

**Jacques GEORGES**  
Université de Liège - UAFA

## **La mosaïque de Georges : un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants**

Article reçu le xx.xx.2020 / Modifié le 31.07. 2021 / Accepté le xx.xx.2020

### **Résumé**

La mosaïque de Georges doit se comprendre comme un modèle de gestion des interactions verbales. Elle apparaît suite à une recherche menée en lien avec les modalités fonctionnelles des hétéroreformulations. L'article tente de proposer un modèle capable de s'adapter aux nombreuses réalités changeantes du terrain de la formation. La mosaïque de Georges, au départ développée pour stimuler les réflexions du formateur autour de la possibilité de réaliser un bon usage des hétéroreformulations, doit être comprise comme un outil à sa disposition afin de faciliter l'apparition d'hétéroreformulations *ad hoc*.

**Mots-clés** : Processus interactif, Hétéroreformulations, La mosaïque de Georges

### **Georges's mosaic : a mechanism that simplifies interactions between the trainer and his students**

### **Abstract**

The Georges's mosaic must be understood as a model of interaction management linked to training situations. It appears following research conducted in connection with the functional modalities of heteroreformulations. The following article attempts to propose a model that can adapt to the many changing realities of the field. The Georges's mosaic, initially developed to stimulate the reflections of the teacher around the possibility of making good use of heteroreformulations, must be understood as a tool at his disposal to facilitate the emergence of *ad hoc* heteroreformulations.

**Key words** : Interactive process, Resumption of comments, The Georges's mosaic

### **Pour citer cet article :**

GEORGES Jacques (2021). La mosaïque de Georges: un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 01-20. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Georges.pdf>

### **Pour citer le numéro :**

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). **Titre du numéro** [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

## Introduction

La reformulation constitue une pratique langagière peu étudiée dans le contexte de la formation d'adulte alors qu'on la retrouve de manière omniprésente dans les interactions didactiques entretenues entre les formateurs et les apprenants en situation de cours. La reformulation sert des objectifs aussi divers et fondamentaux que ceux qui consistent à relancer le discours de l'étudiant, à préciser une notion incomprise, voire à corriger son propos.

Ainsi, dès lors que l'on envisage les interactions langagières comme des gestes professionnels (Jorro, 2016), il est fondamental d'en comprendre les différentes facettes et fonctions. Il faut néanmoins reconnaître que le caractère hétéroclite de ce que l'on nomme habituellement « les reformulations » en fait un objet d'analyse complexe et difficilement utilisable en l'état.

L'objectif de cet article consiste donc à affiner la classification des fonctions des reformulations dans l'optique générale d'une utilisation plus consciente et réfléchie de celles-ci en contexte de formation.

L'article débute par une courte revue de littérature qui évoque quelques définitions des reformulations dans des cadres de références variés. Puis suit une description méthodologique. Ensuite, les résultats issus d'une étude empirique menée sont abordés comme préalable à l'émergence des métafonctions, composantes de la mosaïque de Georges. Enfin, celle-ci est présentée dans une perspective dynamique où les quatre aspects qui la constituent se croisent et laissent apparaître d'autres particularités.

## 1. Le phénomène des reformulations

### 1.1. Nature des reformulations

Rabatel (2010, pp.137-140) définit les reformulations comme « *toute opération de retour sur un segment antérieur du discours situé dans une même interaction* ». Tomasziewicz (cité par Martinot, 2003, p.180) en précise le contenu : pour lui, la reformulation comprend « *tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, reconnaissable par une similitude de contenu et/ou de forme par rapport à un énoncé source* ». Le Cunff (cité par

Schuwer *et al*, 2010, p.218), qui conçoit les reformulations comme « *une reprise de la parole de l'autre* », indique que celles-ci doivent se comprendre comme « *une manière de prendre en compte (ou non), cette parole, les modalités pour que le débat soit possible et non conflictuel* ».

La question de la frontière entre les reformulations et d'autres formes répétitives du langage s'engage également aujourd'hui. Ainsi, Martinot (2003, p.10) distingue la « *répétition à l'identique* » de la « *reformulation* » qu'elle définit comme une « *reprise avec changement* » tout comme Arcidiacono (2016) qui insiste sur la distinction à opérer entre la reformulation « *qui apporte une modification par rapport à l'énoncé source* » et l'énoncé rejoué « *qui répète mot-à-mot une production pour la ratifier* ». Nathalie Blanc (cité par Rabatel, 2010), différencie aussi « *la reprise* » qui se comprend comme « *la reprise à l'identique du signifiant et du signifié* » de « *la reformulation* » qui se comprend comme « *une reprise du signifiant en gardant un signifié approchant* ». Dans le même ordre d'idées, Arcidiacono (2016) insiste sur le fait que la reformulation doit présenter un ajout ou une modification. Il distingue, de plus, la « *reformulation miroir* » qui consiste à « *reformuler par nos propres mots les dires de la personne* » de la « *reformulation écho* » qui permet de répéter avec exactitude des propos de la personne.

Pegaz-Paquet (2011) indique que reformuler consiste à apprendre à dire autrement la même chose. Vinter (2000) ajoute que cela requiert « *la capacité à exprimer la même idée en modifiant les propos de son interlocuteur, ou les siens* » ce qui n'est pas toujours aisé.

Dans le contexte pédagogique ou de formation, reformuler consiste également à participer à « *la construction d'un discours oral situé, pédagogiquement efficace, fondé sur des discours écrits préexistants, jugés illisibles [dans un premier temps au moins] pour le public visé* » (Bouchard *et al*, 2008). Le phénomène hétéroreformulatif est alors lié à une distance entre l'apprenant (qui ne sait pas ou pas encore) et le formateur (qui en sait plus).

On distingue classiquement l'auto et l'hétéro-reformulation (Rabatel, 2010). Dans le premier cas, les énoncés sources et les énoncés reformulés sont produits par le même locuteur. Dans le second, les énoncés sources et les énoncés reformulés sont produits par des locuteurs différents. Bouchard (cité dans Rabatel, 2010, p.97) parle d'auto-reformulation quand un formateur reformule ses notes. Notons qu'il considère celles-ci comme « *un discours intermédiaire* » ; « *comme une façon de passer d'un discours linéaire*

à un discours oral situé » (*op.cit.*). Dans le modèle linguistique de la reformulation dans l'interaction, Gülich et Kotshi (1987) distinguent également l'hétéroreformulation de l'auto-reformulation. La première catégorie porte sur le discours de l'autre alors que la deuxième porte sur le discours propre de l'énonciateur. En effet, lorsque le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur, il produit une hétéroreformulation alors que lorsqu'il réélabore (*op.cit.*) son propre énoncé, le locuteur produit une auto-reformulation. Chez Brunetière (2009), les reformulations se divisent également en autoreformulations - lorsque le locuteur élabore son propre énoncé - et en hétéroreformulations dans lesquelles le locuteur co-élabore l'énoncé de l'autre.

Rabatel (2010) ajoute une distinction supplémentaire lorsqu'il évoque des reformulations auto-initiées et hétéro-initiées. Dans les premières, la réénonciation est accomplie spontanément par le locuteur. Dans les secondes, le locuteur est expressément invité à reformuler. Leroy-Collombel (cité par Arcidiacono, 2016, p.47) distingue aussi « l'auto-reformulation spontanée » de la reformulation « auto-déclenchée » c'est-à-dire « dirigée vers soi » quand on estime par exemple que « des propos sont imprécis vis-à-vis de sa propre pensée ».

On peut noter également que Brunetière (2009) différencie les auto-reformulations immédiates et retardées. Les premières consistent à repréciser immédiatement ses propres dires, les secondes surviennent une fois le discours du locuteur terminé. On note, pour terminer, que Bouchard (2010) indique que lorsque le discours hétéroreformulatif situé est lié à un support (power point, ...), on peut parler de « *coformulation* » puisque « le public est confronté à la fois à deux productions signifiantes constituant un seul message ». En effet, comme le souligne Gerolimich (2013), le simple fait de transposer dans un autre code comporte, *de facto*, une variation.

A ce niveau du texte, et suite à l'énumération de ces quelques définitions, il apparaît que le phénomène des reformulations implique *a minima* l'existence de deux énoncés : un énoncé source et un énoncé cible. Souvent, l'énoncé source consiste en l'énoncé de l'apprenant et l'énoncé cible, appelé aussi « énoncé reformulateur » (De Gaulmyn, 1987) ou « énoncé-doublon » (Gülich & Kotschi, 1983) représente celui du formateur.

## 1.2. Fonctions des reformulations

Au-delà des natures des reformulations, il est intéressant également de se pencher sur leurs fonctions. La littérature nous indique que reformuler consiste à renforcer la cohérence des discours dans la mesure où la reformulation « *raccroche un tour de parole à un tour précédemment produit par un autre locuteur* » (Vion, 1992), une manière, finalement, d'associer les discours à la trame discursive du formateur.

Reformuler sert également des enjeux de légitimité pour l'apprenant qui voit ainsi ses propos être reconnus et repris par le formateur (Vion, 1992). Dans le même ordre d'idées, Le Cunff (citée par Schuwer, 2010) distingue trois fonctions aux reformulations : « *la validation, voire la valorisation de la production scientifique* », « *la proposition d'une formulation plus adaptée* » et « *le renvoi au groupe d'une production valorisée, valorisante pour l'auteur, afin d'aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif* ».

Du point de vue relationnel, reformuler indique un engagement dans l'échange et une attention portée à l'apprenant (Vion, 1992). De ce fait, la reformulation participe de la gestion de l'interaction (Pekarek Doehler, 2010). D'autres auteurs, comme Bouchard et Parpette (cités par Schuwer, 2010), remarquent un rassemblement des différentes hétéroreformulations sous deux finalités : « *divertir et dominer* ». Bouchard et Parpette (*op.cit.*) ajoutent que « *l'événement de la parole située donne une plus forte valeur interactionnelle au discours oral produit simultanément* » mais ils signalent aussi que celui-ci est « *fugace* » et « *qu'il se prête donc mal à la construction stable d'une représentation cognitive complexe* ». Vion (1992) indique que la reformulation fonctionne aussi parfois comme simple signal d'écoute, s'intégrant dans la fonction phatique du langage. Ainsi, pour Leroy-Collombel (2009) la reformulation constitue une manière de montrer à l'autre qu'il a été entendu et que l'on cherche à le comprendre.

Sur le plan cognitif, la reformulation permet également aux apprenants de s'approprier des contenus, de « *réentendre les formules, voire de se les réapproprier en les produisant soi-même* » (Rabatel, 2010). Elle a également pour finalité de viser une « *meilleure intercompréhension* » (Le Bot *et al*, 2008, p.80). La reformulation est donc aussi à entendre comme un processus intellectuel et pas uniquement comme une simple finalité. Ainsi, Hugues Constantin de Chanay (cité par Rabatel, 2010, p.149) estime que « *la reformulation pédagogique semble moins valoir pour la cible qu'elle permet d'atteindre [la reformulation finale] que pour le parcours qu'elle permet*

*d'effectuer* ».

Notons que, selon la manière dont elle est pratiquée, la reformulation peut servir des fonctions presque opposées. Schuwer (2010) distingue les reformulations qui ont pour finalité « *de rendre le propos cohérent* » de celles qui ont pour intention « *de discréditer le discours source, en donnant une lecture caricaturale* ».

### **1.3. Vers une définition du phénomène des hétéroreformulations**

Pour bien comprendre la démarche entamée dans ce travail, il peut être utile de préciser que les reformulations évoquées sont orales (et parfois oralo-graphiques), auto-initiées, réélaborées ou coélaborées, simultanées ou différées, partielles ou totales, avec ou sans modifications, à l'intention de destinataires unique ou pluriel. On peut considérer, de manière plus simple, que chaque fois qu'on parle d'une hétéroreformulation, il faut entendre :

Un geste spécifique du formateur qui effectue, de son propre chef, des reprises partielle ou totale des propos d'un ou de plusieurs apprenant(s) directement ou de manière différée avec une finalité et un destinataire définis par lui.

## **2. Méthodologie**

La présente étude est une analyse interprétative phénoménologique basée sur une démarche clinique (Smith *et al*, 2009). Celle-ci est centrée sur la rencontre d'individus avec le phénomène complexe des hétéroreformulations. Il s'agit donc d'un processus de construction de connaissances à partir de la réalité d'individus considérés dans leurs singularités, leurs histoires personnelles, leurs vécus particuliers (Antoine et Smith, 2016). Cette question de la mise en évidence de témoignages directs des formateurs et des apprenants cherche à faire émerger leurs réalités subjectives afin de comprendre, en profondeur, le phénomène à l'étude. En ce sens, l'étude reflète un intérêt. En effet, elle tente de décrire et de comprendre le vécu d'une expérience subjective liée à la pratique encore inconsciente des hétéroreformulations en situation de formation. Rappelons également que le travail est basé sur des études de cas et qu'à ce titre, il ne cherche pas à fournir de conclusion transposable à un autre contexte. Par contre, les résultats de la recherche se révèlent très utiles pour la compréhension de l'outil proposé : la mosaïque de Georges.

Pratiquement, cinq séances de cours sont filmées de manière tout à fait exploratoire en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique afin d'observer l'apparition d'hétéroreformulations spontanées. Ces dernières sont alors rassemblées en courtes séquences vidéo. Ensuite, deux des cinq professionnels filmés observent les extraits issus de ces vidéos en auto-confrontations simple et croisée (Clot, 2010). Dans la confrontation simple, la vidéo est présentée aux sujets afin d'obtenir d'eux des descriptions de leur expérience de la situation, pendant le temps de la formation, lorsqu'ils reformulent. Cette première auto-confrontation simple permet l'émergence d'informations relatives à des aspects qui ne peuvent possiblement pas être observables lors de l'activité. Un temps suffisamment nécessaire est donné aux participants à l'auto-confrontation pour qu'ils puissent se souvenir de l'activité antérieure avant d'élaborer leurs propos. Cela, afin qu'ils envisagent toutes les facettes (visuelles, auditives, kinesthésiques) possibles de l'expérience vécue. Dans la confrontation croisée, un autre formateur participe à l'expérience. Je remarque que le discours du formateur filmé est alors moins catégorique. Je remarque également que cette approche permet l'enrichissement des observations grâce à l'échange qui se coconstruit. Pour terminer, six autres professionnels commentent individuellement les séquences afin d'enrichir un peu plus l'analyse. Quatre apprenants ayant participé aux activités se prêtent également à l'expérience, ce qui permet d'appréhender les choses sous un autre point de vue que celui défendu par les formateurs. Ces séquences d'analyse sont également filmées. Douze entretiens, au total, sont donc menés, en plus des deux auto-confrontations simples.

### 3. Résultats

Au terme des différentes analyses, quatre métafonctions sont relevées. La métafonction de gestion des contenus épistémiques, la métafonction de gestion de la relation interindividuelle, la métafonction de gestion de la dynamique du groupe et la métafonction d'autogestion.

Participant 1 : (...) *C'est : "On va partir de ce que tu sais, on va voir si cela vaut quelque chose et on va vérifier tes sources" (...) Oui, évaluer ... m'assurer qu'il ne me raconte pas des cracs (...) Je veux m'assurer de ce qu'il dit (...) J'ai employé des termes spécifiques, et j'attends qu'ils utilisent les termes spécifiques (...).*

P5 : (...) *J'ai reformulé avec un terme spécifique (...) Je veux qu'il recommence à l'expliquer (...) Je ne vais pas me contenter d'un terme très vague (...) Il doit employer le terme précis (...) Je lui donne (...).*

P9 : (...) *C'est juste : "Voilà, vous, vous en êtes là" (...) Oui, une façon de faire le point sur où elles en sont (...) Pour moi, le message c'est : "Oui, ok, je prends acte, vous en êtes là " (...) Cela me permet de refaire la structure dans ma tête (...) Oui, pour voir où elles en sont (...).*

D'une manière générale, la première métafonction doit être comprise globalement comme tout ce qui de près ou de loin se rapproche d'une volonté du formateur de porter la finalité de la discussion en cours sur la matière qui est abordée. En hétéroreformulant dans cette perspective il pose le focus prioritairement sur le contenu.

Parmi les nombreuses fonctions essentielles que cette métafonction englobe, on peut citer, pour l'exemple, la fonction diagnostique de l'état d'avancement du travail du formé ; celle de l'évaluation de son travail ; celle d'étayage ; de rappel de la matière ; d'ajout des connaissances et de correction.

P1 : (...) *Je reprends parce que je n'ai pas compris ce qu'il me demandait (...) Pour ne pas répondre à côté (...) M'assurer que j'avais bien compris, sinon ... ma réponse n'avait pas de sens (...) Est-ce que j'ai bien compris (...) M'assurer que j'ai bien compris (...).*

P4 : (...) *En tout cas c'est signifier qu'il a des doutes (...) C'est déjà montrer qu'il ne l'a pas clairement entendu (...) C'est montrer qu'il doute : "Je t'ai compris ou pas" (...) Cela indique une information sur la qualité de ce qu'il a proposé en tout cas (...).*

P8 : (...) *Il s'assure d'avoir bien compris le message de l'élève (...) C'est un moyen de s'assurer que la question de l'élève, il l'a bien comprise (...) C'est dire : "Est-ce que j'ai bien compris la question que tu me poses" (...) C'est dire : "Je cherche à bien comprendre" (...) C'est dire : "Est-ce que l'on parle bien de la même chose" (...) Ici, pour moi c'est juste : "Je m'assure d'avoir la bonne information" (...).*

D'une manière générale, la deuxième métafonction doit être comprise globalement comme tout ce qui se rapproche d'une volonté du formateur de porter la finalité de la discussion sur l'un ou l'autre aspect de la relation interindividuelle qui se coconstruit à ce moment particulier de l'interaction.

Parmi les nombreuses fonctions essentielles de cette métafonction, on peut citer, pour l'exemple, la vérification de la compréhension mutuelle du contenu du message ; la création d'une relation d'écoute, de confiance et le recadrage.



P1 : (...) *Je suis en contact avec le groupe classe (...) Je ne suis pas juste dans un rapport individuel (...) Déjà j'ai employé le "vous", c'est signifier : "Tu n'es pas toute seule " (...) Je ne l'isole pas du groupe, j'enveloppe le tout (...) J'ai reformulé pour elle et puis après je me suis rendu compte qu'il y avait aussi l'autre (...) "Je vais quand même essayer de la prendre avec" (...) C'est un "vous" qui englobe (...) On englobe le groupe et le groupe va travailler ensemble (...) C'est : "Tous les maillons sont nécessaires pour le bon déroulement" (...).*

P3 : (...) *Il reformule tout haut, ... j'ai l'impression que c'est du disciplinaire (...) En gros, je te mets face à tes responsabilités, face aux yeux des autres aussi (...) J'ai l'impression que cela ouvre plus le champ à l'interaction (...) En gros, il garde son pouvoir de coercition, de gestion de la discipline et de cadre (...) La reformulation en tout cas, amène une ouverture pour l'échange (...) J'ai vraiment l'impression que c'est pour ... la discussion, cela ouvre, ça échange (...) Cela incite, cela ouvre le dialogue (...) Il ne relève pas ce qui pourrait faire tension chez les jeunes (...).*

P8 : (...) *Commencer à reformuler leurs propos c'est dire : "Je viens ... dans le travail ... parce que vous me posez une question" (...) C'est dire : "Je fais partie, pendant un moment, du groupe" (...) Je m'intègre aussi dans leur vie de groupe (...) Je les associe les uns les autres et j'essaie de leur dire : "Ok, votre système peut fonctionner" (...).*

P9 : (...) *C'est : "Ok, c'est légitime, tu as déconné un moment, maintenant on s'y remet" (...) Le message est le même, après l'élève se remet au travail (...) On peut se faire obéir, avoir le respect de l'élève sans passer par la force (...) C'est une façon de signifier qu'on l'a entendu, que sa diversion n'est pas passée inaperçue, cela évite l'incident critique, cela permet de ramener le groupe qui se disperse (...).*

D'une manière générale, la troisième métafonction doit être comprise globalement comme tout ce qui se rapproche d'une volonté du formateur de porter la finalité de son action en lien avec la gestion du groupe, la façon dont celui-ci se comporte dans ce contexte particulier. En hétéroreformulant dans cette perspective il pose le focus sur des éléments propres aux dynamiques du groupe.

Parmi les nombreuses fonctions essentielles que cette fonction englobe, on peut citer, pour l'exemple, l'implication des formés ; l'intégration des formés plus "effacés" ; l'activation des dynamiques motivationnelles ; la modification

du rythme du cours.

*P1 : (...) Je crois que c'est aussi pour gagner du temps (...) Pour pouvoir réfléchir (...) Gagner du temps et pouvoir me recentrer par rapport à la demande de l'apprenant (...) Réfléchir à ce qu'il me demandait et pouvoir répondre de façon correcte à ce qu'il attendait de moi (...) Cela me permet de structurer, de faire des sous-catégories dans ce qu'ils sont en train de me dire (...) Ici, c'est plutôt un moment de réflexion pour me dire : "Qu'est-ce que je vais lui lancer" (...) Cela me laisse un moment de réflexion (...).*

*P2 : (...) Ici, pour moi c'est juste : "Je m'assure d'avoir la bonne information (...) Cela me permet de refaire la structure dans ma tête" (...).*

D'une manière générale, la quatrième métafonction doit être comprise comme une volonté du formateur de se donner du temps "à soi" lors de l'hétéroreformulation. En hétéroreformulant dans cette perspective, il pose le focus prioritairement sur lui en tant qu'hétéroreformulateur.

Parmi les nombreuses fonctions essentielles que cette métafonction englobe, on peut citer, pour l'exemple, celles d'autoréflexion ; d'autoprotection et d'autoévaluation.

#### **4. Utilisation de la mosaïque de Georges**

Une fois compris que l'ensemble des fonctions rencontrées peut intégrer une des quatre métafonctions citées ci-dessus, il est utile de se questionner sur la manière dont elles peuvent être utiles aux formateurs. A cette fin, il est important de comprendre le fonctionnement de la mosaïque de Georges telle qu'elle est présentée ci-dessous (cf. [tableau 1](#)).

L'élément 1 (et toutes les cases qui contiennent un 1) indique la métafonction de gestion des contenus épistémiques. L'élément 2 (et toutes les cases qui contiennent un 2) indique la métafonction de gestion de la relation interindividuelle. L'élément 3 (et toutes les cases qui contiennent un 3) indique la métafonction de gestion de la dynamique du groupe. L'élément 4 (et toutes les cases qui contiennent un 4) indique la métafonction d'autogestion.

Tableau 1 : La mosaïque de Georges.

2	1∩2	1	
2∩4	1∩2∩4	1∩4	4
2∩3∩4	1∩2∩3∩4	1∩3∩4	3∩4
2∩3	1∩2∩3	1∩3	3

Le premier temps, préalable à l'utilisation de la mosaïque, consiste à relever dans les propos du formé les différents indices qui renseignent sur les finalités vers lesquelles peuvent conduire les propos apportés. Cette phase est la plus complexe car elle implique une attention soutenue sur le contenu apporté par les formés.

Le second temps consiste à classer ces différents indices dans la mosaïque. Les propos de l'interlocuteur vont-ils tendre vers une finalité de gestion des contenus épistémiques, de gestion de la relation interindividuelle, de gestion de la dynamique de groupe, d'autogestion ou bien vers une association de l'une ou l'autre de ces métafonctions ?

Le troisième temps consiste à sélectionner les aspects sur lesquels on va insister en fonction de l'objectif que l'on s'est fixé et le dernier temps de la démarche consiste à construire l'hétéroreformulation *ad hoc*.

## 5. Explication du processus à l'aide d'un exemple

L'exemple emblématique fictif (au sens de Fossion, 2020) proposé ci-dessous va permettre d'illustrer l'usage de la mosaïque de Georges. Il est néanmoins important de déjà noter que c'est en situation, face à certains éléments de

contexte et face, surtout, aux éléments paraverbaux (et même non verbaux) que le sens de l'invitation faite par l'interlocuteur de suivre une finalité ou une autre prendra tout son sens.

### 5.1. Exemple fictif à des fins illustratives

« Monsieur, comment réaliser l'activité telle que vous le demandez, comment réaliser une congruence entre les situations d'enseignements et les particularités des apprenants ? ».

Face à ce propos (apporté potentiellement par un(e) excellent(e) élève), plusieurs pistes de finalités sont indirectement proposées au formateur. Tout d'abord, il a évidemment le choix de ne pas hétéroreformuler. Il pourrait juste répondre à la question posée. S'il décide, néanmoins, de tenter cette expérience, il doit constater que le formé l'invite, par son propos, à suivre virtuellement plusieurs directions. Celles-ci sont renseignées par différents indices qu'il est important de relever. Le formateur commence donc par pointer soigneusement ceux qui renseignent sur les finalités vers lesquelles il est invité à se diriger par l'intervention du formé :

- Premier indice (1): On peut comprendre l'intervention du formé comme une invitation à réfléchir à la manière dont l'activité peut être menée. En focalisant sur le « comment » de manière assez neutre, cette intervention peut inviter le formateur à donner plus d'explications sur le déroulement de l'activité.
- Deuxième indice (2): On peut comprendre l'intervention du formé comme une invitation à réagir face à un mécontentement. Dans ce cas, le « comment » signifierait en substance une sorte de « c'est impossible de le faire » adressé à tout le monde et surtout au formateur.
- Troisième indice (3) : On peut comprendre l'intervention du formé comme une invitation faite au formateur à revoir son processus, voire sa façon d'enseigner. Cela pourrait être compris de cette façon s'il y a, par exemple, une insistance sur le « vous » de « tel que vous le demandez ». Ce serait une forme de constat d'échec, suite à l'application de la méthode qu'il propose, qui serait lancée au visage du formateur.
- Quatrième indice (4): On peut comprendre cette même intervention comme une invitation faite au formateur à réfléchir à nouveau le processus qu'il a proposé. En insistant, par exemple, sur le « tel que

vous le demandez », mais sans excès sur le vous. On peut y voir une invitation sympathique faite au formateur à revoir le processus qu'il a enseigné.

- Cinquième indice (5): On peut comprendre l'intervention comme une invitation à expliciter plus précisément l'élément « réaliser une congruence ». On pourrait comprendre l'intervention comme une demande d'explication sur la manière de procéder pour assurer la qualité de l'articulation entre des situations d'enseignements et les particularités des apprenants.

Après avoir relevé les différents indices contenus dans le propos du formé et compris, par l'observation des divers éléments de contexte, les sens possibles à leur attribuer, il est maintenant temps de les placer dans la mosaïque de Georges.

Pour « ranger » ces indices, le formateur utilise une mosaïque qu'il a rapidement réalisée sur une feuille de papier et il place à l'intérieur les différents indices numérotés. Il y place ensuite, ce qui, d'après-lui, reflète le mieux les intentions du formé lors de son intervention. Cela pourrait ressembler à ceci :

Tableau 2 : La mosaïque de Georges, complétée par des indices

2	1∩2	1 - indice 1 et indice 5	
indice 3	indice 4		
2∩4	1∩2∩4	1∩4	4
2∩3∩4	1∩2∩3∩4	1∩3∩4	3∩4
2∩3	1∩2∩3	1∩3	3
indice 2			

Le formateur va ensuite sélectionner l'aspect sur lequel il va insister sur base des informations qu'il a à sa disposition. Dans l'exemple proposé, plusieurs aspects peuvent être envisagés. Il est évident que le choix des indices sur lequel va se construire l'hétéroreformulation dépend de celui qui va pratiquer et des différents facteurs contextuels. Il peut être intéressant, néanmoins, d'observer la mosaïque une fois complétée et de relever si plusieurs indices sont susceptibles d'apparaître dans des cases identiques, voire proches. Dans le cas choisi pour l'exemple, on constate que les indices 1, 4 et 5 sont liés d'une manière ou d'une autre à une métafonction de gestion des contenus épistémiques alors que les indices 2 et 3 sont liés à une métafonction de gestion de la relation interindividuelle et une métafonction de gestion de la dynamique du groupe. Dans ce cas précis, mon choix personnel se porterait prioritairement vers la première des métafonctions puisqu'un plus grand nombre d'indices m'y invite.

Pour terminer, il reste au formateur à construire l'hétéroreformulation *ad hoc*. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une hétéroreformulation dont la finalité est de répondre à un besoin spécifique. Etant donné le caractère situé des contextes, en envisager théoriquement toutes les potentialités possibles relève de la gageure. C'est donc en s'entraînant à utiliser la mosaïque de Georges que l'on maximisera la qualité des hétéroreformulations.

## Conclusion

Le constat dressé à l'issue de ce travail, c'est que l'ensemble des fonctions des reformulations issues de la littérature et des expériences menées s'intègre dans l'une ou l'autre des quatre métafonctions à la base de la mosaïque de Georges, ou dans l'une des intersections qu'elle propose.

Chez Bouchard (cité par Schuwer, 2010), par exemple, les fonctions de divertissement et de domination peuvent se comprendre en lien avec l'instauration d'un climat relationnel particulier. De ce fait, les fonctions évoquées se rangent dans la métafonction de gestion de la relation interindividuelle.

Les trois fonctions de « *validation, voire de la valorisation de la production scientifique* », de « *proposition d'une formulation plus adaptée* », et de « *renvoi au groupe d'une production valorisée, valorisante pour l'auteur, afin d'aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif* » de Le Cunff (cité par Schuwer, 2010) peuvent également s'intégrer dans cette

découpe particulière. En effet, si je sépare, « *la validation* » de « *la valorisation de la production scientifique* », il nous apparaît qu'elles peuvent s'inscrire, pour la première, dans une perspective de gestion des contenus épistémiques alors que la suivante le peut dans une perspective de gestion de la relation interindividuelle. Notons, en passant, qu'il n'est pas exclu que la validation et la valorisation se comprennent comme inséparables. Dans ce cas, elles intègrent la case de la mosaïque qui en regroupe les deux aspects.

La fonction de Le Cunff (cité par Schuwer, 2010) qui consiste en une « *proposition d'une formulation plus adaptée* » mais avec la différence notable que « *l'énonciateur de la reformulation validerait une partie de la production et son contenu* » peut également se découper ou intégrer une case qui les regroupe toutes les deux. On observe, en effet, deux catégorisations différentes à ces fonctions. La partie « *reformulative adaptée* » peut s'inscrire dans une perspective de gestion de la relation interindividuelle car il est en effet évident que ce qui est « adapté », consiste pour l'essentiel à ce qui « correspond » à un cadre de référence déterminé, cadre qui s'entrechoque temporairement, au moment de l'échange, avec celui de l'autre. La fonction suivante, qui consisterait à valider le propos, pourrait se comprendre, plus simplement, comme une simple correction et s'inscrirait, *de facto*, dans une perspective de gestion épistémique du contenu.

La fonction de Le Cunff (cité par Schuwer, 2010) accordée aux reformulations qui consiste à renvoyer au groupe « *une production valorisée, valorisante pour l'auteur, afin d'aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif* » peut être observée sous divers aspects également. Percevoir une finalité de gestion de la relation interindividuelle pour le renvoi d'une production valorisée (ou valorisante) me paraît être inévitable et percevoir l'avancement du discours collectif comme inscrit dans une finalité de gestion épistémique des contenus liée à une finalité de gestion de la dynamique du groupe pour l'aide à la réussite de la tâche et le renvoi collectif me paraît être assez évidente à observer. Il est néanmoins possible de concevoir ces finalités comme présentes dans l'une des intersections à trois éléments que permet la mosaïque de Georges.

La fonction phatique de Leroy Collombel (2009) désignée comme « *cette manière de montrer à l'enfant qu'on accepte son propos, qu'on le prend en compte et qu'on essaye de le comprendre* » se trouve à la frontière entre une sorte de perméabilité (au sens de Watzlawick, 1972) et l'assurance que l'on parle bien, tous les deux, de la même chose. De ce fait, c'est dans la métafonction de gestion de la relation interindividuelle qu'elle a sa place.

Quoi qu'il en soit, la perspective dans laquelle cet article s'intègre, qui consiste, au départ, à dégager l'ensemble des fonctions particulières des reformulations, s'inscrit bien dans la logique de Le Cunff (cité par Schuwer, 2010, p.218) lorsqu'elle invite à ce que des recherches soient menées sur « *la complexité des reformulations afin d'en dégager toutes les fonctions possibles* ». Cette attente est néanmoins dépassée par la proposition d'un modèle qui les regroupe sous quatre métafonctions.

Notons également, au passage, une certaine prise de distance avec les propos de Bouchard & Parpette (cité par Schuwer, 2010) lorsqu'ils indiquent que « *l'événement de la parole située donne une plus forte valeur interactionnelle au discours oral produit simultanément* » mais qu'il reste « *fugace* » et « *se prête donc mal à la construction stable d'une représentation cognitive complexe* ». Peut-être, et cela peut faire l'objet d'une prochaine recherche, qu'en maîtrisant l'usage de la mosaïque de Georges, cette difficulté s'atténuera et qu'il deviendra possible, non seulement de construire des représentations cognitives complexes, mais également de les utiliser à des fins didactiques plus précises.

En effet, en usant de la mosaïque, le formateur accorde une attention réelle (et soutenue) aux propos émis par le formé et à l'usage qu'il va en faire. Comme la pratique de la mosaïque repose sur quatre métafonctions, il apparaît assez facile au formateur d'organiser mentalement la finalité de son intervention et donc, *de facto*, de proposer le feedback le plus adapté à la situation professionnelle dans laquelle il se trouve.

Un bon usage de la mosaïque de Georges, comprise comme un instrument au sens de Rabardel (2009, p.15), c'est-à-dire comme une « *ressource mobilisée ou mobilisable pour l'activité productive du sujet* » me paraît donc être une piste intéressante dans la compréhension et l'utilisation à des fins didactiques de cet outil communicationnel original.

### Références bibliographiques

- Antoine, P. & Smith, J.A. (2016). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthode qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, ISSN 0033-2984.
- Arcidiacono, F. & Catelin, O. (2016). Les reformulations : étayage verbal et outil didactique. Une étude de cas en classe spécialisée. *Nobaijne yhctabn*, XXIX, 2016/3. Crp. 45-60.



- Bouchard, R. & Parpette, C. (2008). Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support. In SCHUWER, M. LE BOT, M-C & RICHARD, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours interactions didactiques*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.
- Brunetiere, V. (2009). Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations du langage des enseignantes de yoga. *Cahiers de praxématique* 52. Montpellier : Pulm. (pp.173-202).
- Clot, Y. (2010). *La fonction psychologique du travail : l'auto-confrontation croisée comme activité dirigée*. Paris. Presse Universitaire de France. 5<sup>e</sup> édition (pp 94-152).
- De Gaulmyn, M., (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation » dans Bange, P. (ed), *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, p. 83-98.
- Domagala-Bielaszka, A. (2011). *Les opérations de reformulation dans la communication inférentielle*. *Revue Synergies* n°8 - 2011. (pp.209-216).
- Fossion, G. (2020). *Comment les étudiants donnent-ils du sens aux exemples ?* Exploration des impacts des exemples utilisés dans le discours pédagogique universitaire. *Phronesis*. Vol.9, Numéro 1, 2020, pp.50-69.
- Gelin, Z., Simon, Y. & Hendrick, S. (2015). *Comment donnons-nous sens à notre vécu d'événements significatifs de vie : Illustration de la méthode IPA appliquée à l'analyse des processus de changement dans le cadre d'une thérapie multifamiliale*. *Thérapie Familiale*. vol. 36(1), 133-147.
- Gerolimich, S. (2013). *Apprenants italophones aux prises avec le système de la détermination, de la passivation, et de l'ordre des mots du français. Est-ce un problème de complexité ?*. *Travaux de linguistique*, 66,(1), 135-162. doi :10.397/tl.066/0135.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation la dame de Caluire. In Pierre Bange (éd.). *L'analyse des interactions verbales : La dame de Caluire (une consultation)*. (pp.15-81).
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*. eJRIEPS, 2016, pp.114-132.
- Le Bot, M-C., Schuwer, M. & Richard, E. (2008). *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes. Presse universitaire de Rennes. (pp.147-237).
- Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. In Schuwer, M., Le Bot, M-C. & Richard, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours interactions didactiques*. Rennes. Presse universitaire de Rennes. (pp.187-309).
- 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. Montpellier. (pp. 59-80).
- Martinot, C. (2003). *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Kime (ed).
- Pegaz-Paquet, A. (2011). *Quand l'oral passe à l'écrit : place et rôle de l'oral dans la construction des savoirs linguistiques mis en œuvre à l'écrit*, Thèse de doctorat, dir. C. Martinot, Université Paris Descartes.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2010). *La reformulation comme technique de gestion du désaccord : le « format tying » dans les*

- interactions en classe de langue. In Alain Rabatel (éd.). Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation. Besançon : PU de Franche-Comté, 117-133.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J.A. (2014). A Practical Guide to Using Interpretative Phenomenological Analysis in Qualitative Research Psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14.
- Rabatel, A. (2010). Les reformulations pluri-sémiotiques en contextes de formation : Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémiotique de la reformulation en interaction didactique. Besançon. Presses universitaires de Franche-Comté. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, n°864. (pp.135-150).
- Rabardel, P. & Pastre, P. (2009). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. Toulouse. Edition Octarès. (pp.11-31).
- Schuwer, M., Le Bot, M-C. & Richard, E. (2010). *Pragmatique de la reformulation : types de discours interactions didactiques*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.
- Smith, J-A., Osborne, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis : A practical guide to research methods. London : Sage, J.A. Smith.
- Smith, J., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis : Théory, Method and research*. London. Sage Publication. (pp.79-117).
- Vion, R. (1992). La communication verbale : Analyse des interactions. Paris, Hachette.
- Vinter, S. (2000). *Imitations et reformulations de l'adulte entendant : reformulation de l'enfant sourd : quelles articulations ?* Langages 140, 24-37 DOI :10.3406/lgge.2000.2389. [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 10 novembre 2015, consulté le 6 juillet 2016.
- Watzlawick, P., Helmick, B. & Jackson, D. (1972). Une logique de la communication. Paris. Editions du Seuil. (pp.13-276).