) ou encore « `Où sont-ils ? (0.2) où sont-il ? où ? où ? (0.2) le garçon et la fille (.) où sont-ils ?` » (extrait de la séquence 1-a). Dans ces exemples, la répétition n'est pas la solution pour débloquer l'incompréhension ou du moins, pour déclencher une prise de parole des apprenants.

En outre, nous avons pu observer que bien souvent, les enseignants laissent un laps de temps relativement court entre l'ES et l'ER (environ deux secondes). Or, Proscolli (2006) en citant Grandcolas souligne qu' «*il est frappant de voir combien de fois un enseignant répète ou reformule une question, parfois immédiatement après l'avoir posée. Le silence est mal toléré et l'enseignant préfère le remplir avec sa propre voix » (1980 :55)* « (p.43). Or, en citant Garabédian (1991), Proscolli (2006) précise que

> « *quand un enfant reste silencieux dans la classe, l'enseignant se sent coupable, coupable de sentir cet enfant silencieux et de le laisser silencieux ;*

alors que bien souvent, il devrait être rassuré, cet enfant est actif, il est en train de construire quelque chose, faisons-lui confiance, est-ce que là, il n'y a pas un contrat de confiance à établir ? (1991 : 75) » (Idib.)

Ainsi, dans le cas d'énoncés adaptés au niveau et à l'âge des apprenants, leur silence peut correspondre à la mise en place d'hypothèses mentales quant au contenu de l'énoncé de l'enseignant. Il apparait donc que la répétition offre également une temporalité différente dans le processus d'accès à la compréhension. Dans le cas où l'hypothèse de l'apprenant est correcte, l'ER permet de valider cette hypothèse et donc de permettre à l'apprenant, dans un second temps, de prendre la parole. Dans le cas où l'apprenant ne prend toujours pas la parole après la répétition, cela signifie alors peut-être que l'hypothèse formulée sur le sens de l'ES n'est pas validée ou alors que l'ES proposé par l'enseignant n'est pas adapté. D'après notre expérience, nous avons pu constater que la gestion du silence est bel est bien un élément difficile à appréhender. De fait, les futurs enseignants justifient souvent le rejet du silence par la volonté de maintenir du rythme en classe.

D'un point de vue didactique, avec les apprenants débutants (première et troisième année) la mise en place d'un protocole par les enseignants pourrait faciliter l'accès à la compréhension tout en limitant le recours aux répétitions qui s'enchaînent en vain. En outre, sensibiliser les enseignants sur l'importance d'accorder du temps aux apprenants et de ne pas juger négativement le silence en classe pourrait être intéressant à envisager.

Dans l'optique d'une formation à destination des enseignants et en prenant en compte les points que nous venons de soulever, nous proposons un arbre de décisions qui pourrait servir de guide.

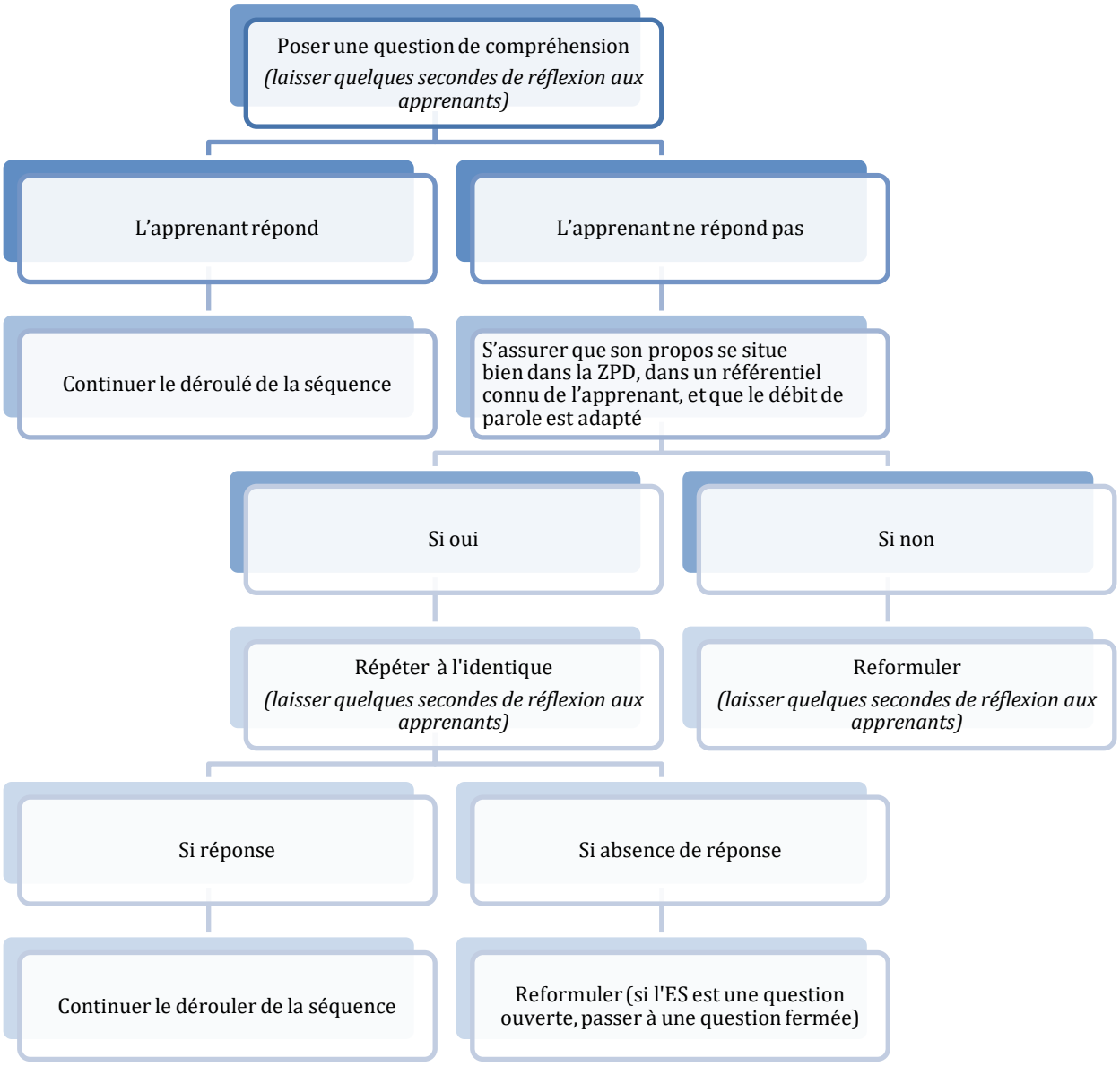

Figure 22 - Arbre de décision pour une question de compréhension

Avant d'avoir recours à une reformulation, *i.e.* à un ER formellement différent de l'ES, nous proposons une phase de répétition à l'identique de l'énoncé source. Comme nous l'avons mentionné à travers les travaux de Faraco (2002) (*voir partie c. Le cas de la répétition*) il arrive que l'apprenant n'entende pas correctement l'énoncé source pour diverses raisons telle qu'un manque de familiarité avec la prononciation de la langue cible par exemple. Dans le contexte de notre étude, nous pouvons également ajouter le fait que l'effectif est important et que cela peut parfois conduire à un environnement sonore qui empêche une écoute correcte de

l'ES. Ainsi, il nous semble intéressant d'envisager la répétition à l'identique comme une étape préalable qui permet à l'enseignant d'exclure que problème de compréhension provient de la forme de l'ES.

Reprenons l'exemple de la question de compréhension posée par P1 en 1-a que nous avons traitée supra qui était « *quels sont les personnages représentés sur la première image* ». Remplaçons-la par l'alternative que nous proposons à savoir « *qui sont les personnages* ». Voici comment se déroulerait l'échange si nous suivons l'arbre de décision :

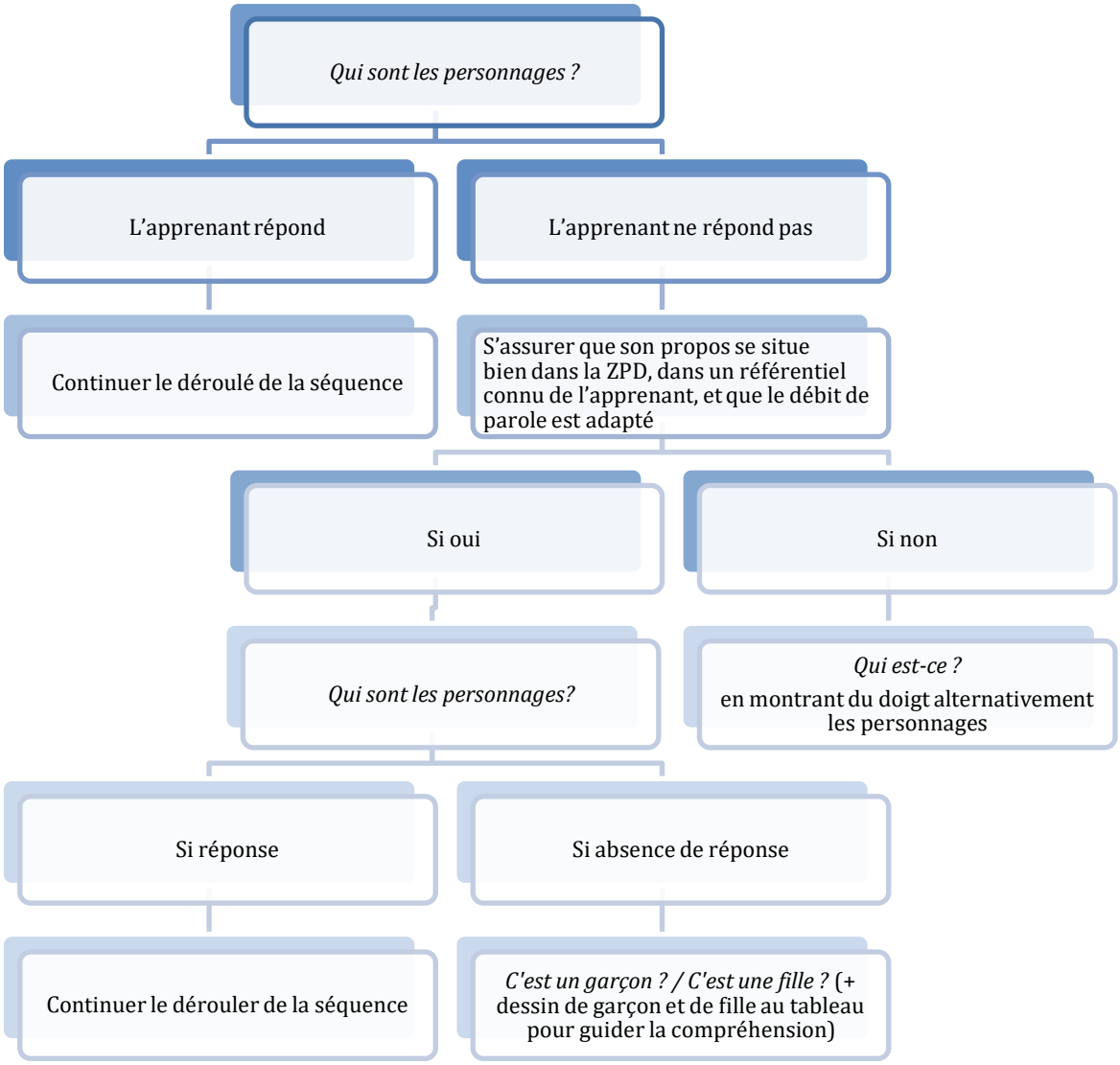

Figure 23 - Exemple de déroulé pour une question de compréhension

De façon plus détaillée, nous proposons la feuille de route suivante dans laquelle nous indiquons les questions de compréhension qui peuvent être posées par l'enseignant (en

italique) et les réponses des apprenants auxquelles nous pouvons nous attendre (soulignées). Le travail d'anticipation des réponses des apprenants permet de réflechir en amont aux énoncés alternatifs que l'enseignant pourrait proposer si aucune réponse à sa question n'est donnée.

Exemple d'exploitation pour l'image étudiée dans la séquence 1-a

Soit une image représentant trois enfants, deux filles et un garçon, discutant ensemble dans une cour d'école.

L'ensemble des questions doivent être posées avec un débit ralenti.

« Combien de personnages il y a ? » (accompagner la question d'une gestuelle de comptage sur les doigts)

RA : trois / trois personnages/ il y a trois personnages

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« Il y a un personnage, deux personnages ou trois personnages ? » (accompagner la question d'une gestuelle indiquant les chiffres énoncés avec les doigts et une intonation montante à leur énonciation)

RA : trois / trois personnages / il y a trois personnages

« Oui ! C'est bien ! Il y a trois personnages. » (montrer les personnages un par un et compter un, deux, trois). *Répétez, il y a trois personnages »* (faire répéter l'ensemble des apprenants, soit quelques élèves un par un soit tout le groupe)

« *Qui sont les personnages ? »*

RA : des enfants / fille et garçon / des copains (acquiescer pour l'ensemble des réponses qui peuvent être considérées comme correctes)

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« Les personnages sont des filles ou des garçons ? » (dessiner au tableau une fille et un garçon aux moments où les mots sont énoncés)

RA : un garçon / deux filles / fille et garçon

« Oui, très bien ! Il y a (montrer un doigt pour indiquer le chiffre un) *un garçon et* (montrer deux doigts pour indiquer le chiffre deux) *et deux filles.*

Prononcer l'énoncé suffisamment lentement pour que, à la manière d'une amorce de réponse, les apprenants puissent finir l'énoncé de l'enseignant s'ils le souhaitent.

« *Répétez, il y a un garçon et deux filles »* (faire répéter l'ensemble des apprenants)

RA : il y a un garçon et deux filles

« *Où sont les personnages* »

RA : à l'école

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« Ils sont à la maison (dessiner une maison au tableau) *ou à l'école ? »* (accompagner le mot « école » d'une gestuelle montrant l'établissement scolaire)

RA : à l'école

« Oui, très bien ! Ils sont à l'école. Répétez, ils sont à l'école » (faire répéter l'ensemble des apprenants)

RA : ils sont à l'école

Figure 24 - Exemple d'exploitation pour l'image étudiée dans la séquence 1-a

La mise en place d'un scénario type de questions/réponses qui pourrait être repris pour l'exploitation de documents visuels, textuels ou sonores revêt de nombreux avantages. Premièrement, il permet de créer une forme de rituel autour de l'appréhension d'un nouveau document.

Deuxièmement, il permet de rassurer les apprenants qui sont en mesure d'anticiper les questions attendues et ainsi focaliser leur attention sur une réponse. Troisièment, par la répétition du schéma de questions/réponses, les apprenants intègrent petit à petit les structures linguistiques qui finissent pas être automatisées. La charge cognitive étant diminuée par l'aspect connu de l'exercice, l'enseignant peut se concentrer sur les réponses des apprenants et sur le feedback correctif à proposer, qu'il soit sur le plan du contenu ou de la forme des réponses.

En outre, en préparant en amont les questions et en anticipant les réponses que les apprenants sont en mesure de fournir, l'enseignant augmente les chances que les apprenants prennent la parole.

Par ailleurs, le fait de féliciter les apprenants quand ils donnent des réponses correctes via des encouragements tels que « *oui très bien !* » ou « *oui bravo !* » participe à mettre en place un cadre affectif favorable à l'apprentissage. De fait, apprendre une langue étrangère met l'apprenant dans une situation de vulnérabilité dans la mesure où il ne maîtrise pas encore le code avec lequel il doit s'exprimer. Pour faire diminuer le niveau d'anxiété, de manque de

confiance en soi ou encore pour développer une représentation positive de la langue cible, il est attendu que l'enseignant établisse un « *climat de classe adéquat* » (Arnold, 2006, p.408). « *La dimension affective atteint* [en effet] *tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langue étrangère* » (Ibid.).

Concernant P3, les ARA majoritaires sont des répétitions de la consigne (`regardez ici comment je vais écrire la lettre o (0.1) regardez ici comment je vais écrire la lettre o regardez au tableau (0.2) regardez au tableau (0.1) j'ai dit regardez au tableau`) (extrait de la séquence 3-a), et des reformulations des questions de compréhension (`combien il y a de personnage dans ce texte ? (0.4) les personnages qu'il y a dans ce texte`) (extrait de la séquence 3-c). Concernant la difficulté d'énonciation des consignes, une solution envisageable serait par exemple de créer, avec l'aide des apprenants, un poster illustrant les différentes consignes fréquemment énoncées qui serait ensuite accroché au mur. Ainsi, en cas de formulation de consigne non comprise, au lieu d'avoir recours à la traduction, l'enseignant pourrait montrer du doigt la consigne illustrée sur le poster.

78

Figure 25 - Exemple de poster de consignes illustrées à afficher en classe, extrait de la chaine Youtube *Le Français en vidéo pour tous*

En outre, le recours à des reformulations multimodales apparait comme une piste à approfondir pour faciliter l'accès à la compréhension. Néanmoins, Spanghero-Gaillard (2008) met en évidence que tous les types de multimodalité ne se valent pas. Le recours à l'image pour accompagner un élément linguistique semblerait en effet mieux faciliter la compréhension que le recours au texte. L'auteure ajoute que dans le cas d'un travail sur des

[78] Source : https://www.youtube.com/watch?v=Qrzgw-_44mc

documents sonores, la présence de bruits environnementaux congruents aide l'apprenant à se projeter dans un environnement qu'il peut reconnaitre. Colle-Quesada (2014) affirme même que « *lorsque les éléments linguistiques et sonores environnementaux entretiennent un rapport de redondance complémentaire, la présence d'un Contexte Sonore Environnemental représente une aide à la compréhension du support (et notamment des éléments linguistiques) »* (p.264). Pour ce qui est du recours à l'image, l'accès à un ordinateur, un vidéoprojecteur et un accès à l'Internet permet à l'enseignant de pouvoir projeter facilement des photos ou des illustrations d'un item lexical dont le sens n'est pas connu. Pour ce qui est des contextes sonores environnementaux, nous pensons, qu'idéalement, un travail au niveau de la conception des manuels serait profitable à l'ensemble de la communauté enseignante.

Concernant les difficultés à énoncer des questions de compréhension rencontrées par P3, un arbre de décisions comme celui présenté précédemment nous semble être un outil intéressant. Néanmoins, il est important de préciser les difficultés que rencontrent les enseignants sont également dues au matériel mis à leur disposition[79]. En effet, nous avons mis en évidence que le texte proposé était d'un niveau de complexité plus élevée que celui des apprenants. Le recours à un vocabulaire très spécifique et au passé simple est effectivement en inadéquation avec les capacités linguistiques des apprenants. Ceci représente donc une difficulté majeure pour l'enseignant. La lecture des manuels de français auxquels les enseignants ont recours laissent transparaitre une volonté de s'inspirer des approches communicatives utilisées en FLE, néanmoins, la présence de textes littéraires en deuxième année d'apprentissage du français laisse entrevoir que l'influence des méthodologies du français langue maternelle (FLM) n'a pas complètement disparu. Même si les interactions en classe jouent un rôle extrêmement important, les conditions dans lesquelles les enseignants exercent pèsent sur leurs choix pédagogiques (effectif, supports de cours, matériel à disposition des apprenants – feutres, feuilles de dessins…).

En reprenant la notion de scénario type pour l'exploitation de documents en classe, voici une proposition pour l'étude du texte vu lors de la séquence 3-c.

[79] Voir analyse de la séquence 3-c

Exemple d'exploitation pour le texte étudié dans la séquence 3-c

Texte :

Nour et l'ogre

Il était une fois, un jeune garçon très courageux et très rusé appelé Nour. Il habitait un petit pavillon dans un village d'une région africaine non loin d'une grande forêt. Un jour, un ogre vint s'installer dans le voisinage. Pour avoir sa ration quotidienne de nourriture, il commença à s'attaquer aux enfants du village…

1ère étape : lecture du texte

Pour pallier la complexité lexicale et grammaticale du texte, un travail de balisage de compréhension s'avère nécessaire. Ainsi, une lecture accompagnée de gestes, d'images et d'intonations signifiantes pourrait aider les apprenants à mieux comprendre le texte.

Voici un exemple d'exploitation pour une lecture du texte :

« un petit pavillon » => montrer une image

« un village » => montrer une image de village et geste pour indiquer la notion de petitesse

« une grande forêt » => geste des bras pour indiquer la grandeur + plus intonation montante

« un ogre » => montrer une image et accompagner d'une posture de monstre

« le voisinage » => montrer une image de huttes voisines par exemple + geste de proximité

« nourriture » => geste de manger

« s'attaquer » => geste d'attaque + intonation montante

2ème étape : questions de compréhesion

« *Comment s'appelle le garçon ?»*

Réponse attendue (RA) : il s'appelle Nour

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« *Le garçon s'appelle Ahmed ? »*

RA : non / non Nour / Nour / il s'appelle Nour

« Oui, très bien ! Il s'appelle Nour ! »

L'enseignant reprend : « *comment s'appelle le garçon ? »*

RA : il s'appelle Nour / le garçon s'appelle Nour

« *Très bien. Où habitait Nour ? »*

RA : dans un village / un petit pavillon /

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« *Nour habitait à Rabat ?*

RA : non / non un village / non dans un village / non un (petit) pavillon

« Oui très bien ! Nour habitait dans un village. Regardez le texte, « il habitait un petit pavillon dans un village » (accentuer l'intonation au mot « village »

« *Donc, où habitait Nour ? »*

RA : il habitait dans un village

« Oui très bien ! Et un jour, qui vint s'installer à côté de Nour ? (ajout de la gestuelle de proximité pour la locution « à côté de »)

RA : un ogre / un ogre vint s'installer à côté de Nour / Un ogre vint s'installer dans le voisinage

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« Qui habitait à côté de Nour ? » si toujours pas de réponse « c'est Aïcha Kandicha ? »

RA : non / un ogre

« Oui un ogre vint s'installer dans le voisinage. » (ajout de la gestuelle de proximité pour le mot « voisinage »)

Faire répéter les apprenants « un ogre vint s'installer dans le voisinage »

« *Pourquoi l'ogre à commença à s'attaquer aux enfants du village ?*

RA : pour manger / pour la nourriture / pour avoir sa ration quotidienne de nouritture

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse :

« *Il commença à s'attaquer aux enfants du village pour jouer ou pour manger ? »* (accompager le verbe « manger » par un geste)

RA : pour manger

« Oui très bien ! Pour manger qui ? »

RA : les enfants du village

Si pas de réponse, relire le passage du texte où la réponse apparait en accentuant l'intonation sur « aux enfants »

« *L'ogre veut manger qui ? »*

RA : les enfants / les enfants du village

« Oui, bravo ! L'ogre veut manger les enfants du village. »

Figure 26 - Exemple d'exploitation pour le texte étudié dans la séquence 3-c

En sixième année, les ARA majoritaires sont des reformulations de la question de compréhension (observez bien l'image : (.) puis vous allez m'dire (.) qu'est-ce que vous (.) voyez (.) allez-y (0.2) borg il y a (.) il y a) (extrait de la séquence 6-b) et des répétitions ou des reformulations de l'item lexical (alors même les mots ils forment des famille (.) une famille de mots) (extrait de la séquence 6-a). Nous observons ainsi une évolution des pratiques reformulatives avec une bascule en sixième année vers la paraphrase. Cela nous informe sur la projection que font les enseignants à ce niveau-là sur les capacités de compréhension de la part des apprenants. Contrairement à ce que nous avons observé en première et en troisième années, les auto-reformulations auto-initiées observées chez P6a et P6b relèvent d'une stratégie visant à proposer plusieurs types d'énoncés pour augmenter leurs chances d'êtres comprises par un maximum d'apprenants. L'exemple suivant illuste notre propos :

(22)/4'20/P6b صافي <c'est bon> (0.2) alors maintenant (.) on passe au con au :: conditionnel présent le conditionnel présent (0.3) c'est ::: c'est :::: c'est un temps (.) qui combine quoi ? (.) il fait une fusion (.) entre quoi (.) et [quoi]

Dans cet extrait de la séquence 6-c, nous observons que P6b reformule sa question de compréhension avant que les apprenants prennent la parole. Cette stratégie n'a pas été observée dans les niveaux précédents. Or, la prise de parole des apprenants en sixième année est plus importante qu'en première et en troisième années. Le niveau de compétence linguistique des apprenants peut être une raison qui explique cela mais nous pouvons également supposer que les stratégies de paraphrasage de P6a et P6b participent à favoriser la compréhension et donc à augmenter la prise de parole des apprenants.

A l'échelle des 9 séquences, la surreprésentation des ARA induit nécessairement une focalisation moins importante sur les propos des apprenants. Or, la centration sur les propos des apprenants est une condition *sine qua non* au développement de leurs compétences en LC. Nous supposons qu'un recours plus contrôlé aux reformulations de la part des enseignants permettrait une meilleure compréhension des apprenants. Une meilleure compréhension aurait

pour conséquence une participation plus importante des apprenants, et donc potentiellement plus de retours de la part des enseignants.

Si nous considérons à présent les auto-reformulations hétéro-initiées (ARH), nous observons qu'elles diminuent fortement en sixième année. Cela s'explique par le fait que l'élément principal suscitant une reformulation hétéro-initiée des enseignants est l'absence de réponse ou de réaction des apprenants. Il apparait donc que P1 et P3 rencontrent des difficultés à mettre en place des dynamiques conversationnelles en classe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons pris le parti de considérer que lorsqu'un enseignant reformulait suite à une absence de réaction ou de réponse des apprenants, ils s'agissait de reformulations hétéro-initiées. Ce parti pris prend sa source dans le postulat de l'école de Palo Alto selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer ». Ainsi, ne pas répondre à son interlocuteur est une manière de faire passer un message. Notons, que pour la classe de première année, dans les cours de disciplines non linguistiques (DNL), les apprenants n'adoptaient pas cette forme de mutisme observée en cours de français et en cours d'arabe. Dans les cours mathématiques, arts plastiques ou encore sciences de la vie et de la terre, par exemple, l'arabe marocain n'était pas proscrit. Pour la classe de troisième année, l'attitude mutique des apprenants était permanente, quel que soit le cours. Le cadre affectif proposé par P3 n'encourageait pas les apprenants à prendre spontannément la parole et l'erreur était réprimandée. Le style d'enseignement choisi par l'enseignant joue donc un rôle important dans la prise de parole des apprenants et par conséquent sur leur possibilité de développer des compétences linguistiques et communicatives.

De manière globale, les AR majoritaires sont des répétitions (largement majoritaires chez P1) et des reformulations. Nous avons mis en évidence que, pour P1, l'usage important des répétitions est dû, d'une part, à la difficulté de se faire comprendre, ce qui le conduit à se répéter beaucoup (1-a) et d'autre part, à un usage important des répétitions d'injonctions et de consignes dû à un comportement dissipé des apprenants. Nous avons également évoqué l'hypothèse que la présence importante des répétitions pouvait relever d'une volonté de sa part de familiariser les apprenants à des formes standard et figées de la langue.
En troisième et sixième années, nous notons que la pratique majoritaire en début d'année est la répétition et, qu'à partir de la deuxième session, la reformulation prend le pas pour devenir la pratique reformulative la plus représentée. En sixième année, les répétitions concernent quasi-exclusivement les répétitions des réponses des apprenants pour les valider, elles ont des

fonctions de validation et favorisent également une cadre affectif favorable. Ainsi, P3 aini que P6a et P6b s'éloignent peu à peu des formes figées pour proposer des alternatives de constructions linguistiques aux apprenants. Par exemple, en 3-c, les reformulations les plus représentées sont les reformulations de la question de compréhension ce qui indique que P3 met en œuvre des stratégies qui visent à faciliter la compréhension. En sixième année, P6a a un recours important à la reformulation avec une tendance à proposer des ER très proches formellement des ES. P6b, quant à elle, a recours à un vocabulaire et à des structures morphosyntaxiques plus variées.

Les autocorrections, les traductions et les amorces de réponse, qui sont quasi-exclusivement des auto-reformulations, sont des procédés utilisés de façon quantitativement anecdotiques par rapports aux trois pratiques énoncées précédemment. Parmi les hypothèses que nous avons formulées, en partant du présupposé que les enseignants auraient recours à l'AM comme support pour pallier les incompréhensions, nous avions supposé que nous observerions une diminution progressive du recours à cette langue. En effet, nous avions supposé que plus leur maîtrise du français augmente, moins les enseignants auraient le besoin d'avoir recours à l'AM. Or, ce n'est pas ce que montrent nos résultats. En effet, nous observons que les recours à la traduction et à la reformulation en arabe marocain sont très faibles et qu'ils sont majoritairements présents en troisième année.

Nous avons différencié d'une part la traduction et d'autre part, la reformulation en arabe marocain. La traduction, en tant qu'« *énonciation dans une autre langue (ou langue cible) de ce qui a été énoncé dans une langue (langue source), en conservant les équivalences sémantiques et stylistiques* »[80], se distingue en effet de la reformulation qui opère une distance formelle et sémantique plus ou moins grande entre l'ES et l'ER. A l'échelle de l'ensemble des séquences, nous comptons 8 reformulations en AM (toutes formulées par P3) contre 15 traductions. Sur l'ensemble des 700 reformulations répertoriées dans notre corpus, le recours à l'arabe marocain reste donc très marginal. En termes d'évolution du recours à l'AM, nous observons en première année une augmentation progressive de son usage en cours d'année. Cela peut s'expliquer de plusieurs façons. Tout d'abord, par la nature des activités. En effet, en 1-a, il s'agit d'un travail de compréhension d'images avec un jeu de questions/réponses. L'objectif est donc centré sur la pratique orale de la langue cible. En 1-c, il s'agit d'une

[80] Définition n°4 du dictionnaire Larousse en ligne : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traduction/78911

activité haptique qui déplace la focalisation sur le geste. Le code utilisé ne représente donc plus l'enjeu principal. Nous pouvons également nous demander si l'usage plus important de l'AM correspond à une stratégie mise en place de l'activité par P1 pour s'assurer de la compréhension des apprenants. En effet, en début d'année, nous avons observé que P1 éprouvait des difficultés à se faire comprendre par les apprenants. Du reste, il nous avait fait part de son découragement face à cette situation. Le recours à l'AM apparait donc comme une solution toute trouvée pour pallier les difficultés. Une autre interprétation du recours à l'AM est une baisse de contrôle de sa parole liée à une habituation à notre présence en classe. Cette dernière implique donc qu'en temps normal, P1 a un recours régulier à l'AM pour se faire comprendre.

C'est en troisième année que le recours à l'AM est le plus important. P3 l'utilise indifféremment en aparté ou lorsqu'il s'adresse à l'ensemble du groupe. Les recours à l'AM sont principalement présents dans les contextes d'explication de consigne. Comme pour P1, quand l'activité est centrée sur le code, l'enseignant évite d'avoir recours à la langue-pont. En sixième année, le recours à l'AM est quasi-inexistant et proscrit par P6a de la part des élèves. Ainsi, notre hypothèse selon laquelle l'âge des enseignants pouvait jouer un rôle dans l'usage des langues n'est pas confirmée. En effet, nous avions supposé que P3, qui est l'enseignant le plus âgé et qui a été scolarisé en français, aurait potentiellement une meilleure maitrise du français et un usage plus restreint de l'arabe marocain ; mais il n'en est rien.

Par ailleurs, P6a est la seule enseignante qui verbalise l'interdiction du recours à l'arabe marocain en classe. P1 et P3 y ont recours de façon limitée. Il apparait donc que les recommandations du MEN marocain sont suivies.

Ehrhart (2005), en contexte d'enseignement de langues étrangères en milieu plurilingue propose une typologie des profils d'enseignants en fonction de leur utilisation de la langue maternelle en classe ; nous la rappelons :

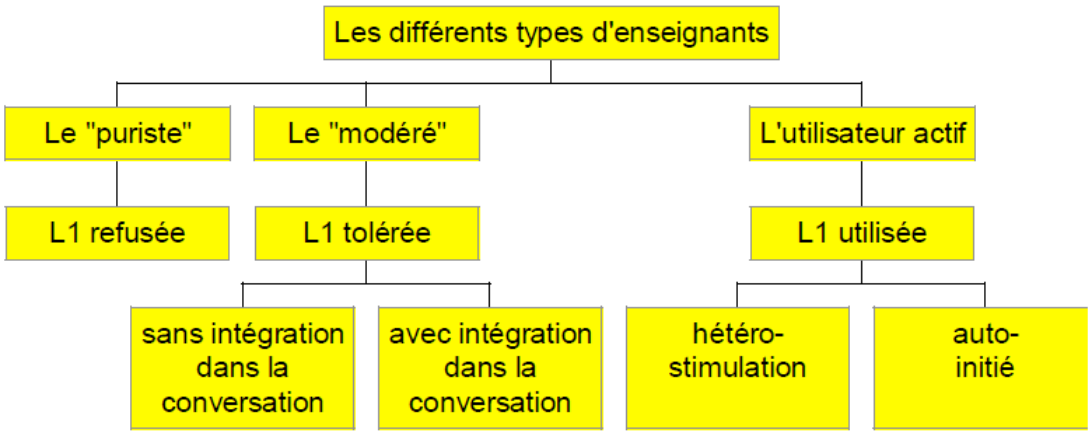

Figure 27 - Typologie des profils d'enseignants ayant recours ou non à la langue maternelle (Ehrhart, 2005, p.6,)

P1 et P3 correspondent ainsi au profil « modéré » sans intégration dans la conversation et P6a et P6a au profil « puriste ». Néanmoins, au vu de nos résultats qui indiquent que l'ensemble des enseignants observés rencontrent des difficultés à élaborer des discours abordables pour les apprenants, notamment dans les cas des reprises correctives, le recours à l'AM pourrait être envisagé comme une option transitoire pour pallier ce problème. En effet, de nombreux auteurs qui s'intéressent à l'enseignement des langues étrangères en contexte plurilingue mettent en avant l'intérêt que peut représenter le recours à la langue maternelle des apprenants dans les processus d'enseignement/apprentissage. Parmi l'ensemble des raisons qui pourraient justifier ce choix, nous avons choisi d'en évoquer trois. Premièrement, Bühmann et Trudell (2008), dans un rapport rédigé pour l'UNESCO, ont évalué l'impact de la mise en place de 4 projets (au Mali, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, au Pérou et aux Etats-Unis) où l'enseignement à l'école est bilingue et fondé sur la langue maternelle des enfants. La conclusion de leur recherche est claire : « *l'éducation bilingue fondée sur la langue maternelle améliore notablement les résultats d'apprentissage des élèves issus de communautés linguistiques minoritaires* » (p. 46). Même si l'AM n'est pas une langue minoritaire au Maroc (elle constitue la langue quotidienne de la quasi-totalité des apprenants et enseignants observés dans notre étude, (*voir partie contexte*)), « *il y a toutefois un domaine où les crispations et les blocages sont extrêmement fort, c'est celui de l'éduction et d'un éventuel usage de la darija comme langue d'enseignement* » (Miller, 2016, p.4). Cette langue vernaculaire souffre de représentations négatives qui empêchent de l'envisager comme un support d'enseignement à part entière.

En outre, les méthodologies prônées en FLE préconisent depuis les années 1960 un enseignement en langue-cible. Or, « l*es représentations influent sur les comportements linguistiques. Ainsi, des locuteurs qui ont intériorisé la péjoration de leur dialecte vont s'efforcer, dans des situations formelles, de n'utiliser que la forme standard* […]. » (Perrefort, 1997, p. 53). C'est effectivement ce que nous observons dans notre corpus. Néanmoins, comme le signale Auger (2018) qui s'intéresse à la quetion du plurilinguisme en contexte scolaire « *une fois dépassée la représentation populaire de la langue familiale comme un problème, les langues connues par les élèves peuvent être utilisées comme une ressouces dans la classe pour activer une conscience métalangière et des transferts linguistiques et communicationnels. »* (p. 62).

Deuxièmement, comme le signalent Noyau et Onguéné (2014), le passage de la langue cible à la LM ou inversement présente un certain intérêt d'un point de vue didactique. Il permet d'assurer une compréhension par l'ensemble des apprenants alors que le passage de la LM à la LC permet, quant à lui, de « *construire le sens dans la langue qu'on maîtrise et où on peut penser librement, puis le redonner dans la langue en cours d'apprentissage, c'est s'assurer que la formulation en L2 aura du sens. »* (p. 3). Nous observons que les liens entre les langues sont au cœur des processus de compréhension, processus qui engendre des difficultés dans les interactions observées dans notre recherche. Comme l'indiquent les auteurs, les va-et-vient entre les langues permettent « *un ancrage plus concret et expérientiel au sens construit en L2, ce qui renforce aussi l'empreinte cognitive des apprentissages de contenus et favorise le transfert des savoirs* » (Noyau et Onguéné, 2014, p. 5).

Enfin, la dernière raison que nous évoquerons est le recours à l'AM pour l'instauration d'un cadre affectif plus propice aux apprentissages. Auger (2018) affirme par exemple que « *les activités de comparaison des langues visent* […] *à développer la confiance en soi, à ne pas vivre la confrontation à une autre langue comme un échec mais bien au contraire de dynamiser l'action dans le nouvel environnement scolaire »* (p.62).

Le recours à la langue maternelle permet, entre autres, le partage d'expériences qui instaure des relations plus authentiques en classe. Avec des apprenants de niveau débutant, le partage d'expérience est plus facilement réalisable via la langue-pont. L'usage de la LM permet également le recours à l'humour qui entretient un lien fort avec la sécurité linguistique. En effet, comme l'indique Charmeux (1997), « *l'humour semble plus nécessaire encore pour la maîtrise de la langue que pour d'autres maîtrises. On sait, en effet, aujourd'hui, que le sentiment de sécurité linguistique, est, par sa présence ou son absence, le premier*

responsable de la réussite ou de l'échec scolaire » (p.96). Les recherches sur les liens entretenus entre le recours à la langue maternelle et l'enseignement/apprentissage d'une LE sont nombreuses. L'un des points fort qui ressort de ces recherches est que « *le rapport affectif à la langue maternelle et étrangère ainsi que les associations positives ou négatives qui y sont liées jouent un rôle important dans le fait d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre.* » (Perrefort, 1997, p. 51).

En outre, notre étude met en avant que les apprenants adoptent la plupart du temps une attitude mutique en classe. Ce mutisme s'explique en partie par la complexité des énoncés des enseignants mais nous pouvons également supposer que le cadre affectif joue un rôle. En effet, « *les professeurs de langues qui réussissent à créer systématiquement une ambiance positive en classe réduisent le silence des apprenants anxieux* […] » (Guedat-Bittighoffer et Dewaele, 2023, p. 281).

Ainsi, l'idée d'intégrer l'arabe marocain comme outil au service de l'enseignement/apprentissage pourrait s'avérer intéressante à explorer. Pour cela, il faudrait préalablement travailler dans le sens d'un changement de représentations liées à la place de l'arabe marocain à l'école, ce qui permettrait d'envisager son introduction comme un élément positif qui pourrait servir les processus d'enseignement/apprentissage et non comme un signe de faiblesse de maîtrise de la langue cible par exemple. Il conviendrait également de valoriser le contact des langues qui sont au cœur même des pratiques langagières d'une partie importante des locuteurs marocains (*voir partie L'alternance codique*). Cela permettrait la valorisation de l'interlangue et des dimensions interculturelles qui en découlent et qui caractérisent une partie du patrimoine culturel marocain. Dans un contexte plurilingue comme celui du Maroc, la question de l'interlangue « *joue un rôle important dans le processus de construction identitaire citoyenne »* (Bonnet-Falandry et al., 2015, p. 9). Ce changement de cap impliquerait un certain nombre d'acteurs, aussi bien politiques qu'éducatifs. De fait, « *les paramètres qui structurent un programme d'éducation bilingue sont notamment la disponibilité des ressources, les objectifs pédagogiques et sociaux et l'environnement politique dans lequel ce programme doit être mis œuvre »* (Bühmann et Trudell, 2008, p. 46). Dans le cas où de telles décisions viendraient à être prises, nous pourrions envisager une étude visant à mesure la différence d'impact entre la reformulation en LM et le recours à la traduction en LM sur l'apprentissage de la langue cible.

2.2 A partir de l'analyse des hétéro-reformulations

La figure 18 (voir supra) donne un aperçu de la répartition des auto-reformulations et des hétéro-reformulations pour les 9 séquences analysées. Nous notons qu'avant la séquence 3-c, le nombre d'HR est faible par rapport au nombre d'AR. Grâce aux hétéro-reformulations auto-initiées qui augmentent significativement à partir de la séquence 3-c, nous voyons que la prise de parole des apprenants augmente au fur et à mesure de leur apprentissage du français. Cela offre aux enseignants des occasions de correction, d'approbation ou encore de commentaire. Néanmoins, il convient de préciser que, pour toutes les séquences, excepté la 6-c, les HR sont majoritairement des répétitions de la réponse de l'apprenant pour la valider. Concernant la séquence 1-b, qui affiche une grande majorité d'HR, rappelons que l'activité proposée était une récitation d'une comptine, P1 passe beaucoup de temps à corriger les erreurs de restitution des apprenants (erreurs phonétiques et morphosyntaxiques, voir tableau 123 ci-après).

Nous avons mis en évidence qu'en première année, la parole des apprenants est principalement une parole mémorisée et que très peu d'énoncés sont originaux. Il convient de noter que ces énoncés sont presque exclusivement des comptines. Comme nous l'avons signalé précédemment, il serait intéressant d'envisager que la mémorisation d'énoncés en LC concerne également des énoncés types qui pourraient être repris par les apprenants pour débuter des phrases (*il/elle s'appelle* + *prénom*, *il y a* + *chiffres* + *personnage.s* par exemple). Dans les exemples supra de scénarios types, les réponses aux structures automatisées permettraient de doter les apprenants d'outils linguistiques favorisant la prise de parole.

De manière globale, il est apparu que l'ensemble des enseignants accordent peu de place au travail sur la forme de la langue, comme nous l'indique la figure ci-dessous.

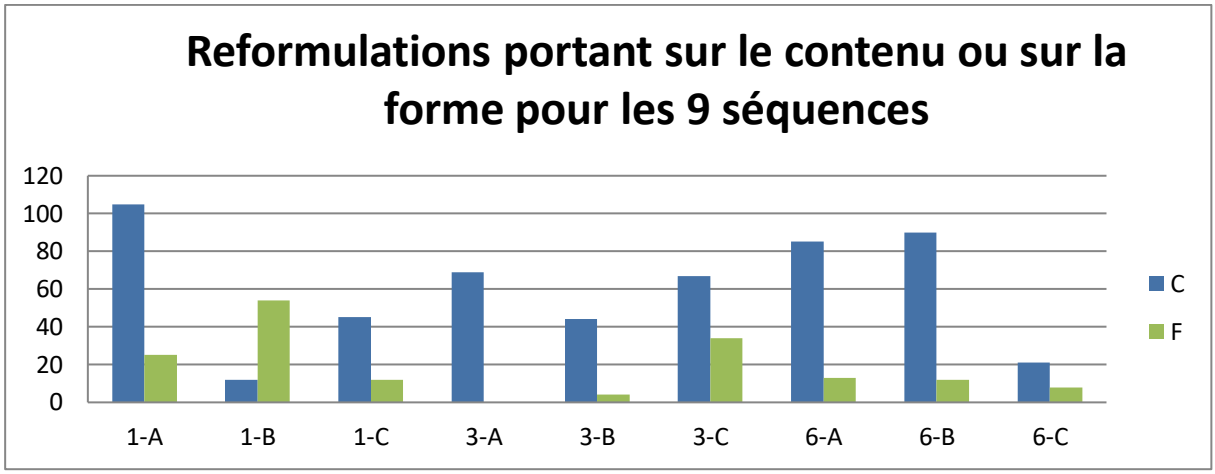

Figure 28 - Reformulations portant sur le contenu ou sur la forme pour les 9 séquences

Les reformulations des enseignants portent en majorité (exeptée la séquence 1-b) sur le contenu de la langue cible. Or, à la suite des travaux de Vasseur (1995), Apothéloz (2007) ainsi qu'Ishikawa (2008), nous pensions que les reformulations concernant la forme linguistique seraient majoritaires. Ce résultat complète ceux déjà énoncés et montre que les enseignants ne prennent pas le temps, d'une part, de faire mémoriser les formes d'expression linguistique (en ayant recours notamment à la correction phonétique) pour y associer du sens. En effet, avec les apprenants de niveau débutant, il est nécessaire de mettre l'accent sur la réception et sur l'observation de la langue cible. Il convient également de laisser le temps aux apprenants de recevoir avant de produire, leur donner le temps d'intégrer les formes linguistiques et de les comprendre avant de pouvoir les utiliser pour s'exprimer.

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, la focalisation sur la forme de la langue relève de la mise en œuvre de stratégies tournées vers l'aquisition de la langue cible (Bange, 1987). La focalisation sur les aspects formels de la langue permettent aux apprenants de modifier l'état de leur interlangue en validant ou invalidant des hypothèses formulées en amont. En outre, Fasel Lauzon (2009) indique qu'un travail complémentaire sur la forme et sur le contenu aurait un potentiel acquisitionnel plus fort que lorsque le travail ne cible que l'une des deux facettes de la langue cible. Or, la figure 25 nous indique qu'aucune des séquences analysées ne comporte cet équilibre. Pour l'ensemble des 9 séquences, l'écart entre reformulations sur le contenu et reformulations sur la forme est en effet très important.

En outre, ces résultats peuvent être mis en lien avec la recherche que nous avons effectuée en Master 2 et dans laquelle nous avions évalué le niveau linguistique de français d'étudiants

marocains. De fait, nous avions observé une fossilisation d'un nombre important d'erreurs, notamment au niveau morphosyntaxique. Or, d'après ce que nous observons à l'école primaire, il se pourrait que ces fossilisations s'ancrent dès cette période durant laquelle les productions des apprenants ne sont pas suffisamment corrigées. Cela conduirait progressivement à une fossilisation des formes linguistiques incorrectes. Les reprises correctives ne représentent en effet que 9,5% de l'ensemble des reformulations comptabilisées dans les 9 séquences.

L'ensemble des reprises correctives sont également des HRA. Elles arrivent en troisième position des pratiques reformulatives les plus représentées. Néanmoins, nous constatons qu'elles sont significativement moins nombreuses que les répétitions et les reformulations. Elles ne représentent en effet que 9,5% de l'ensemble des pratiques reformulatives répertoriées à l'échelle des 9 séquences.

Dans deux tiers des séquences, les reprises correctives majoritaires sont des reprises correctives phonétiques (voir tableau 123 ci-dessous). Elles arrivent en tête des corrections les plus utilisées dans 6 séquences sur 9 (séquences 1-b, 1-c, 3-b, 3-c, 6-a et 6-c). Ainsi, il apparait que les enseignants observés n'accordent pas suffisamment d'importance à la correction des productions des apprenants. Précisons néanmoins que le fait qu'il y ait peu de reprises correctives s'explique par le fait que la prise de parole des apprenants est relativement faible et que, avant la séquence 6-b, ils répondent seulement par un ou deux mots (« l'école », « un garçon » « aïcha » en 1-a ; « la montagne », « les boucles » en 1-c « la lettre o » en 3-a ; « elle », « il », « féminin », « masculin » en 3-b, « le garçon », « les jeux sportifs », « lavabo » en 6-a, par exemple) ou alors par des énoncés récités («les cinq sens (.)deux yeux pour regarder (.) une langue pour goûter (.) deux orailles pour icouter » en 1-b, « en classe (.) je m'installe à la deuxième table de la troisième rangée à côté de ma camarade hind devant le tableau et le bureau » en 3-b, par exemple).

En ce qui concerne la séquence 3-c, la situation est un peu particulière car la majorité des interventions sont celles de l'apprenante AP1. Or, elle est la fille de P6a qui l'aide à faire ses devoirs et à apprendre le français. Exemple de réponse donnée par AP1 : « nour habite dans un village » ou encore « c'est l'ogre qui veut :: installer dans le voisinage de (inaud) ». Les autres interventions sont principalement groupées et

constituées d'un mot ou deux comme « à manger », « jour » ou encore « pavillon ».

En 6-a on remarque que P6a coupe la parole des apprenants à de nombreuses reprises quand ils essayent de formuler des énoncés. En voici deux exemples :

(65)/9'22/P6A hein (.)est-ce qu'ils ont le même sens ? (.) est-ce qu'ils ont le même sens ?

(66)/9'25/AP2 madame madame madame madame madame madame

(67)/9'27/P6A et les autres ?

(68)/9'28/AP2 madame madame (0.2) non (.)ils n heu :: [ils n'a pas]

(69)/9'33/P6A [ils n'ont pas le même sens] (.) mais mais est-ce qu'ils ont la même idée ? (.) est-ce qu'ils ont la même idée ?

Et,

(134)/14'15/P6A c'est comme que (.) les mots forment des familles (.) hein ? (.) des familles (.) ((en s'adressant à un apprenant)) toi dans ta famille il y a ton papa ta maman et les et les frères et les sœurs (.) même (.) alors même les mots ils forment des famille (.) une famille de mots (.) ((un apprenant lève la main P6A réagit)) oui ?

(135)/14'32/AP9 la règle (.) heu la trousse (.) heu la gomme (.)heu le stylo

(136)/14'37/P6A non (.) non (.) oui ça c'est oui NON c'est juste c'qu'il a dit (.) ne rigolez pas/

(137)/14'45/AP2 il n'a pas le sens de ::=

(138)/14'46/P6A =ne rigolez pas ça c'est juste (.) il y en les les : les étiquettes de la même famille (.) ça veut dire (.) il parle des fournitures scolaires (.) lorsque je dis banane (.) pomme (.) raisin (.) cerise (.) c'est une étiquette de fruit (.) c'est une famille=

Ce comportement est à éviter car il empêche les apprenants qui souhaitent prendre la parole d'exprimer leur pensée et d'aller au bout de la construction de leur énoncé. Le fait que les apprenants essaient de construire des réponses complètes est une bonne occasion pour l'enseignante de pouvoir procéder, dans un second temps, à des reprises correctives.

En 6-b apparaissent des énoncés complets et originaux tels que « je vois dans l'image une maîtresse et des élèves », « je vois dans l'image des photos heu sur le tableau » ou encore « je vois sur cette image heu :: une heu : une maîtresse qui explique la leçon ». Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 123 (voir infra), cette séquence est celle qui contient le plus de reprises correctives morphosyntaxiques (hormis la séquence 1-b mais cette dernière n'est pas à mettre sur le même plan que les autres pour les raisons déjà évoquées).

Ainsi, avant les productions de la séquence 6-b, les réponses des apprenants offrent peu de matériau linguistique aux enseignants pour la correction morphosyntaxique.

Le tableau ci-dessous répertorie l'ensemble des reprises correctives selon leur nature.

Répertoire des reprises correctives	**Nombre**
1-A	**2**
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Reprise corrective phonétique	1
1-B	**27**
Reprise corrective phonétique	14
Reprise corrective morphosyntaxique	9
Reprise corrective intonative	4
1-C	**3**
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective intonative	1
3-B	**2**
Reprise corrective phonétique	2
3-C	**8**
Reprise corrective phonétique	5
Reprise corrective intonative	2
Reprise corrective morphosyntaxique	1
6-A	**7**
Reprise corrective phonétique	6
Reprise corrective lexicale	1
6-B	**10**
Reprise corrective morphosyntaxique	6
Reprise corrective phonétique	2
Reprise corrective lexicale	2
6-C	**6**
Reprise corrective phonétique	4

Reprise corrective lexicale	1
Reprise corrective morphosyntaxique	1
Total général	**65**

Tableau 127 - Répertoire des reprises correctives pour les 9 séquences

La part accordée au feedback, et notamment au feedback grammatical, est donc insuffisant. Notons en outre qu'il s'agit systématiquement de feedbacks directs. En effet, sur l'ensemble des cours enregistrés et observés, le feedback indirect, qui consiste à reprendre les erreurs des apprenants dans un second temps, n'est jamais utilisé. Or, La Russa (2021) souligne que le feedback direct permet certes de corriger plus rapidement les erreurs des apprenants, mais, dans ces cas-là, ces derniers se contentent uniquement de prendre connaissance des corrections. Ils ne développent pas de démarche active que le feedback indirect permet. Dans la conclusion de sa thèse, l'auteure indique que certaines catégories de feedbacks sont plus efficaces que d'autres en fonction du type d'erreur traitée. Ainsi, le feedback indirect semblerait être plus efficace pour le traitement des erreurs de morphosyntaxe à condition que la règle ait été travaillée en classe en amont, de façon explicite. Notons que le feedback indirect nécessite une réflexion métalinguistique de la part des apprenants ce qui favorise un engagement plus actif dans le processus d'apprentissage. En outre, le feedback indirect à l'avantage de laisser le temps à l'enseignant de réfléchir à la manière dont il veut proposer ses corrections. *A contrario*, le feedback direct « *reste plus efficace pour le traitement des erreurs lexicales qui représentent des formes plus idiosyncrasiques* » (p. 349). Pour encourager le recours aux feedbacks indirects, nous pourrions proposer à l'enseignant de noter au fur et à mesure du cours les erreurs produites par les apprenants. Puis, il complèterait une fiche (comme dans l'exemple ci-dessous), qui permettrait d'organiser les erreurs de morphosyntaxe. A la séance suivante, il proposerait des corrections.

Erreurs entendues / lues

Erreurs de conjugaison
-
-
Erreurs de préposition
-
-
Erreurs de genre
-
-
Erreurs de syntaxe
-
-
Autres :

Figure 29 - Exemple de fiche pour la correction indirecte des erreurs morphosyntaxiques

Cette stratégie permettrait aux enseignants de prendre le temps d'élaborer leur discours métalinguistique de manière adaptée aux apprenants, sans qu'ils soient mis en difficulté pendant le cours.

Prenons l'exemple suivant extrait de la séquence 6-b :

(178)/25'02/AP8 ((AP8 en parlant de sa camarade assise à côté d'elle)) madame elle a né

(179)/25'03/P6A c'est là où je suis née/ (.) c'est là où je suis née répète

(180)/25'08/AP8 c'est là où je suis née

(181)/25'09/P6A oui ::: alors (.)mademoiselle boutcha est née : (.) à (.) marrakech (.)

Dans cet extrait, AP8 veut informer P6a que sa camarade est née dans la ville de Marrakech (énoncé surligné). L'apprenant omet l'indicateur de lieu « là-bas » ou « à Marrakech » et n'utilise pas l'auxiliaire correct. P6a reformule l'énoncé en corrigeant l'auxiliaire mais ne maintient pas l'usage du pronom sujet « elle ». Elle demande ensuite à AP8 de répéter la correction, ce qu'elle fait. S'opère alors un glissement de pronom sujet. AP8 qui parlait de sa camarade se retrouve à répéter un énoncé à la première personne.

P6a a ainsi tendance à avoir recours à des évidences négatives incomplètes lorsqu'un apprenant fait une erreur. Elle signale que la réponse de l'apprenant est incorrecte mais ne donne pas d'explication ni correction.
En observant qu'il y a une confusion dans l'usage de l'auxiliaire être et avoir au passé composé, P6a pourrait noter cette erreur dans sa fiche (voir supra), au niveau de la catérogie « erreur de conjugaison », pour proposer un rappel sur le fonctionnement du passé composé en fin de séquence ou au cours suivant.

De façon plus générale, au vu de nos résultats, nous pensons que proposer une formation sur les feedbacks correctifs pourrait être pertinent. Dans un premier temps, il pourrait s'agir de faire le point sur les différents types de corrections possibles (simultanée, différée, à l'oral, à l'écrit, implicite ou explicite etc.) en explicitant des bénéfices de chaque stratégie. Dans un second temps, nous pourrions présenter des extraits de corpus où les apprenants font des erreurs de différentes natures et réflechir en groupe à la correction qui serait la plus adaptée.

Un arbre de décisions pourrait également guider les enseignants dans leurs choix, ces derniers devant être systématiquement justifiés. En voici un exemple qui pourrait être proposé lors d'une formation :

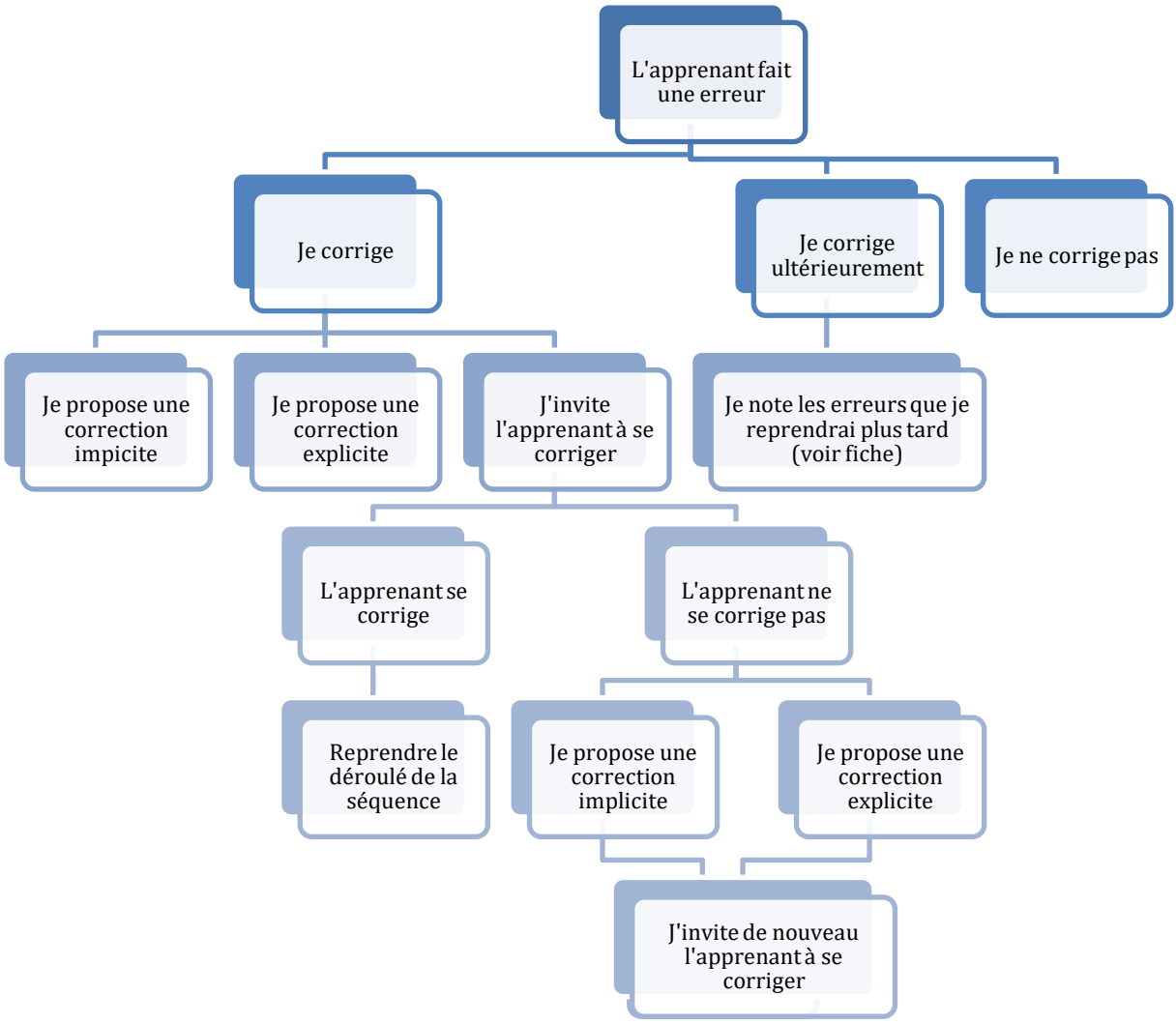

Figure 30 - Arbre de décisions en cas d'erreur de production d'un apprenant

Pour chaque étape de l'arbre, les enseignants justifieraient leur choix et proposer un exemple de correction en fonction de l'erreur relevée dans le corpus qui leur aura été préalablement distribué.

Les exercices donneraient l'habitude aux enseignants de créer un cheminement systématique ayant pour origine l'erreur de l'apprenant et aboutissant à la parole de l'apprenant. Cela leur donnerait l'exigence d'effectuer ces micro-boucles que sont les corrections et les inciterait à rechercher ce caractère abouti dans les interactions visant une correction, en classe.

En outre, d'un point de vue didactique, l'analyse des HRA nous a permis de mettre en évidence des difficultés pour P3 et P6a à proposer des feedbacks au service de l'enseignement.

Voici quelques exemples de reprises des propos des apprenants proposées par P3 extraits de la séquence 3-c, seule séquence où les apprenants prennent suffisamment la parole pour que l'enseignant puisse avoir recours de manière significative aux HR :

(91)/19'33/AP6 un jour :

(92)/19'34/P3 non non on dit pas un : jour : (.) un : jour : c'est-à-dire ر ا :<eh bien> (.) il y a quelque chose qui vient après (.) il y a un petit suspens (0.1) un jour ::/

Nos observations des réactions d'AP6 à la remarque de P3 nous indique qu'il ne comprend pas son intervention visant à lui indiquer de faire une pause après le mot « jour ».
Nous retrouvons également des difficultés à proposer des corrections adéquates dans les exemples suivants. Dans le premier, les apprenants doivent donner des exemples de mots qui finissent par / ijɔ̃ / orthographié « illon » :

(145)/24'47/AP12 أستاد <maître> (0.1) un champignon

(146)/24'49/P3 le champignon (.) non ça c'est avec y (.) pas avec i (.) c'est avec y et n

P3 se trompe dans l'orthographe du mot « champignon » et affirme aux éléves que ce mot s'écrit avec un Y pour former le son /i/

Ou encore quelques secondes plus tard :

(147)/25'02/AP1 heu :: le brouillon (.) le brouillon

(148)/25'07/P3 (inaud.) un brillant (inaud.) des bruyants/

Dans ces deux extraits, nous remarquons que P3 n'est pas suffisamment à l'aise avec le sujet traité pour proposer une remédiation robuste. L'exemple suivant est également révélateur de difficultés à gérer l'interaction avec les apprenants et à évaluer la pertinence de leur réponses.

(117)/23'44/P3 donnez-moi des mots où il y a ilɔ̃/

((P3 attend 13 secondes et un apprenant finit par proposer une réponse.))

(118)/23’58/AP6 un oisillon

(119)/23’59/P3 UN OISILLON

(120)/24’06/AP8 le lion

(121)/24’07/P3 le lion

(122)/24’09/AP9 papillon

(123)/24’10/P3 le papillon

(124)/24’11/AP10 tion[81]

((P3 regarde AP10 d’un air interrogateur, AP10 répète))

(125)/24’13/AP10 tion

(126)/24’14/P3 tion ?

(127)/24’19/AP8 un tourbillon

(128)/24’20/P3 un tourbillon

Cette situation se reproduit quelques secondes plus tard :

(139)/24’36/AP13 un brillant

(140)/24’38/P3 non/

La réponse proposée par AP10 est répétée sous la forme interrogative mais P3 ne va pas plus loin. La répétition de la proposition de l’apprenant signifie qu’elle est correcte. P3 focalise donc l’attention des apprenants uniquement sur le son cible. Cet exercice s’apparente ainsi à un exercice de discrimination auditive qui vise à apprendre aux apprenants à faire la distinction entre les différents sons de la LC.

Nous observons le même procédé chez P6a. Dans l’exemple suivant, en 6-a. Les apprenants sont invités à proposer des mots dont le radical est « fin », un apprenant propose:

(106)/12’25/AP2 fineur heu : le fi(.)nireur

(107)/12’30/P6a ((P6a rit)) heu non ça s’dit pas (.) le finireur ça s’dit pas(.) alors l’intéressant (.) que (.) ces mots-là (.) ont (.) le même (0.1) radical : (.) ça va ? (.) ils ont le même radical(.)fleu fleu fleu ((P6a souligne au tableau le radical des trois mots))

[81] Le t est prononcé /t/

P6a passe directement à autre chose. Elle se contente d'informer l'apprenant que le mot « finireur » n'existe pas. Quelques secondes plus tard, P6a commente une intervention d'une apprenante :

(109)/12'57/P6a la mer (.) [la mer]

(110)/12'58/AP3 [madame madame] (.) la plage

(111)/13'00/P6a la mer c'est la plage (.) et celui-là qui (.) qui travaille dans une mer :: (.) comment il s'appelle ?

(112)/13'07/APS le maître nageur

(113)/13'08/P6a non

(114)/13'09/AP? le marin

(115)/13'10/P6a le marin (0.1) marin

((P6a écrit le mot marin au tableau))

(116)/13'12/AP9 maître nageur

(117)/13'13/P6a marin (.) voilà (.) il y a le mot maritime

Ici l'enseignante indique que les termes « mer » et « plage » sont équivalents et ne remet pas en contexte le fait que « plage » n'a pas de radical commun avec le mot « mer ». Or, rappelons que l'objectif grammatical de la séquence est manipulation lexicale et morphologique. Pour cela, l'enseignante dit un mot et les apprenants sont invités à énoncer des mots ayant le même radical. P6a aurait pu, par exemple, mettre en exergue que les mots « mer » et « plage » renvoient à un même champ sémantique tout comme « maître nageur » proposée par plusieurs apprenants. P6a se contente de rejeter la réponse sans proposer d'explication. Néanmoins, les propositions des apprenants offrent justement des occasions à P6a de rappeler la consigne de l'exercice, la notion de radical et d'expliciter la signification des termes proposés par les apprenants. Dans cet autre exemple extrait de la séquence 6-a, P6a proposer le verbe « laver » et les apprenants doivent trouver des mots ayant le même radical :

(152)/16'12/P6a alors laver (0.2) laver (.) où on se lave ? (.) [où ?]

(153)/16'17/AP12 [toilettes]

(154)/16'19/AP2 dans le :: (inaud.)

(155)/16’23/AP10 lavabo

(156)/16’24/P6a oui :: (.) le lavabo ça c’est un mot de la même famille (.) oui (.) [quoi encore ?]

(157)/16’27/AP1 [la vaisselle]

(158)/ 16’30/P6a on peut dire=

(159)/16’31/AP? =serviette

(160)/16’32/P6a le lavoir (.) le lavoir (.) oui ::?

(161)/16’35/AP? |serviette]

(162)/16’35/AP13 [la vaisselle]

(163)/16’37/P6a la vaisselle :: (.) c’est un p’tit peut loin (.) alors maintenant (.) rougir : (.) rougir

On note en (153) que la proposition « toilettes » est ignorée, de même que la proposition « serviette » en (159) et (161). Quant à la proposition « vaisselle » en (162), elle est reprise par P6a mais sans explication de la raison pour laquelle la réponse proposée ne convient pas. Des exemples de comportements similaires de la part de P6a se multiplient tout au long de la séquence.

Il apparait que le manque d’explication ou la nature des explications proposées ne permettent pas aux apprenants de pouvoir construire du sens autour du discours rétroactif de l’enseignant. P3 et P6a favorisent plutôt la mémorisation de formes plutôt que la construction de sens. En outre, ne pas remédier aux erreurs des apprenants, ne leur permet pas de valider ou d’invalider leurs connaissances de vocabulaire. Par ailleurs, l’absence de remédiation des erreurs d’ordre morphosyntaxique favorise la fossilisation d’états d’interlangue.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons un exemple d’activité à propos de la morphologie des mots menée par P6a dans la séquence 6-a. Comme pour propositions antérieures, apparaitront en italique des énoncés de l’enseignant et les réponses attendues des apprenants seront soulignées.

Extrait de feuille de route pour un travail de morphologie des mots (inspiré par l'exploitation réalisée par P6a dans la séquence 6-a)

1ère étape : travail sur la morphologie des mots

« Qui peut donner un exemple de verbe ? »

RA : jouer

« Oui très bien ! »

RA : finir

« Tout à fait ! »

RA : fleurir

« Très bien ! Regardez, j'écris ces trois verbes au tableau. Jouer, finir et fleurir». (L'enseignante dessine un tableau composé de trois colonnes. Les trois verbes proposés par les apprenants sont notés en haut d'une colonne. Les radicaux sont notés d'une autre couleur pour les mettre en exergue).

JOUER	FINIR	FLEURIR

« *Comment appelle-t-on quelqu'un qui joue ? »*

RA : le garçon / le bébé

« Oui, un garçon joue. Il joue à quoi ? »

RA : au football

« Comment on appelle quelqu'un qui joue au football ? »

RA : un joueur

« Oui, très bien ! Un garçon qui joue au football est un joueur de football. » (L'enseignante complète le tableau avec la proposition des apprenants en mettant en exergue le radical commum entre le verbe « jouer » et le nom « joueur ».

JOUER	FINIR	FLEURIR
un JOUEUR		

« *Le garçon est un joueur. Et la fille ? »*

RA : joueuse (Si aucun apprenant ne donne la réponse, la donner)

« *Oui très bien. Tu peux faire une phrase ?*

RA : la fille est une joueuse / cette fille est une joueuse de football

« *Très bien !* » (L'enseignante complète le tableau)

JOUER	FINIR	FLEURIR
un JOUEUR une JOUEUSE		

L'enseignante projette ensuite une image de jouet et demande aux apprenants :

« *Qu'est-ce que c'est ?* »

Si pas de réponse, répéter la question à l'identique. Si pas de réponse, montrer l'image du doigt :

« *Les bébés jouent avec ça ?* »

RA : un jouet / avec un jouet / les bébés jouent avec des jouets

« *Oui très bien ! Les bébés jouent avec des jouets. C'est un jouet* » (Si les apprenants n'ont pas proposé de réponse sous forme de phrase, leur demander de le faire. L'enseignante complète ensuite le tableau).

JOUER	FINIR	FLEURIR
un JOUEUR une JOUEUSE un JOUET		

L'enseignante projette ensuite une image de jeux et demande aux apprenants :

« *Et ça, qu'est-ce que c'est ?*

RA : un jouet / des échecs / des dames

« *Oui très bien, ce sont des échecs.* »

Si pas de réponse : « *Est-ce que c'est un jouet* »

Si pas de réponse : « *Est-ce que les bébés jouent avec ça ?* » (en montrant l'image du doigt)

RA : non

« *Exactement ! Non, les bébés ne jouent pas aux échecs. Alors ce n'est pas un jouet, c'est un j…* » (Proposer une amorce de réponse pour voir si un apprenant propose le terme « jeu », sinon le dire).

RA : jeu

« Très bien. » (L'enseignante pointe du doigt l'image du jeu d'échecs et pose à nouveau la question)

« Qu'est-ce que c'est ? Une phrase s'il vous plait »

RA : c'est un jeu / les échecs c'est un jeu / c'est un jeu des échecs

Si besoin, l'enseignant corrige la forme : « *Oui, très bien, c'est un jeu d'échecs ».*

« Parfait ! » (L'enseignante complète le tableau)

JOUER	FINIR	FLEURIR
un JOUEUR une JOUEUSE un JOUET un JEU		

Pour vérifier que les apprenants ont bien compris la différence sémantique entre les mots « jeu » et « jouet », l'enseignante montre plusieurs images de jouets et de jeux en leur posant systématique la question « qu'est-ce que c'est ? » ou « c'est un jeu ou un jouet ? ». Les apprenants doivent formuler une phrase type « c'est un + jeu / + jouet ».

L'enseignante montre la colonne du verbe « jouer » et dit :

« Cette partie, en rouge, s'appelle le radical. »

2ème étape : travail sur le sens des mots

« Regardez les phrases au tableau. On va les compléter avec un des mots de cette colonne d'accord ? »

L'enseignante écrit ou projette les phrases suivantes :

Meriem est une …….. de football

Mon bébé adore son …… .

Est-ce que tu aimes …….. avec ton frère ?

Youssef est un ……. d'échecs très célèbre.

Ma mère n'aime pas ce …… de société.

« A votre tour, vous pouvez venir au tableau pour écrire une phrase en utilisant un de ces mots » (l'enseignant montre les mots du doigt).

Continuer sur le même modèle d'exploitation pour les verbes « finir » et « fleurir ».

Figure 31 - Extrait de feuille de route pour un travail de morphologie des mots

Dans cet exemple d'activité, nous pouvons remarquer une travail à la fois sur la forme et sur le sens des items sélectionnés. En effet, l'enseignant s'assure que l'ensemble des mots sont compris et un exercice de réemploi permet de s'en assurer à nouveau. En outre, elle a recours à différents moyens pour présenter les items comme des questions (verbal) et des images accompagnées de questions (verbal et non verbal). Le fait de mettre l'ensemble des items étudiés dans un tableau permet aux apprenants de faire des liens entre les différents mots sélectionnés par l'enseignante, le code couleur sert l'objectif métalinguistique qui est de mettre en évidence le radical commun.

2.3 Pistes pour une approche transversale des reformulations

Certains angles d'analyse des reformulations nous permettent de les aborder sans distinguer d'une part les AR et d'autre part les HR. C'est le cas de l'analyse des reformulations abouties *versus* non abouties. Dans le cadre d'une formation pour les enseignants, il nous semble que l'analyse des reformulations A et NA pourrait constituer un outil intéressant en menant une étude réflexive à partir des observations de terrain. Par exemple, un enseignant filmé pendant une séquence pourra ensuite confronter sa pratique à ses déclarations. Dans le cadre de notre recherche, nous disposons de nombreux extraits de transcriptions qui pourraient servir de matériaux pour la création d'une formation. Nous pourrions envisager par exemple de sélectionner des extraits de transcriptions proposants une palette de reformulations abouties et non abouties. A partir de ce matériau, plusieurs exploitations peuvent être envisagées.

Voici un exemple de formation en deux étapes qui pourrait être menée. La première consisterait à proposer quelques extraits comportant aléatoirement des reformulations abouties ou non abouties. En binôme, les enseignants ou futurs enseignants devraient alors analyser les interactions retranscrites et tenter de déterminer si les reformulations des enseignants sont abouties en proposant une justification. Dans un second temps, la mise en commun des analyses de chaque binôme pourrait donner lieu à une mise en évidence des critères à prendre en compte pour s'assurer que les reformulations auxquelles les enseignants ont recours atteignent les objectifs fixés. La deuxième étape de la formation pourrait être de proposer quelques extraits de situations d'incompréhension et laisser les enseignants réfléchir à une reformulation pour résoudre le nœud de compréhension en prenant en compte les critères qui auront préalablement été énoncés à la fin de la première étape de la formation. Voici un exemple de support qui pourrait être utilisé pour cet exemple de formation, créé à partir de notre corpus :

Etape 1 : Observez les situations suivantes. Déterminez si les reformulations auxquelles les enseignants ont recours sont abouties. Justifiez votre réponse.

Situation n°1 : *Classe de première année d'apprentissage du français, début de l'année scolaire. Age des apprenants : 6 ans. Contexte : les apprenants observent une image de trois enfants, un garçon et deux filles qui discutent dans une cour d'école.*

Enseignant	que font-ils ? (.) que (.) font (.) ils ? (0.2) les garçons ou bien le garçon et les filles (0.1) que font-ils ? (0.1) que font que font que font (.) ils jouent ? (.) ils jouent (.) au ballon ? (.) que font-ils ?
Apprenant	un garçon
Enseignant	non (.) on dit (.) ils se (.) présentent […]

Surlignez les répétitions et reformulations dans cet extrait.

D'après vous, ces répétitions et reformulations facilitent-elles la compréhension de la question initialement posée ? □ oui □ non

Justification :

……
……
……

Situation n°2 : *Classe de première année d'apprentissage du français, début de l'année scolaire. Age des apprenants : 6 ans. Contexte : les apprenants observent une image de trois enfants, un garçon et deux filles qui discutent dans une cour d'école.*

Enseignant	Où sont-ils ? (0.2) où sont-ils ? où ? où ? (0.2) le garçon et la fille (.) où sont-ils ? (0.1) à la maison ?
Apprenant	l'école
Enseignant	à l'école oui

Surlignez les répétitions et reformulations dans cet extrait.

D'après vous, ces répétitions et reformulations facilitent-elles la compréhension de la question initialement posée ? □ oui □ non

Justification :

……
……
……

Situation n°3 : *Classe de troisième année d'apprentissage du français. Milieu d'année scolaire. Age des apprenants : 11 ans. Contexte : les apprenants doivent dire ce qu'ils voient sur une image qui représente une salle de classe dans laquelle une élève présente quelque chose au tableau.*

Apprenant dans l heu dans l'image (.) classe heu ::

Enseignante alors on on on on : il vaut mieux dire (.) je vois SUR (.)cette image (.) je vois (.) sur/ cette image (.) oui ?

Apprenant je vois sur cette image heu :: une heu : une maîtresse qui explique la leçon

Surlignez la reformulation de l'enseignante dans cet extrait.

La reformulation surlignée : □ atteint son objectif □ n'atteint pas son objectif

Justification :

……
……
……

Situation n°4 : *Classe de troisième année d'apprentissage du français.Début d'année scolaire. Age des apprenants : 11 ans. Contexte : l'enseignante demande aux apprenants de donner des mots ayant pour radical de mot « fin ».*

Apprenant fineur heu : heu :: le fi(.)nireur

Enseignante heu non ça s'dit pas (.) le finireur ça s'dit pas

La reformulation soulignée : □ atteint son objectif □ n'atteint pas son objectif

Justification :

……
……
……

A partir des quatre situations, d'après vos observations, quels critères permettent de garantir le succès d'une reformulation ?

……
……
……
……
……
……

Etape 2 : Observez les situations suivantes. Expliquez en quoi la reprise de l'enseignant pose problème et proposez une reformulation qui pourrait résoudre l'incompréhension.

Situation n°1 :

Enseignante les bazars :: (.)les bazars(.)c'est quoi les bazars ? heu oui ?

Apprenant البازار<le bazar>

Enseignante pas d'arabe (0.1) je n'aime pas entendre l'arabe le moment où on travaille l'expression orale (.) oui mouhanat tu veux ajouter quelque chose ?

Elément qui pose problème :

……
……

Alternative de reformulation :

……
……

Situation n°2 :

Enseignant combien il y a de heu d :: de personnages dans ce texte ? (0.5) combien il y a de personnages dans ce texte ? (0.4) les personnages qu'il y a dans ce texte

Apprenante il y a nour et l'ogre

Elément qui pose problème :

……
……

Alternative de reformulation :

……
……

Figure 32 - Exemple de support de formation à partir d'extraits de notre corpus

.

Cet outil permettrait de travailler à la fois sur la question des auto-reformulations et des hétéro-reformulations et de mettre en lumière les différents critères qui permettent de favoriser l'intercompréhension entre l'enseignant et les apprenants. Le formateur pourra ainsi évoquer l'importance de se situer dans un référentiel connu de l'apprenant et dans sa zone proximale de développement ; l'importance d'anticiper des questions de compréhension alternatives (énoncé plus facile à comprendre, recours à une question fermée, utilisation de la multimodalité…) ; l'importance de ne pas laisser une réponse érronée d'un apprenant sans feedback ou encore aborder la question de la place de l'arabe marocain dans les interactions.

D'autre part, l'analyse qui a porté sur le calcul du nombre de reformulations pour un même énoncé source (cf figure 27) nous a permis de mettre en évidence, chez certains enseignants, des difficultés à élaborer un discours compréhensible.

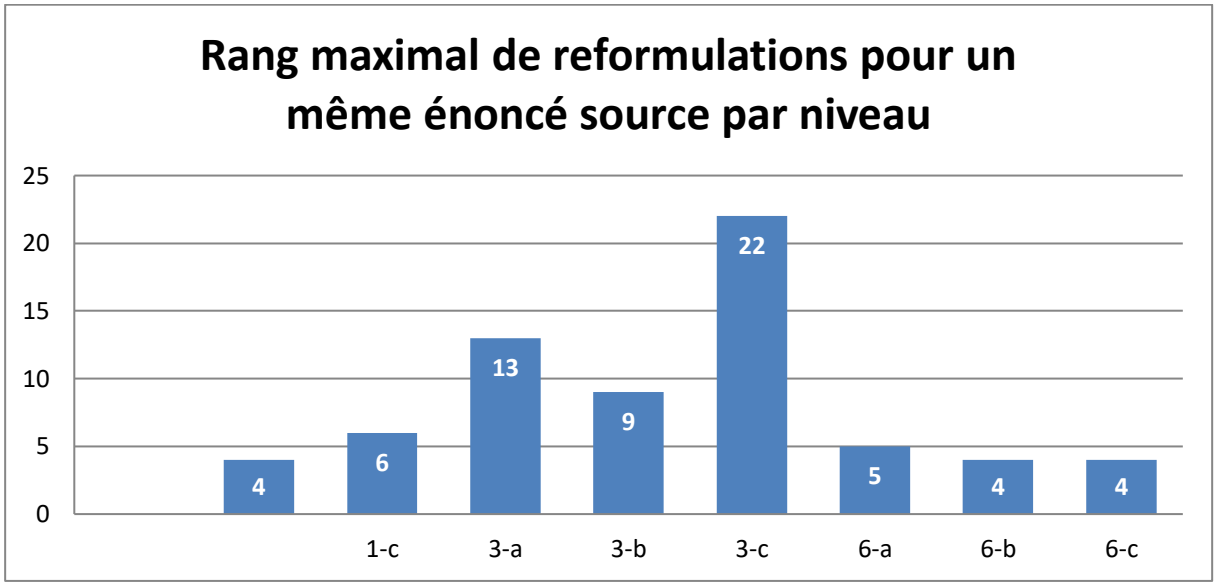

Figure 33 - Rang maximal de reformulations pour un même énoncé source par niveau

Les comptages des rangs de reformulations d'un même ES s'avère donc être un outil intéressant. Dans le cadre d'une formation continue, il permettrait de faire prendre conscience aux enseignants des difficultés qu'ils rencontrent et d'ajuster les objectifs du cours. Par exemple, en première année, la répétition de l'énoncé source multiplie l'exposition des apprenants à la langue cible et doit être une incitation à leur faire répéter cet énoncé. Ainsi, il s'agira d'un outil et non d'un indice de difficulté rencontré car le faible répertoire linguistique des apprenants n'est pas du fait de l'enseignant. En revanche, il lui revient de le faire se développer. *A contrario*, les reprises d'un énoncé source énonçant une consigne doivent inciter l'enseignant à modifier l'énoncé. Voici des exemples d'actions qui peuvent être menées par l'enseignant :

((P3 montre le tracé par étape de la lettre o))

(13)/4'14/P3 essayez sur vos ardoises (.) faites comme moi
(0.1) faites comme moi

Dans l'exemple ci-dessus extrait de la séquence 3-a, P3 laisse moins d'une seconde entre l'énoncé « essayez sur vos ardoises » et « faites comme moi » qu'il répète une seconde plus tard. Il pourrait se montrer plus patient et attendre que les élèves réagissent en se taisant et en leur laissant le temps de prendre leur ardoise.

(1)/00'14/P1 dépêche-toi les livrets

((les apprenants ne réagissent pas))

(2)/00'16/P1 خود خود خود <prend prend prend> les livrets

Cet exemple extrait de la séquence 1-a, concerne le premier énoncé de P1. Nous observons que deux secondes s'écoulent entre l'ES et l'ER. P1 décide de reformuler la consigne en ayant partiellement recours à l'AM. La multiplication du verbe « prend » indique une forme d'impatience. P1 pourrait paraphraser l'énoncé source en le rendant plus accessible. Il pourrait par exemple « prenez les livrets » en prenant lui-même un livret pour signifier qu'il fait référence à un livre. En ralentissant le débit de parole et en énonçant cette consigne à chaque fois que les apprenants doivent prendre leur manuel, par inférence, les apprenants intégreront ce nouveau vocabulaire et l'écoute de cette consigne conduira à une action en réponse de leur part.

Ces deux exemples mettent en exergue la nécessité d'instaurer dans la classe une communication fluide, entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Ils concernent ainsi la mise en place d'une ambiance de travail sereine et respectueuse qui a un effet bénéfique sur les conditions d'apprentissage. Une formation adressée aux enseignants pourrait porter spécifiquement sur les consignes visant une bonne communication dans la classe.

Enfin, l'analyse du caractère complet ou partiel des reformulations nous a permis de mettre à jour l'aspect stratégique que revêtent les reformulations partielles. En effet, les reformulations complètes permettent certes de maintenir l'intégralité de l'information communiquée mais en cas de difficulté de compréhension ou d'erreur de production des apprenants, le recours aux reformulations partielles s'avère pertinent. Ces dernières portent sur l'élément qui pose problème (en compréhension ou en production) et facilitent ainsi la focalisation de l'attention des apprenants sur l'élément à reprendre.

Dans le cas des HR elle permet de circonscrire l'élément qui pose problème pour mettre en exergue la correction qui y est apportée. Voici un exemple extrait de la séquence 6-b :

(13)/10'09/AP5 je vois dans l'image la maîtresse et les élèves

(14)/10'12/P6A UNE maîtresse et des élèves

P6a reprend l'énoncé d'AP5 à partir de l'erreur en proposant une version corrigée accompagnée d'un volume sonore supérieur au moment de la correction.

Dans le cas des AR, elle permet d'attirer l'attention de l'apprenant sur l'élément important de l'ES. Voici un exemple extrait de la séquence 6-a :

(152)/16'12/P6A alors laver (0.2) laver (.) où on se lave ? (.) [où ?]

Ici, l'enseignant répète seulement l'adverbe interrogatif « où » pour inciter une réponse portant sur un lieu.

L'analyse de reformulations partielles en formation, telle que nous venons de le proposer, permettrait de mettre en lumière l'intérêt de la reformulation partielle dans les échanges.

3. Retour critique sur les analyses menées

Pour clôturer la discussion, nous souhaitons énoncer d'autres possibilités d'analyse envisagées que nous n'avons finalement pas retenues. Premièrement, nous avions pensé à un découpage différent comme, par exemple, analyser l'ensemble des distributions des reformulations et étudier pour chaque séquence leur répartition. Ainsi, l'analyse ne se serait pas faite à l'échelle des séquences mais à l'échelle des éléments analysés. Néanmoins, il nous est apparu important d'envisager chaque séquence de manière autonome dans la mesure où une séquence comporte une logique propre fondée sur la nature des activités mises en place et sur les objectifs que l'enseignant se fixe.

Nous avions également envisagé d'analyser chaque séquence de manière chronologique afin de corréler nos données aux différents temps et activités des séquences. Cela nous aurait peut-être permis de mettre au jour les moments où les enseignants ont le plus recours à tel type de reformulation et d'interpéter les raisons de ces pics.

Une autre piste à laquelle nous avons réfléchi était de mener une analyse par type de séquence. Il s'agissait d'une analyse conjointe de l'ensemble des séquences dont les objectifs sont un travail sur un point de grammaire, ou un travail de compréhension d'images, par exemple. Finalement, nous avons préféré faire des parallèles entre les séquences quand nous estimions qu'ils étaient pertinents, à savoir dans le cas où les enseignants proposent des activités comparables.

Néanmoins, au fil de nos analyses, des difficultés ou questionnements sont apparus concernant trois angles d'analyse que nous avons choisis.

Le premier concerne celui des typologies de reformulations. En effet, les catégories générales sont majoritairement d'ordre linguistique (répétition, reformulation ou traduction par exemple) et les catégories fines visent à mettre en évidence l'objet de la reformulation (consigne, question de compréhension, erreur d'un apprenant par exemple). Or, peut-être que si nous avions affiné la catégorisation linguistique en prenant en compte les phénomènes d'extension ou de réduction de l'ER par exemple, nous aurions pu mettre au jour des éléments qui ne sont pas apparus dans notre étude.

Deuxièmement, en ce qui concerne la mise en évidence de la focalisation des reformulations sur la forme ou sur le contenu de la langue cible, il nous est apparu que l'ensemble des reformulations portant sur le contenu n'auraient pas du être mises sur un même plan. En effet,

pour l'analyse de certaines séquences, et notamment les séquences 6-a et 3-a, nous avons observé que la majorité voire l'exclusivité des reformulations portent sur le contenu linguistique de la langue et non sur sa forme. Or, dans ces deux séquences, ces reformulations sont majoritairement des consignes ou des injonctions. Ainsi, il nous semblerait pertinent de les mettre sur un plan différent des reformulations qui portent sur le contenu mais qui participent directement au développement des compétences visées par les objectifs que l'enseignant s'est fixé en amont. Par exemple, nous aurions pu distinguer, d'une part, les reformulations portant sur le contenu et qui visent la régulation des comportements et de la communication en classe (reformulation des injonctions ou des consignes par exemple) et, d'autre part, les reformulations portant sur le contenu en lien direct avec les objectifs d'enseignement/apprentissage (reformulations des questions de compréhension ou amorce de réponse par exemple). En effet, pour les consignes de vie de classe, même si elles participent directement à l'apprentissage de la langue-cible, elles peuvent tout de même être considérées comme un discours périphérique.

Troisièmement, concernant les reformulations abouties et non abouties, nous pouvons affirmer qu'il s'agit de l'angle de d'analyse qui nous a semblé le plus difficile à traiter. En effet, comme nous l'avons expliqué, nous avons convenu d'un certain nombre de critères qui nous permettaient de décider si une reformulation était aboutie ou non. Par exemple, si l'enseignant reformulait suite à une absence de réponse et que les apprenants proposaient une réponse suite à la reformulation, ou si un apprenant se reprenait et se corrigeait suite à une reprise d'un enseignant, nous considérions que la reformulation était aboutie. Or, le silence d'un apprenant suite à un retour de l'enseignant ne signifie pas qu'il ne réflichit pas. En outre, il nous semble essentiel de préciser que lorsque nous avons affirmé qu'une reformulation était aboutie, elle ne l'était certainement pas pour l'ensemble des apprenants. De fait, les effectifs des classes sont importants et nous avons pu constater que souvent, ce sont les mêmes apprenants qui prennent la parole. D'autres à l'inverse, peuvent rester mutiques plusieurs cours d'affilée. Nous avons souligné que nous nous fondons sur des observations générales, sur des dynamiques de groupes.

De plus, dans la catégorie des reprises correctives, nous avons pris le parti de considérer que si l'apprenant ne ratifiait pas la correction par une autocorrection, alors nous la considérions comme non aboutie. Il s'agit cependant d'un choix arbitraire car nous n'oublions pas que, face à une reprise corrective, différents types de comportements peuvent être observés chez les apprenants : ils peuvent soit simplement prendre conscience de l'écart entre leur

production et celle attendue soit non seulement en prendre conscience mais également indiquer à l'enseignant qu'ils en ont compris les raisons (La Russa, 2021). Nous pouvons par ailleurs ajouter que dans le cas d'une correction indirecte (qui n'indique pas explicitement l'erreur), l'autocorrection pourrait être considérée comme la forme la plus aboutie de réponse de la part de l'apprenant. Néanmoins, le fait que les apprenants ne réagissent pas à la correction proposée par l'enseignant ne signifie pas nécessairement que la correction est inefficace. Idéalement, il aurait fallu comparer avec les productions orales des apprenants avant et après la reprise de l'enseignant afin de voir si l'apprenant répétait son erreur ou non. En outre, cette analyse a également été la plus difficile à mener car notre corpus ne repose pas sur des vidéos. Or, même si la prise de notes nous a permis d'affirmer qu'une reformulation était aboutie compte tenu de la réaction physique de l'apprenant, dans de nombreux cas, les échanges sont rapides et nous n'avions pas le temps de tout observer. Ainsi, sans le recours à la vidéo, le doute persiste dans certains cas. Il nous était donc indispensable de pouvoir énoncer que, dans certains cas, nous ne pouvions pas nous prononcer sur le caractère abouti de la reformulation de l'enseignant.

En outre, de manière plus générale, si nous avions eu des données filmées, nous aurions pu les analyser de manière plus fine. En observant le comportement des apprenants nous aurions pu, par exemple, évaluer plus finement le nombre d'apprenants qui suit *versus* ceux qui perdent le fil ou encore le nombre de doigts levés par exemple. Nous aurions également pu mettre en évidence les éléments sur lesquels se fondent les enseignants pour évaluer que quelque chose a été compris ou non.

CONCLUSION

Notre étude de l'usage des pratiques reformulatives orales d'enseignants de français à l'école primaire marocaine repose sur un relevé des formes d'expression linguistiques en situations pédagogiques. A travers cette recherche, nous avons cherché à savoir **comment la façon dont se met en place l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire pouvait fournir des indices sur le niveau linguistique dans cette langue à l'âge adulte.** En effet, au Maroc, l'enseignement supérieur des disciplines scientifiques et technologiques est proposé exclusivement en français. Ainsi, le manque de maîtrise de cette langue s'avère être un handicap pour s'engager dans certaines formations universitaires. Nous avons émis l'hypothèse qu'**en observant les pratiques de reformulation des enseignants, nous pouvions dégager des clés de compréhension des états d'interlangue fossilisés dans lesquels se retrouvent les apprenants dans la suite de leur scolarité.** En choisissant de nous intéresser aux pratiques reformulatives des enseignants, nous envisageons le recours à la reformulation par les enseignants comme un « analyseur de l'activité enseignante » (Marin, 2011).

Dans la première partie de la thèse, nous avons présenté le contexte sociodidactique de notre étude afin de comprendre le paysage linguistique marocain ainsi que la place qu'y occupe le français. Bien que dans la vie quotidienne, cette langue dispose du statut de langue seconde (Cuq et Gruca, 2005) elle est appréhendée comme une langue étrangère en contexte scolaire sous les directives du Ministère de l'Education. La présentation du système éducatif nous a permis de comprendre la place qu'occupe le français et les enjeux didactiques autour de son enseignement. Notre étude a débuté un an après la promulgation de la nouvelle réforme éducative appelée vision stratégique de la réforme 2015-2030. L'année de la réalisation de notre terrain correspond à l'instauration de l'enseignement du français dès la première année d'école primaire (les enfants ont six ans) alors qu'avant, cet enseignement débutait en troisième année. Cette réforme préconise le recours à une méthodologie actionnelle (Chawki, 2023) s'inspirant du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). En outre, les enseignants ayant suivi une formation en français différente à l'actuelle, nous avions supposé que les modifications successives des politiques éducatives auraient eu un impact sur leur compétences linguistiques en français et, par effet domino, sur leurs pratiques reformulatives. Notre revue de littérature sur les reformulations en classe de langue

étrangère met en évidence l'intérêt de cette pratique pour assurer une intercompréhension entre l'enseignant et les apprenants et son rôle dans l'apprentissage de la langue cilbe.

La deuxième partie de la thèse présente le cadre théorique. En nous situant dans une perspective interactionniste, nous prenons appui sur les travaux menés en langue maternelle pour montrer l'importance de l'usage de la reformulation dans le développement des compétences langagières des enfants (Clark et Chouinard, 2000 ; Bernicot et al, 2006 ; Veneziano, 2008 ; Leroy-Collombel, 2009). En contexte scolaire, nous mettons l'accent sur le fait que le développement des compétences langagières des apprenants est conditionné par un discours adapté à leur niveau (Vasseur, 1995) s'il se situe dans un référentiel connu de ces derniers (Marin, 2011). Nous présentons ensuite les principaux travaux menés sur la reformulation, aussi bien en linguistique (Fuchs, 1982 ; Gülich et Kotschi, 1987 ; De Gaulmyn, 1987) qu'en didactique (Apothéloz, 2007 ; Volteau et Garcia-Debanc, 2007 ; Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008 ; De Chanay et Vigier, 2010 ; Volteau, 2015 ; Owhadi, 2019). Nous mettons en évidence la polysémie de ce terme, nous amenant à présenter la taxonomie que nous avons retenue dans le cadre de notre analyse. Nous indiquons également que la reformulation peut aussi bien être envisagée comme un phénomène de reprise sémantique que comme un phénomène de reprise pragmatique. Nous nous intéressons ensuite aux travaux traitant des typologies et fonctions des reformulations. Les travaux princeps sur le sujet ont été menés en linguistique et constituent des apports théoriques repris dans les recherches en didactique des disciplines non linguistiques (Garcia-Debanc et Volteau, 2007 et 2008 ; de De Chanay et Vigier, 2010), du français langue maternelle (Volteau, 2009) et du français langue étrangère (Lyster et Ranta, 1997 et 2007 ; Lyster et al., 2013 et 2014 ; Sheen, 2007 et 2010 ; Ellis, 2012 ; Bitchener 2008 ; Panadero et Lipnevich 2022). Qu'il s'agisse d'auto ou d'héréro-reformulations, ces études mettent en lumière l'intérêt que présente la reformulation pour aider les apprenants à comprendre l'enseignant (auto-reformulations) et pour leur permettre de développer des compétences linguistiques et langagières en langue cible (hétéro-reformulations). Le recours au feedback correctif apparait comme essentiel pour modifier l'état d'interlangue des apprenants et éviter que des erreurs se fossilisent.

L'ensemble de ces éléments nous permettent de définir la reformulation **comme étant tout phénomène de reprise volontaire, à l'identique ou non, sémantique ou formelle,**

ayant pour objectif une clarification ou une correction de son propre propos ou de celui d'autrui.

Afin d'analyser les pratiques reformulatives des enseignants de français, nous avons élaboré un protocole visant à recueillir des données langagières, celles proposées par les enseignants *in situ*. Nous les avons complétées par des notes d'observation. Les enregistrements ont ensuite été retranscrits en nous inspirant de la convention de transcription ICOR. En effet, cette convention a été aménagée pour répondre au mieux aux particularités de notre terrain. Pour mener à bien notre analyse nous avons conçu un schéma-type que nous avons utilisé pour les 9 séquences de cours. Cette proposition d'exploitation des données constitue un outil méthodologique simple qui permet d'avoir un aperçu de la qualité des interactions entre l'enseignant et les apprenants.

La quatrième partie de la thèse correspond à l'analyse. Elle nous permet d'avoir une vision assez précise de la manière dont se déroulent les interactions enseignants/apprenants, et ce, dès le commencement de l'enseignement du français.

Parmi les résultats marquants de notre étude, nous pouvons affirmer que les enseignants ont recours à des pratiques reformulatives dont la palette s'enrichit avec l'amélioration du niveau de français des apprenants. Néanmoins, nous observons qu'elles sont utilisées de façon intuitive. En outre, les résultats montrent que **les pratiques reformulatives permettent d'expliquer en partie les faiblesses linguistiques des élèves marocains.**

L'analyse des auto-reformulations montre que les enseignants font usage de formes d'expressions linguistiques trop complexes pour les apprenants (P1 et P3). Par conséquent, ils rencontrent souvent des difficultés à se faire comprendre. Dans ces cas-là, il arrive fréquemment que l'usage de la reformulation ne réussisse pas à débloquer l'incompréhension.

Pour l'analyse des hétéro-reformulations, nous avons mis en évidence un manque de feedback correctif, notamment pour les erreurs morphosyntaxiques. Cela participe directement à l'installation d'un état d'interlangue qui se fossilise progressivement.

Par ailleurs, même si cette recherche est une étude de cas (les pratiques de quatre enseignants ont été observées), des tendances générales s'observent à l'échelle des 9 séquences observées. Ces tendances permettent d'expliquer les difficultés linguistiques rencontrées chez les jeunes étudiants marocains. Il nous semble donc que les propositions didactiques qui en découlent peuvent être pertinentes pour la formation des enseignants du pays.

La mise en évidence de ces résultats nous a amenée à formuler une question qui a constitué le fil conducteur de notre discussion : **comment amener les apprenants à prendre la parole et comment corriger cette parole de façon à développer leurs compétences linguistiques ?**

Nous avons avancé des propositions dans la cinquième partie de la thèse. A travers des exemples extraits du corpus collecté, nous proposons des pistes didactiques concrètes et facilement applicables en classe et qui visent une utilisation plus efficiente de la reformulation. Ces pistes prennent par ailleurs en compte les principes énoncés dans notre cadre théorique sur le développement des compétences langagières dans l'interaction. Nos propositions didactiques intègrent l'adaptation du niveau de langue des enseignants au niveau de langue des apprenants, l'anticipation des réponses potentielles des apprenants, un recours plus important à la multimodalité pour faciliter la compréhension des supports de cours et du discours de l'enseignant et l'usage de feedbacks directs ou indirects. Pour les feedback correctifs, la nature des erreurs est prise en compte.

Le levier 9 de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 met l'accent sur la formation continue des enseignants tout le long de leur parcours professionnel. Ces formations visent une amélioration des pratiques d'enseignement qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants. « *La formation continue et la qualification tout au long de la vie professionnelle offre aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine »* (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2016, p. 34). Nous avons élaboré nos propositions didactiques dans cette perspective.

Si nous avions l'opportunité de mettre en œuvre les outils de formation que nous proposons, il serait intéressant d'évaluer leur impact sur la progression dans l'apprentissage du français à partir d'indices linguistiques (lexique et morphosyntaxe).

Il est important de replacer l'intérêt de l'étude des reformulations dans un contexte plus général. Dans le cadre interactionnel dans lequel nous nous situons, les échanges verbaux ont une place prédominante mais ne peuvent pas être considérés comme la seule source de progression des apprenants.

En effet, l'enseignement d'une langue étrangère est soumis à de nombreux critères qui influent sur sa qualité et son efficacité visible sur les apprentissages. Parmi eux, nous pouvons

citer le recours à un manuel scolaire de bonne qualité, l'accès à un matériel technologique adapté, la mise en place d'un contexte affectif favorable, une bonne maîtrise de la langue cible ainsi qu'une bonne maîtrise des méthodologies d'enseignement.

En outre, nous supposons que la culture éducative dans laquelle s'inscrivent les enseignants agit comme un frein à la mise en place de dynamiques interactionnelles alternatives. En reproduisant un modèle basé sur une parole dominante du maître et un apprentissage basé sur la mémorisation, la parole laissée est insuffisante pour un apprentissage efficient de la langue cible. Ainsi, notre étude nous a permis d'insister sur les effets au niveau des apprentissages d'une maîtrise des enchanges entre l'enseignant et les apprenants. Le guidage que l'enseignant propose repose en grande partie sur la manière dont il présente une leçon, dont il distribue la parole, dont il conçoit la relation pédagogique.

Notre étude nous a fait prendre conscience de manière prégnante à quel point la communication dans la classe est un élément majeur de l'agir enseignant et qu'elle peut s'enseigner.

BIBLIOGRAPHIE

Aabi, M. (1999). *The Syntax of Moroccan Arabic/French and Moroccan Arabic/Standard Arabic Code Switching*. University of Sheffield.

Aguadé, J. (2012). Remarques sur la situation linguistique au Maroc. In *Dynamiques langagières en Arabophonies : Variations, migrations et créations artistiques. Hommage offert à Dominique Caubet par ses élèves et collègues.* (Universidad de Zaragoza, p. 367-377). https://www.academia.edu/2294677/Dynamiques_langagieres_en_Arabophonies_variations_contacts_migrations_et_creations_artistiques._Hommage_offert_a_Dominique_Caubet_par_ses_eleves_et_collegues

Aguilar Río, J. I. (2023, novembre 30). *Le plurilinguisme comme variable auto-perceptive et comportementale chez des enseignant.e.s de langue ? Retours à partir d'une enquête quantitative*. https://shs.hal.science/halshs-04528792

Alber, J.-L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle, interparole et coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, *61*, 61-78.

Alem, D., & Spanghero-Gaillard, N. (2021). *Les reformulations hétéro-initiées dans le discours des enseignants de français à l'école primaire marocaine : Analyse linguistique et pistes didactiques* (L'Harmattan).

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe? *Revue Française de Pédagogie*, *n°107*, 123-139.

Apothéloz, D. (2007). Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. *Recherches linguistiques*, *Usages et analyses de la reformulation*(29), 145-162.

Apothéloz, D. (2008). Reformulations réparatrices à l'oral. In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives.* (p. 155-168). Presses Universitaires de Rennes.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe* (5e édition). Armand Colin.

Arditty, J. (1987). Reprises (répétitions et reformulations) : Le jeu des formes et des fonctions. *Encrages*, *n°18/19*, 45-68.

Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne, ISSN 1961-9359, Nº. 1, 2008 (Ejemplar dedicado a: Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine), pags. 175-194*, *1*.

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, *144*(4), 407-425. https://doi.org/10.3917/ela.144.0407

Arroyo González, E. (2003). *La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non-natifs : Étude des formes et des fonctions de reformulation en communication exolingue en français et en espagnol* [These de doctorat, Paris 10]. http://www.theses.fr/2003PA100123

Arsenne, J. (2014). Montserrat Benítez Fernández, Catherine Miller, Jan Jaap de Ruiter, Youssef Tamer (dir.), Évolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIe siècle. *Lectures*. https://doi.org/10.4000/lectures.16128

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, *30*(1), 57-66. https://doi.org/10.3917/dev.181.0057

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.4000/cediscor.443

Bange, P. (avec Carol, R., & Griggs, P.). (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Budapest etc.

Bange, P. & Centre de recherches linguistiques et sémiologiques (Lyon) Auteur. (1987). *L' analyse des interactions verbales : La dame de Caluire : une consultation : actes du colloque tenu à l'Université Lyon 2 du 13 au 15 décembre 1985*. P. Lang.

Ben Amor Ben Hamida, T. (2008). Défigement et traduction intralinguale et interlinguale. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, *53*(2), 443-455. https://doi.org/10.7202/018529ar

Benitez Fernandez, M., Miller, C., de Ruiter, J. J., & Tamer, Y. (s. d.). Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXIe siècle (volume 1). In *Http://journals.openedition.org/lectures*. L'Harmattan. Consulté 10 avril 2024, à l'adresse https://journals.openedition.org/lectures/13729

Benjelloun, S. (2018). *Comprendre et parler l'arabe maghrébin*. Presses universitaires du Midi.

Benzakour, F. (2001). *Le français en usage au Maroc : Pluralité linguistique, français de référence et problèmes de normes*. p.97-103.

Berger, E. (2015). La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde. *Corela [En ligne]*, *La reformulation : usages et contextes*(HS-18), 1-20.

Bernicot, J., Salazar-Orvig, A., & Veneziano, E. (2006). Les reprises : Dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, *42*(2), 29-49. https://doi.org/10.3917/ling.422.0029

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, *17*, 102-118. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004

Blanc, N., & Griggs, P. (2010). Reformulations et apprentissage dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère. In A. Rabatel, *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (Presses universitaires de Franche-Comté, p. 169-189).

Blanchet Lunati, P., & Rispail, M. (2024). La sociodidactique des langues, ses origines et ses acquis : Un parcours de trente ans de recherches. *Didactiques & Disciplines*, *2*(4), Article 4. https://doi.org/10.34874/PRSM.dd-vol2iss4.50003

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.4000/cediscor.372

Bonnet-Falandry, F., Durrans, S., & Jones, M. (avec Presses universitaires du Septentrion). (2015). *(Se) construire dans l'interlangue : Perspectives transatlantiques sur le multilinguisme*. Presses universitaires du Septentrion.

Bonu, B. (1992). L'analyse de conversation : Une discipline de l'action sociale. *Quaderni*, *17*(1), 51-62. https://doi.org/10.3406/quad.1992.940

Bouchard, C., Charron, A., & Bigras, N. (2015). Jeu, apprentissage et développement de l'enfant : Que nous apprend la perspective historico-culturelle? *Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance.*, 41. https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/bouchard_charron_bigras_2015_2.pdf#page=40

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène, ELLUG, Grenoble 3*, 1-16.

Bougroum, M., Ibourk, A., & Löwenthal, P. (2006). La politique d'alphabétisation au Maroc : Quel rôle pour le secteur associatif ? *Mondes en developpement*, *134*(2), 63-77.

Boukous, A. (112apr. J.-C.). *Dynamique d'une situation linguistique : Le marché linguistique au Maroc* (p. 70-112). Haut-Commissariat au Plan. http://www.abhatoo.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/culture/langues/dynamique-d-une-situation-linguistique-le-marche-linguistique-au-maroc

Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : La situation du Maroc. *Le francais aujourd'hui*, *154*(3), 25-34.

Brixhe, D., & Specogna, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. *Pratiques*, *103*(1), 9-27. https://doi.org/10.3406/prati.1999.1858

Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris.

Bruner, J. S. (avec Deleau, M., & Michel, J.). (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bühmann, D., & Trudell, B. (2008). *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*. UNESCO - Section pour la promotion de l'intégration et de l'apprentissage de qualité. Division pour la promotion de l'éducation de base. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121_fre

Bureau International d'Education. (2010). *Données mondiales de l'éducation* (7ème édition). UNESCO.

Catroux, M., & Jamin, M. (2015). Construction identitaire et apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire. In F. Bonnet-Falandry, S. Durrans, & M. Jones, *(Se) construire dans l'interlangue : Perspectives transatlantiques sur le multilinguisme*. Presses universitaires du Septentrion.

Caubet, D. (2007). Génération darija ! *EDNA, estudios de dialectología norteafricana y andalusí 9*. https://www.academia.edu/6615281/G%C3%A9n%C3%A9ration_darija_

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.4000/cediscor.404

Cavalli, M. (1997). Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste. *TRANEL - Contacts de langues et représentations*, *27*, 83-97.

Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés Paris (avec Cicurel, F., & Blondel, E.). (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Presses de la Sorbonne nouvelle.

Charmeux, E. (1997). Et si l'humour… était le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire en général. Dans H. Lethierry (dir.),(p. 93-97). : In H. Lethierry, *Savoir en rire 2, L'humour maître (Didactique et zygomatique)* (De Boeck Université., Vol. 2, p. 93-97).

Chawki, M. (2023). *Enseignement / apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030* [Phdthesis, Université Bourgogne Franche-Comté]. https://theses.hal.science/tel-04412528

Cherifi, N. (2009). L'écart culturel dans les dictionnaires bilingues. Dictionnaires français-arabe, arabe-français. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *154*(2), 237-248. https://doi.org/10.3917/ela.154.0237

Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Cle international.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/aile.801

Cicurel, F. (2015). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *12*(2), Article 2. https://doi.org/10.4000/rdlc.693

Clark, E. (1999). Acquisition in the course of conversation. *Studies in Linguistic Sciences*, *29*, [sous presse].

Clark, È. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, *42*(2), 67-80. https://doi.org/10.3917/ling.422.0067

Clark, E. V., & Chouinard, M. M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, *140*, 9-23.

Clinquart, A.-M. (1995). *La reformulation dans des situations interactives contrastées. Stratégies de discours en français parlé dans des échanges radiophoniques et des conversations en classe de Français Langue Etrangère* [These de doctorat, Rouen]. https://theses.fr/1995ROUEL215

Clinquart, A.-M. (2000). *La répétition, une figure de reformulation à revisiter* (P. Anderson & A. Chauvin-Vileno, Éds.; p. 323-349). Presses universitaires de Perpignan.

Colle-Quesada, M.-M. C. (2014). *Étude de l'impact du contexte sonore environnemental sur la compréhension de dialogues pédagogiques : Une démarche expérimentale en didactique du français langue étrangère* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-01275436

Colletta, J.-M. (avec Cosnier, J.). (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, & Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2016). *Pour une école de l'équité de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique.

Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Clé international.

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/aile.747

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Presses universitaires de Grenoble).

Dausendschön-Gay, U. (2003). Communication exolingue et Interlangue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *49*, Article 49. https://doi.org/10.4000/linx.531

De Chanay, H. C. de, & Vigier, D. (2010). *Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique* (p. 135-149). Presses Universitaires de Franche-Comté. https://shs.hal.science/halshs-00630286

De Gaulmyn, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. In *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire, une consultation* (P. Lang).

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, 99-124.

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : Comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, *140*, 38-67.

Demetras, M. J., Post, K. N., & Snow, C. E. (1986). Feedback to first language learners : The role of repetitions and clarification questions*. *Journal of Child Language*, *13*(2), p/ 275-292. https://doi.org/10.1017/S0305000900008059

Desmons, F., Ferchaud, F., & Godin, D. (2005). *Enseigner le FLE, français langue étrangère : Pratiques de classe*. Belin.

Dister, A. (2008). L'autocorrection immédiate en Français parlé. Le cas des déterminants. *colloque Journées sur l'Analyse des Données Textuelles (JADT'08)*, 397-408.

Duarte, R. (2010). *Le recours à la L1 et l'alternance codique : Un obstacle ou un appui ? : analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2* [These de doctorat, Le Mans]. https://theses.fr/2010LEMA3003

Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., & Guespin, L. (1972). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Ehrhart, S. (2005). L'alternance codique dans le cours de langue : Le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'enoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. *Bilingual socialization and bilingual language acquisition: proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism : (University of Vigo, Galicia-Spain, October 23-26, 2002), 2005, ISBN 84-8158-280-8, pages. 1411-1423*. Bilingual socialization and bilingual language acquisition: proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism : (University of Vigo, Galicia-Spain, October 23-26, 2002). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573124

El Karouni, S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogènePour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches & éducations*, *7*, Article 7. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1435

El Ouazzani, A. (2017). Pour une éducation plurilingue au Maroc. *Alazmina-Alhadita*, *15*, Article 15. https://revues.imist.ma/index.php/Alazmina-Alhadita/article/view/11634

El-Harmassi, S. (2008). L'enseignement du français au Maroc, trêve de relativisme culturel. *Tréma*, *30*, Article 30. https://doi.org/10.4000/trema.155

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(2), 339-368.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, *36*(3), 353-371. https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001

Ellouzi, H. (2023). L'enseignement du français à l'école primaire publique marocaine : Quelle place aux pratiques langagières effectives des élèves ? *LHUMAINE*, *3*(3). https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-3/3238-l-enseignement-du-francais-a-l-ecole-primaire-publique-marocaine-quelle-place-aux-pratiques-langagieres-effectives-des-eleves

Elmedlaoui, M. (2010). Système, typologie et changement phonétique diachronique : Les cas *g et *q dans les études chamito-sémitiques. *Études et Documents Berbères*, *2930*(1), 133-153. https://doi.org/10.3917/edb.029.0133

Embarki, M. (2008). Les dialectes arabes modernes : État et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique. *Arabica*, *55*(5/6), 583-604. https://doi.org/10.1163/157005808X364616

Faraco, M. (1995). La répétition dans la communication exolingue en classe de fle. *International review of applied linguistics in language teaching, IRAL*, *33*(3), 217-250. https://doi.org/10.1515/iral.1995.33.3.217

Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *16*, Article 16. https://doi.org/10.4000/aile.788

Fasel Lauzon, V. (2009). Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction. Quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique ? In *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (Peter Lang, p. 219-236).

Ferrao Tavares, C. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Revue de didactologie des langues-cultures*, *114*, 153-170.

Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.

Forest, D. (2008). Agencements didactiques : Pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie*, *165*, 77-89.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Gap.

Fuchs, C. (1982a). *La paraphrase* (Presses Universitaires de France).

Fuchs, C. (1982b). La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue Française*, *53*, 22-33.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette éducation.

Garabédian, M. (1991). Politiques linguistiques et polltiques scolaires des langues. *Français dans le monde. Recherches et applications ; Enseignements/apprentissages précoces des langues*, *10*, 6-12.

Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Revue de didactologie des langues-cultures*, *114*, 171-187.

Ghariani-Baccouche, M. (2003). Expressions idiomatiques, traduction et enseignant. In Salah Méjri, Taieb Baccouche, & Andrée Clas, *Traduire la langue, traduire la culture.. Quatrième volume des actes du colloque international « Traduction humaine, traduction automatique, interprétation »*. Sud éd. Maisonneuve et Larose.

Glacomi, A., & de Hérédia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages*, *84*, 9-24.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. https://hal.science/hal-03574380

Grandguillaume, G. (2004). L'arabisation au Maghreb. *Revue d'Aménagenement linguistique, Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française*, *n°107*, p.15-40.

Guedat-Bittighoffer, D., & Dewaele, J.-M. (2023). Fluctuations des émotions éprouvées par des apprenants débutants dans cinq cours de Français Langue Etrangère : Une étude de cas multiples. *Language, Interaction and Acquisition*, *14*(2), 280-306. https://doi.org/10.1075/lia.22025.gue

Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Connecteurs pragmatiques et structure du discours ; actes du 2ème Colloque de Pragmatique de Genève (7 - 9 mars 1983)*, *5*. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2769281

Hanh, P. T., & Tho, P. X. (2018). Oral corrective feedback in EFL/ESL classrooms : Classification models. *VNU Journal of Foreign Studies*, *34*(5), Article 5. https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4301

Henry, J. (2016). Reformuler, réécrire, recréer… : Des concepts connexes à la verbalisation en traduction. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, *29*(1), 17-31. https://doi.org/10.7202/1050706ar

Henry, S., & Pallaud, B. (2004). Amorces de mots et répétitions dans les énoncés oraux. *Recherches sur le français parlé*, *18*, 201-229.

Ibourk, A., & Amaghouss, J. (2016). Convergence éducative et déterminants socio-économiques : Analyse spatiale sur des données marocaines. *Mondes en développement*, *176*(4), 93-116. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/med.176.0093

Ishikawa, F. (2008). La description des apprenants dans et par les activités de reformulation... In *Pragmatique de la reformulation. Types de discours et interactions didactiques* (p. 241-251). Presses Universitaires de Rennes.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, *33*(1), 81-110. https://doi.org/10.4267/2042/8777

Kanaan, L. (2011). *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : Analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones* [These de doctorat, Orléans]. http://www.theses.fr/2011ORLE1122

Kara, M. (2007). Usages et analyses de la reformulation. *Recherches linguistiques*, *Usages et analyses de la reformulation*(29), 5-16.

Khatchatourian, E. (2008). Les marqueurs de reformulation formés à partir du verbe dire. In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives.* (Presses Universitaires de Rennes, p. 11-33).

Kohn, R. C., & Nègre, P. (avec Barel, Y.). (2003). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* (L'Harmattan).

Kouloughli, D. E. (2009). Aux sources de l'arabe classique. *Que sais-je ?*, *3783*, 36-49.

La Russa, F. (2021). *Le feedback correctif à l'écrit : Techniques, élaboration, acquisition : étude longitudinale dans l'apprentissage de l'italien langue étrangère chez un public d'adolescents francophones au lycée* [Phdthesis, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III ; Università degli studi Roma Tre]. https://theses.hal.science/tel-03159184

Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *69*, Article 69. https://doi.org/10.4000/ries.4402

Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Traduction - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 22 août 2024, à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traduction/78911

Le Bot, M.-C., Schuwer, M., & Richard, É. (2008). *La reformulation : Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Presses universitaires de Rennes.

Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler. In *Pragmatique de la reformulation. Types de discours et interactions didactiques* (p. 201-220). Presses Universitaires de Rennes.

Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant : Une analyse longitudinale de 1 ; 06 à 2 ; 08 ans. *Cahiers de praxématique*, *52*, Article 52. https://doi.org/10.4000/praxematique.1345

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3e édition entièrement revue et actualisée). Dunod.

Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (4ème édition). University Press.

Löfström, J. (2008). Reformulations successives comme moyen de co-énonciation dans les conversations informelles. In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives.* (p. 169-179). Presses Universitaires de Rennes.

Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3e éd.). P. Lang.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(1), 37-66. https://doi.org/10.1017/s0272263197001034

Lyster, R., & Ranta, L. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities : The awareness-pratice-feedback sequence. In R. M. De Keiser (Éd.), *Practice in a Second Language : Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press.

Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, *46*, 1-40. https://doi.org/10.1017/S0261444812000365

Maamouri, M. (1998). *Language education and human development. Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arabe region.* Mediterranean Development Forum.

Maarfia, N. (2017). Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français. *Etudes en didactique des langues*, *29*, 117-128.

Mackey, A. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. University Press.

Mangenot, F. (1997). Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue. *Le Français Aujourd'hui*, *118*, 51.

Manoilov, P., & Tardieu, C. (2015). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *12*(3), Article 3. https://doi.org/10.4000/rdlc.986

Marin, B. (2011). La reformulation en classe : Un discours équivoque. In *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques des dispositifs d'enseignement.* (Presses Universitaires de Rebbes, p. 77-88).

Martinot, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique*, *52*, Article 52. https://doi.org/10.4000/praxematique.1350

Martinot, C., Gerolimich, S., Paprocka-Piotrowska, U., & Sowa, M. (2008). Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? ... In *Pragmatique de la reformuation. Types de discours, interactions didactiques* (Presses Universitaires de Rennes, p. 221-239).

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2e édition revue et complétée). P. Lang.

Matthey, M., & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL*, *27*, Article 27. https://doi.org/10.26034/tranel.1997.2649

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : Par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, *47*(1), 49-79. https://doi.org/10.3917/rfs.471.0049

Mignon, F., & Choi-Jonin, I. (2008). De la reformulation à la complémentarité : Le cas de sinon. In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives.* (Presses Universitaires de Rennes, p. 99-111).

Miller, C. (2012). *Evolution des usages linguistiques dans les nouvelles radios marocaines* (p. 14). L'harmatttan. https://shs.hal.science/halshs-00904847

Miller, C. (2016). Evolution des pratiques, évolutions des représentations? Petit retour sur le débat autour de la valorisation de la darija au Maroc. *Études et documents berbères*, *10*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01471131

Ministère de l'Education Nationale. (2017). *Dire, faire et agir pour apprendre le français ; Guide pédagogique de l'enseignant, 1ère année de l'enseignement primaire* (Direction des curricula).

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2021). *Statistiques Universitaires—Enseignement Supérieur Universitaire Public* [Rapport statistique].

Mondada, L. (2008). La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelles. In M. Bilger, *Données orales : Les enjeux de la transcription*. Presses universitaires de Perpignan.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, *121*(1), 71-78. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ela.121.0071

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, *188*(1), 65-77. https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065

Morel, M.-A. (2007). La reformulation dans le dialogue finalisé en français. *Recherches linguistiques*, *Usages et analyses de la reformulation*(29), 123-143.

Morgenstern, A. (avec Benazzo, S., Leroy, M., & Mathiot, E.). (2009). *L'enfant dans la langue*. Presses Sorbonne Nouvelle.

Najab, F. (1996). *Contributions à la psychologie du bilinguisme : Structures et fonctionnements cognitifs, alternance des langues dans la communication bilingue* [These de doctorat, Paris 8]. https://theses.fr/1997PA081391

Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française*, 87-131. Persée https://www.persee.fr.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *22*(1), 83-119. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2345

Norén, C. (1999). *Reformulation et conversation : De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*. university.

Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 553-571. https://doi.org/10.1051/cmlf/2010242

Noyau, C. (2011). Passage entre L1 et L2 en classe : Dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. In *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (Th. Karsenti, R.-Ph. Garry, B. Ngoy-Fiama, F. Baudot (éds), p. 183-192). AUF/RIFEFF.

Noyau, C., & Onguéné Essono, L. M. (2014). La reformulation en classe, en langue première, en français, entre L1 et français. In ELAN-Afrique (Éd.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école* (p. 151-160). Editions des Archives Contemporaines,. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741795

Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, *33*(134), 35-50. https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2191

Olleik, Z. (2009). *Les interactions didactiques en classe de français au cycle primaire au Liban Sud : Analyse des stratégies verbales et non verbales de l'enseignant* [Phdthesis, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. https://theses.hal.science/tel-01341102

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Hatier.

Orchowska, I. (2008). Vers une typologie fonctionnelle des reformulations... In *Pragmatique de la reformuation. Types de discours, interactions didactiques* (Presses Universitaires de Rennes, p. 281-293).

Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : Étude linguistique des jeux de reformulations*. Université Paul Valéry.

Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies : Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, *35*, 100416. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416

Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistics simplifications and elaborative modifications of L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, *6*, 107-133.

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : Concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*, Article 12. https://doi.org/10.4000/aile.934

Perez-Bettan, A. (2015). *Apprentissage et utilisation du langage préfabriqué chez des apprenants de français langue étrangère (Volume 1)* [Phdthesis, Université Vincennes Saint-Denis (Paris 8)]. https://theses.hal.science/tel-01714531

Perrefort, M. (1997). « Et si on hachait un peu de paille »—Aspects historiques et représentations langagières. *TRANEL - Contacts de langues et représentations*, *27*, p.51-62.

Piaget, J. (1942). Les trois structures fondamentales de la vie psychique : Rythme, régulation et groupement. *Revue suisse de Psychologie et de Psychologie appliquée*, *1/2*, 9-21.

Piaget, J. (avec Claparède, É.). (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Troisième édition revue et augmentée). Paris.

Pietro, J.-F. de. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, *43*(1), 65-89. https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3002

Proscolli, A. (2006). *Apprendre le flé à l'école primaire : De l'épanouissement effectif au développement cognitif* (p. 27-60). Université nationale et capodistrienne d'Athènes. https://www.academia.edu/39370978/Enseigner_le_fran%C3%A7ais_langue_%C3%A9trang%C3%A8re_%C3%A0_l%C3%A9cole_primaire_m%C3%A9thodes_et_pratiques

Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 81-88.

Py, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, *63*, 11-23.

Rabatel, A. (2008). Stratégie discursive de concordance discordante ... In *Pragmatique de la reformulation. Types de discours, interactions didactiques* (Presses Universitaires de Rennes, p. 187-202).

Rabatel, A. (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Rafiq, M. (2010, novembre 22). *Voyage dans le système éducatif marocain dans l'Université Quaraouyine jusqu'à l'ère du numérique : Historique et rôle dans la civilisation*.

Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif de l'enseignant en classe de langue Contextes interactionnels et processus cognitifs* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-00523784

Rançon, R., Dat, M.-A., Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (2008, juillet 1). *Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : Réflexions sur la formation des enseignants*. Congrés mondial de la FIFP.

Rebuschat, P. (2015). *Implicit and explicit learning of languages*. John Benjamins Publishing Company.

Rispail, M., & Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une didactique dite « de terrain ». In P. Blanchet & P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 65-69). Éditions des archives contemporaines. https://hal.science/hal-01436588

Rittaud-Hutinet, C. (2008). Prosodie et construction du discours : Quelques types de reformulations. In *La reformulation. Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives.* (p. 181-198). Presses Universitaires de Rennes.

Rodi, M. (2018). Les interactions logopédiste-enfant comme lieu d'apprentissage de capacités langagières. L'exemple des séquences potentiellement acquisitionnelles. *SHS Web of Conferences*, *46*, 10010. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184610010

Roquelaure, M.-F. (2014). *Reformulations dans l'enseignement supérieur : Discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-01252580

Rosen, E., & Reinhardt, C. (2003). Les risques (limités) du métier… La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *49*, Article 49. https://doi.org/10.4000/linx.550

Rossari, C. (1990). Projet pour une typologie des opérations de reformulation. *Cahiers de linguistique française*, *11*, 345-359.

Rossari, C. (1997). *Les opérations de reformulation : Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien* (2e éd). P. Lang.

Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : Le cas des professeurs grecs de français* [Phdthesis, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. https://theses.hal.science/tel-00787305

Samih, Y., & Maier, W. (2016). An Arabic-Moroccan Darija Code-Switched Corpus. In N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, S. Goggi, M. Grobelnik, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, & S. Piperidis (Éds.), *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16)* (p. 4170-4175). European Language Resources Association (ELRA). https://aclanthology.org/L16-1658

Sheen, Y. (2007). The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles. *TESOL Quarterly*, *41*(2), 255-283. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x

Sheen, Y. (2010). INTRODUCTION : The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(2), 169-179.

Silva, C. da. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage* [Phdthesis, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III ; Université de Neuchâtel (Suisse)]. https://theses.hal.science/tel-01271358

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Skikri, A. (2018, octobre 25). *Traduire l'intraduisible dans le figement culturel de quelques expressions populaires les plus récurrentes de la 'la darija' vers le français*.

Spanghero-Gaillard, N. (2008). *Comment l'être humain comprend ? Quelques éléments de réflexion à partir de l'apprentissage d'une langue étrangère* [Thesis, Université de Toulouse 2 Le Mirail]. https://hal.science/tel-01352182

Spanghero-Gaillard, N., & Arroyo, E. (2008). *Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques* (Presses Universitaires de Rennes, p. 309-320).

Spanghero-Gaillard, N., & Billières, M. (2007). *Deuxième colloque Internationale de Didactique Cognitive des langues*. Actes du Deuxième colloque International de Didactique Cognitive des langues, Toulouse.

Tabouret-Keller, A. (2006). à propos de la notion de diglossie.La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : Ses sources et ses effets. *Langage et société*, *118*(4), 109-128. https://doi.org/10.3917/ls.118.0109

Thiaw, A. R. D. (2016). *Dimensions psychoaffective et didactique du feedback correctif à l'oral dans l'agir enseignant* [These de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. https://theses.fr/2016USPCA075

Trévisiol-Okamura, P., & Gobet-Jacob, S. (avec Maison des sciences de l'homme et de la société). (2017). *Acquisition des langues : Approches comparatives et regards didactiques : [Textes issus de la journée d'étude « L'acquisition des langues : perspectives comparatives », 7 novembre 2013, Université de Poitiers, MSHS]*. Presses universitaires de Rennes.

Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, *17*(4), 292-305. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003

Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-00714430

Vasseur, M.-T. (1995). Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension. *Cahiers de praxématique*, *25*, Article 25. https://doi.org/10.4000/praxematique.3083

Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*, Article 12. https://doi.org/10.4000/aile.1466

Veneziano, E. (2008). Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage. *Cahiers du Service de la Recherche en Education du Canton de Genève*, *15*, 407-414.

Véronique, G. D. (2008). A l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement : Regards sur un domaine de la didactique du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 621-630. https://doi.org/10.1051/cmlf08318

Vidal, J. (2018). *Etude des séquences de rétroaction corrective dans un dispositif en ligne d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère : Une approche multimodale de l'oral* [These de doctorat, Lyon]. https://theses.fr/2018LYSE2125

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Hachette éducation.

Vion, R. (1992). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Hachette supérieur.

Volteau, S. (2009). *Les reformulations orales dans des interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire : Formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de CM2*. Université Toulouse-Jean Jaurès.

Volteau, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, *Usages et analyses de la reformulation*(29), 309-340.

Waendendries, M. (1996). Le guidage du dialogue en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *4*, Article 4. https://doi.org/10.4000/cediscor.429

Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.

Youssi, A. (1983). La triglossie dans la typologie linguistique. *La Linguistique (Paris. 1965)*, *19*(2), 71-83.

Youssi, A. (1995). The Moroccan triglossia : Facts and implications. *International Journal of the Sociology of Language*, *112*(1), 29-44. https://doi.org/10.1515/ijsl.1995.112.29

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *22*(1), 61-81. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343

Ziamari, K. (2008). *Le code switching au Maroc- L'arabe marocain au contact du français* (L'Harmattan). https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=26600

SITOGRAPHIE

CORINTE – Site dédié à la Recherche en Linguistique interactionnelle sur Corpus de langue parlée en interaction. (s. d.). http://icar.cnrs.fr/corinte/

La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace — UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121_fre

Nazih, A. (2018, juin 13). Système d'enseignement Le catastrophique niveau des profs du primaire. *L'Economiste*. https://www.leconomiste.com/article/1029592-systeme-d-enseignement-le-catastrophique-niveau-des-profs-du-primaire

Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale du préscolaire et des sports. (s. d.). https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Accueil.aspx

TABLE DES FIGURES

Figure 1 - Photographie d'une publicité de la Compagnie de Transport au Maroc 24

Figure 2 - Capture d'écran d'une publicité marocaine pour Sprite 24

Figure 3 - Organisation des cycles d'enseignement au Maroc (Chawki, 2023, p. 81) 34

Figure 4 - Les types de paraphrases chez Garcia-Debanc et Volteau (2008) 124

Figure 5 - Les types de répétitions chez Garcia-Debanc et Volteau (2008) 124

Figure 6 - Les types de corrections chez Garcia-Debanc et Volteau (2008) 125

Figure 7 - Séquence de traitement des erreurs (Lyster et Ranta, 1997, p. 44) 132

Figure 8 - Continuum feedback implicite *vs* explicite (Lyster et al., 2013, p.5) 135

Figure 9 - Distribution des reformulations en 1-a 196

Figure 10 - Extrait de la fiche pédagogique pour l'exploitation du document visuel, guide de l'enseignant, p. 43-44. 222

Figure 11 - Distribution des reformulations en 1-b 224

Figure 12 - Distribution des reformulations en 1-c 248

Figure 13 - Distibution des reformulations en 3-a 280

Figure 14 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-a 296

Figure 15 - Distribution des reformulations en 3-b 303

Figure 16 - Distribution des reformulations en 3-c 333

Figure 17 - Distribution des reformulations en 6-a 373

Figure 18 - Distribution des reformulations en 6-b 408

Figure 19 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme pour les 9 séquences 454

Figure 20 - Distribution des reformulations à l'échelle des 9 séquences 469

Figure 21 - Types généraux des reformulations retrouvés dans les 9 séquences 472

Figure 22 - Arbre de décision pour une question de compréhension 475

Figure 23 - Exemple de déroulé pour une question de compréhension 476

Figure 24 - Exemple d'exploitation pour l'image étudiée dans la séquence 1-a 478

Figure 25 - Exemple de poster de consignes illustrées à afficher en classe, extrait de la chaine Youtube *Le Français en vidéo pour tous* 479

Figure 26 - Exemple d'exploitation pour le texte étudié dans la séquence 3-c 483

Figure 27 - Typologie des profils d'enseignants ayant recours ou non à la langue maternelle (Ehrhart, 2005, p.6,) 487

Figure 28 - Reformulations portant sur le contenu ou sur la forme pour les 9 séquences.....491

Figure 29 - Exemple de fiche pour la correction indirecte des erreurs morphosyntaxiques 496

Figure 30 - Arbre de décisions en cas d'erreur de production d'un apprenant 498

Figure 31 - Extrait de feuille de route pour un travail de morphologie des mots 505

Figure 32 - Exemple de support de formation à partir d'extraits de notre corpus 510

Figure 33 - Rang maximal de reformulations pour un même énoncé source par niveau 511

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Enseignements dispensés en français à l'école primaire (Chawki, 2003, p.148).....38

Tableau 2 - Volume horaire hebdomaire pour l'enseignement du français à l'école primaire.....39

Tableau 3 - Continuum des reprises des enseignants selon l'axe accord/désaccord, Rabatel (2008).....73

Tableau 4 - Définitions des reformulations auto/hétéro initiées chez certains chercheurs du domaine 114

Tableau 5 - Continuum des invitations à la RH de la moins explicite à la plus explicite 115

Tableau 6 - Nature et fonction des reformulations, Volteau (2009) 122

Tableau 7- Catégories, formes et fonctions des reformulations, Volteau et Garcia-Debanc (2007) ...123

Tableau 8 - Calendrier prévisionnel des observations 162

Tableau 9 - Calendrier final des observations 163

Tableau 10 - Classes observées et niveau de français.....164

Tableau 11 - Niveaux observés, effectifs des classes, enseignants informateurs des reformulations..165

Tableau 12 - Séquences de cours observés 171

Tableau 13 - Jours et moments des séquences sélectionnées pour l'étude.....172

Tableau 14 –Eléments de la convention ICOR sélectionnés pour la transcription de notre corpus.....182

Tableau 15 - Distribution des reformulations en 1-a 196

Tableau 16 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-a 197

Tableau 17 - Typologie générale des reformulations en 1-a 200

Tableau 18 - Types de répétitions en 1-a 201

Tableau 19 - Types de reformulations en 1-a.....204

Tableau 20 - Types d'autocorrections en 1-a.....206

Tableau 21 - Les occurrences des reformulations en 1-a 209

Tableau 22 - Reformulations complètes vs partielles en 1-a.....210

Tableau 23 – Répartition des typologies des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-a211

Tableau 24 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-a.....214

Tableau 25- Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-a.....215

Tableau 26 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-a 217

Tableau 27 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-a 218
Tableau 28 - Distribution des reformulations en 1-b 224
Tableau 29 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 1-b 225
Tableau 30 - Typologie générale des reformulations en 1-b 226
Tableau 31 - Types de répétitions en 1-b 227
Tableau 32 - Types de reprise corrective en 1-b 229
Tableau 33 - Types de reformulations en 1-b 232
Tableau 34 - Les occurrences des reformulations en 1-b 232
Tableau 35 - Nature complète ou partielle des reformulations en 1-b 234
Tableau 36 - Répartition des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-b 235
Tableau 37 - Répartition selon l'axe contenu vs forme en 1-b 237
Tableau 38 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-b 238
Tableau 39 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-b 239
Tableau 40 - Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-b 240
Tableau 41 - Distribution des reformulations en 1-c 247
Tableau 42 - Répartition des types de reformulation selon leur distribution en 1-c 249
Tableau 43 - Typologie générale des reformulations en 1-c 253
Tableau 44 - Types de répétitions en 1-c 254
Tableau 45 - Types de reformulations en 1-c 255
Tableau 46 - Types de reprise corrective en 1-c 258
Tableau 47 - Les occurrences des reformulations en 1-c 259
Tableau 48 - Répartition et type de reformulation selon le rang de reformulation en 1-c 260
Tableau 49 - Nature complète ou partielle des reformulations en 1-c 261
Tableau 50 - Répartition des reformulations selon l'axe complète vs partielle en 1-c 262
Tableau 51 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-c 266
Tableau 52- Répartition des typologies des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 1-c 267
Tableau 53 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-c 270
Tableau 54 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 1-c 271

Tableau 55 - Distribution des reformulations en 3-a 279
Tableau 56 - Répartition des types de reformulations selon leur distribution en 3-a.....281
Tableau 57 - Typologie générale des reformulations en 3-a 284
Tableau 58 - Types de répétition en 3-a.....285
Tableau 59 - Types de reformulation en 3-a 287
Tableau 60 - Types de traduction en 3-a.....289
Tableau 61 - Nombre de reformulations pour un même ES en 3-a 290
Tableau 62 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-a 291
Tableau 63 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-a.....292
Tableau 64 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-a.....295
Tableau 65 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti 297
Tableau 66 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-b.....304
Tableau 67 - Typologie générale des reformulations en 3-b.....308
Tableau 68 – Types de reformulations en 3-b 309
Tableau 69 - Types de répétition en 3-b.....311
Tableau 70 - Les occurrences des reformulations en 3-b.....314
Tableau 71 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-b 315
Tableau 72 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-b.....317
Tableau 73 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-b 324
Tableau 74 - Reformulations portant sur la forme en 3-b 324
Tableau 75 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-b.....326
Tableau 76 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-b.....327
Tableau 77 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 3-c 335
Tableau 78 - Typologie générale des reformulations en 3-c 338
Tableau 79 - Types de reformulations en 3-c.....339
Tableau 80 - Types de répétitions en 3-c 344
Tableau 81 - Types de reprises correctives en 3-c.....346
Tableau 82 - Les occurrences des reformulations en 3-c 349

Tableau 83 - Nature complète ou partielle des reformulations en 3-c 351
Tableau 84 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 3-c.....352
Tableau 85 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-c.....356
Tableau 86 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 3-c.....358
Tableau 87 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 3-c 359
Tableau 88 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti 361
Tableau 89 - Distribution des reformulations en 6-a 372
Tableau 90 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-a 374
Tableau 91 – Typologie générale des reformulations en 6-a.....384
Tableau 92 – Types de répétitions en 6-a.....385
Tableau 93 – Types de reformulations en 6-a 388
Tableau 94 - Les occurrences des reformulations en 6-a 391
Tableau 95 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-a 393
Tableau 96 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-a.....394
Tableau 97 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-a.....396
Tableau 98 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-a.....397
Tableau 99 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-a 399
Tableau 100 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-a 400
Tableau 101 - Distribution des reformulations en 6-b 408
Tableau 102 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-b 409
Tableau 103 - Typologie générale des reformulations en 6-b 417
Tableau 104 - Types de reformulations en 6-b.....417
Tableau 105 - Types de répétitions en 6-b 421
Tableau 106 - Types de reprises correctives en 6-b.....422
Tableau 107 – Les occurrences des reformulations en 6-b 425
Tableau 108 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-b 427
Tableau 109 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-b.....428
Tableau 110 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-b 431

Tableau 111 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-b.....433
Tableau 112 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti 434
Tableau 113 - Reformulations NA en 6-b 435
Tableau 114 - Distribution des reformulations en 6-c 443
Tableau 115 - Répartition des reformulations selon leur distribution en 6-c 443
Tableau 116 - Typologie générale des reformulations en 6-c 445
Tableau 117 - Types de reformulations en 6-c 446
Tableau 118 - Types de répétitions en 6-c 448
Tableau 119 - Types de reprises correctives en 6-c 449
Tableau 120 - Les occurrences des reformulations en 6-c 451
Tableau 121 - Nature complète ou partielle des reformulations en 6-c 451
Tableau 122 - Répartition des reformulations selon l'axe complet vs partiel en 6-c.....452
Tableau 123 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-c.....453
Tableau 124 - Répartition des reformulations selon l'axe contenu vs forme en 6-c.....455
Tableau 125 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-c 455
Tableau 126 - Répartition des reformulations selon l'axe abouti vs non abouti en 6-c 456
Tableau 127 - Répertoire des reprises correctives pour les 9 séquences.....495

Titre : L'usage des pratiques reformulatives dans le discours des enseignants de français à l'école primaire marocaine : analyse linguistique et didactique et pistes pour la formation des enseignants

Mots clés : Maroc, Enseignement du français, Reformulation, Analyse linguistique et didactique, Interactions, Propositions didactiques

Résumé : Étudier les pratiques reformulatives des enseignants de français à l'école publique marocaine nous permet de regarder l'enseignement/apprentissage du français à l'école primaire. Nous avons souhaité voir si l'observation des comportements langagiers lors du premier cycle d'apprentissage pouvait nous donner des clés de compréhension concernant le niveau de maîtrise de cette langue à l'âge adulte.
Notre démarche empirique se base sur l'observation et la description des pratiques reformulatives d'enseignants de français sur trois périodes de l'année scolaire 2017/2018 et pour trois niveaux : première année, troisième année et sixième année d'école primaire (respectivement 5-6 ans, 7-8 ans et 10-11 ans). Les 9 séquences de cours (environ 20 minutes chacune) sont analysées dans leurs formes et contenus linguistiques (Gulich et Kotchi,, 1987 De Gaulmyn, 1987, Fuchs, 1982 Apothéloz, 2007) et dans leur visée didactique (Garcia-Debanc et Volteau, 2007, Spanghero-Gaillard et Arroyo, 2008, Noyau, 2010 et 2011, Noyau et Onguéné, 2014).
Nos résultats font apparaître des similarités : les enseignants focalisent leur attention sur le contenu au détriment de la forme de la langue. Cela conduit à un faible recours aux corrections des productions des apprenants. Ces résultats nous donnent des pistes intéressantes pour comprendre les difficultés linguistiques que les apprenants accumulent avec le temps. En outre, nos résultats mettent en lumière des pratiques qui semblent découler d'un empirisme individuel plutôt que des pratiques d'enseignement formalisé.
Ainsi, en prenant en considération l'écosystème dans lequel évoluent les interactants, nous proposons, dans la dernière partie de la thèse, des pistes didactiques et pédagogiques pour une professionnalisation du geste pédagogique qu'est la reformulation.

Title: The use of reformulative practices in the discourse of Moroccan elementary school teachers of French: linguistic and didactic analysis and avenues for teacher training

Key words: Morocco, French teaching, Reformulation, Linguistic and didactic analysis, Interactions, Didactic approaches

Abstract: Studying the reformulative practices of French teachers in Moroccan public schools allows us to look at the teaching/learning of French in elementary school. We wanted to see whether observing language behaviors during the first learning cycle could provide us with keys to understand the level of mastery of this language in adulthood.
Our empirical approach is based on observing and describing the reformulative practices of French teachers over three periods of the 2017/2018 school year and for three levels: first year, third year and sixth year of elementary school (ages 5-6, 7-8 and 10-11 respectively). The 9 lesson sequences (about 20 minutes each) are analyzed in their linguistic forms and contents (Gulich and Kotchi,, 1987 De Gaulmyn, 1987, Fuchs, 1982 Apothéloz, 2007) and in their didactic purpose (Garcia-Debanc and Volteau, 2007, Spanghero-Gaillard and Arroyo, 2008, Noyau, 2010 and 2011, Noyau and Onguéné, 2014).
Our results reveal similarities: teachers focus their attention on content to the detriment of language form. This leads to little recourse to corrections of learners' productions. These results provide interesting insights into the linguistic difficulties that learners accumulate over time. In addition, our results highlight practices that seem to stem from individual empiricism rather than formalized teaching practices.
Thus, by taking into account the ecosystem in which interactants evolve, we propose, in the final part of the thesis, didactic and pedagogical avenues for professionalizing the pedagogical gesture of reformulation.