

Université de Liège
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation

**Analyse interprétative phénoménologique des dimensions
fonctionnelles des hétéroreformulations : vers l'émergence de
métafonctions**

Dissertation présentée par
Georges Jacques Balthasar

En vue de l'obtention du grade de docteur en sciences psychologiques et de
l'éducation de l'université de Liège

Promoteur :

Daniel Faulx, professeur Uliège.

Comité d'accompagnement :

Anne-Catherine Oudart, professeur Université de Lille 1.

Jan De Mol, professeur Université Catholique de Louvain.

Université de Liège
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Département des sciences de l'éducation

**Analyse interprétative phénoménologique des dimensions
fonctionnelles des hétéroreformulations : vers l'émergence de
métafonctions**

Dissertation présentée par
Georges Jacques Balthasar

En vue de l'obtention du grade de docteur en sciences psychologiques et de
l'éducation de l'université de Liège

Promoteur :

Daniel Faulx, professeur Uliège.

Comité d'accompagnement :

Anne-Catherine Oudart, professeur Université de Lille 1.

Jan De Mol, professeur Université Catholique de Louvain.

Résumé : L'émergence des hétéroreformulations dans les contextes didactiques et plus précisément, les explications que donnent les acteurs de terrain à leurs sujets, constituent l'essentiel de la thèse qui vous est proposée. Celle-ci, par l'usage de l'analyse interprétative phénoménologique cherche à comprendre comment les individus usent des reformulations en situation de cours et comment ils leur donnent sens. Le travail débute par une explication du processus méthodologique utilisé pour faire émerger le phénomène à l'étude. Puis, les résultats des expériences sont présentés d'abord individuellement et ensuite sous la forme d'une métasynthèse. Ensuite, un prolongement pédagogique et méthodologique est proposé. Enfin, le partage d'un modèle explicatif d'utilisation des hétéroreformulations termine le travail.

Mots-clés: Processus interactif, Hétéroreformulation, La mosaïque de Georges

Abstract: The emergence of heteroreformulations in didactic contexts and more precisely, the explanations given by the actors in the field to their subjects, constitute the main part of the thesis which is proposed to you. This, through the use of phenomenological interpretative analysis, searching how individuals use reformulations in class situations and how they give them meaning. The work begins with an explanation of the methodological process used to bring out the studied phenomenon. Then, the results of the experiments are in a first time presented individually, and after in the forme of a metasynthesis. A pedagogical and methodological extension is proposed. Finally, the sharing of an explanatory model for the use of heteroreformulations completes the work.

Keywords: Interactive process, Hétéroreformulation, Georges's mosaic

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes remerciements à monsieur Pierre Wolper, recteur de l'Uliège.

J'adresse ensuite mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail.

En premier lieu, Monsieur Daniel Faulx, professeur à l'ULiège, en tant que promoteur de la thèse, pour son encadrement de qualité et sa capacité à s'effacer pour laisser la place nécessaire au sain développement du travail. Merci, Daniel.

Je remercie également Madame Oudart Anne-Catherine, professeure à l'Université de Lille 1, en tant qu'accompagnatrice de la thèse, pour ses nombreux feedbacks toujours rapides et judicieux ainsi que la qualité de ses corrections. Merci Anne-Ca.

Je remercie également Monsieur Jan De Mol, professeur à l'Université Catholique de Louvain, en tant qu'accompagnateur de la thèse pour son encadrement et son expertise lors des différents séminaires. Merci Jan, tu restes, à mes yeux, le maître incontesté en matière d'IPA.

Je tiens également à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette thèse dans les meilleures conditions et plus particulièrement : Mesdames Ben Lamine, Blavier, Collignon, Comté, Favart, Garant, Gillet, Halleux, Holper, Jamin, Lo Bue, Mouillart et Toussaint ainsi que Messieurs Fossion, Fryns, Isouphou, Lejeune, Lo Bue, Reggers et Robert.

(...) La pensée se construit par et dans le langage, par et dans l'(inter)action, dans tous les sens, donc pas seulement de l'action vers le langage, mais aussi du langage vers l'action (l'image, etc.) avec un retour vers l'élaboration langagière (...).

Alain Rabatel (2010)

TABLE DES MATIERES

Vers une compréhension du phénomène des hétéroreformulations (problématisation).	Pages 11-34
Approfondissement du sens des commentaires linguistiques en analyse interprétative phénoménologique : vers une exploitation originale de la grille de Jules Gritti (méthodologie).	Pages 35-48
Exploration des éléments liés aux hétéroreformulations organisées en situation de formation (étude exploratoire).	Pages 51-88
Exploration des éléments liés aux dimensions fonctionnelles des hétéroreformulations organisées en situation de formation (étude exploratoire).	Pages 91-110
Deuxième exploration des éléments liés aux dimensions fonctionnelles des hétéroreformulations organisées en situation de formation (étude d'approfondissement).	Pages 113-134
Métasynthèse issue des explorations liées aux dimensions fonctionnelles des hétéroreformulations organisées en situation de formation (résultats généraux).	Pages 139-159
Vers un usage réfléchi des hétéroreformulations à l'intérieur d'une architecture pédagogique de l'intégration (suites possibles).	Pages 163-205
Processus d'émergence des contenus lors d'une analyse interprétative phénoménologique : vers un développement des « commentaires initiaux » grâce aux structures de l'analyse structurale de contenu et de la mise au carré de la pensée.	Pages 207-232
Essai : La mosaïque de Georges : un mécanisme qui simplifie les interactions entre le formateur et ses étudiants.	Pages 237-256
Un dernier mot de conclusion sur la thèse présentée.	Pages 257-258
Bibliographie.	Page 259

Chapitre premier

Le processus de recherche

Un endroit où il est question de
se mettre d'accord sur une
manière judicieuse de
procéder.

1. Avant propos

L'émergence des hétéroreformulations dans les contextes didactiques et plus précisément, les explications que donnent les acteurs de terrain à leurs sujets, constituent l'essentiel de la thèse qui vous est proposée. Afin de comprendre le processus mis en place tout au long de la recherche et pour s'entendre sur une définition précise de ce que j'entends par l'activité d'hétéroreformulation dans des contextes didactiques situés, un détail du processus par lequel j'en suis arrivé à ce phénomène constitue ce premier chapitre. C'est en référence aux ouvrages, aux articles qui s'intéressent à ce contenu si particulier, qu'un essai de définition vous sera ensuite soumis pour clôturer cette première partie. Celle-ci consiste pour l'essentiel à comprendre comment les hétéroreformulations sont appréhendées par ceux qui les réfléchissent, mais également, à construire, de manière synthétique, une courte définition utile à la compréhension suffisante des expériences qui ont été menées.

Avant d'aborder en détail le déroulement du processus, il est important de signaler que le concept de « phénomène » est bien différent du « fait ». Albarello (2004, p.33) indique que « le fait est concret, perceptible, immédiat. Le phénomène est, quant à lui, un produit conceptuel de l'activité mentale, il est objectivé et inséparable de l'abstraction ». Lorsque l'on suit les apports d'Albarello, on constate que le fait doit être perçu comme un « point de départ » (op.cit.) à la réflexion qui va être menée. Ce « point de

départ », cet « état de fait » doit néanmoins être dépassé si l'on veut pouvoir passer à un autre niveau de réflexion tel que l'envisage Albarello (2004, p.34). Il indique que le processus qui consiste à passer de l'un à l'autre doit être compris comme un travail réflexif qui oblige à « réaliser un effort de construction, en passant de faits observables sur un terrain social quelconque vers une identification de plus en plus précise d'un phénomène ». La question centrale est donc celle de l'effort qu'il reste à réaliser par le chercheur pour repérer, derrière les faits dont il peut s'inspirer, les phénomènes qu'il trouvera un intérêt à développer.

Pour ce faire, Albarello (2004, p.38) suggère de passer par un processus qu'il nomme « introspection-distanciation-abstraction » (op.cit.). On peut remarquer, à la lecture de son ouvrage, que l'auteur prend de grandes précautions lorsqu'il signale « (...) que dans ce processus, dans cette opération d'abstraction, entre une forte dose de subjectif (...) » (Albarello, 2004, p.39). Pour l'auteur, le processus d'émergence du phénomène n'est, en effet, pas neutre puisqu'il consiste à privilégier un point de vue dans lequel le chercheur participe lui-même à la construction de ce phénomène. De la sorte, l'émergence de ce dernier est en quelque sorte indivisible du chercheur qui la pratique.

Afin de « repérer » un phénomène, Albarello (2004, p.40) attire notre attention sur deux éléments qui lui paraissent intéressants : « le raisonnement en terme de niveaux (micro, méso, macro) et l'utilisation de la grille d'Ardoino ». Le raisonnement en terme de niveaux permet, face à un fait rencontré, de l'aborder sous ses trois angles. « A un niveau de pensée du type « micro », les aspects personnels, individuels, relationnels {peuvent} être mis en évidence » (Albarello, 2004, pp.40-41). « A un niveau de pensée du type « méso », des aspects plus organisationnels {peuvent} servir de fil conducteur dans la suite de la construction de l'objet » (op.cit.). « A un niveau de pensée de type « macro » d'autres pistes {peuvent} être investiguées » (op.cit.). L'idée de cette réflexion en terme de niveaux permet, finalement, l'émergence de nouvelles pistes de recherche.

L'utilisation de la grille d'Ardoino peut également être envisagée car ce modèle propose cinq niveaux d'abstraction. Albarello (2004, p.41) rappelle que le découpage en cinq niveaux - « niveau des personnes, niveau des interrelations qui renvoient aux relations entre individus, niveau du groupe, niveau de l'organisation, niveau de l'institution (espace social au sens large) » (op.cit.) - donne à celui qui utilise la grille d'Ardoino la possibilité d'élargir ses pistes de réflexions. « Toute situation que nous observons, tous les faits que nous relevons, peuvent être décodés, décryptés, interprétés, à chacun de ces niveaux d'interprétation » (op.cit.).

2. Processus d'émergence d'un phénomène

Les titres proposés ci-dessous représentent ce qu'il est important de relever pour envisager le processus d'émergence d'un phénomène dans sa globalité. Le contenu textuel qui y est associé est évidemment lié à la thèse menée mais recouvre également une fonction d'illustration de la démarche qui se cache, en substance, derrière ces titres. Il me paraît important, lors de la réflexion autour d'un phénomène choisi par le chercheur, de ne pas passer l'une ou l'autre des étapes du processus. En effet, même si celui-ci peut paraître redondant à certains égards, il apparaît à tout chercheur et praticien sérieux qu'un phénomène clairement identifié est le préalable nécessaire à une recherche de qualité. Afin de faciliter la rétention du processus proposé, les différents titres regroupant l'essentiel de la démarche vont être regroupés sous quatre aspects. Les aspects explicatif, subjectif, métaréflexif et objectif.

2.1. L'aspect explicatif

2.1.1. Contextualiser « l'incident »

Celui-ci apparaît de manière encore peu claire et pour la première fois pendant l'observation des vidéos réalisées lors de mes premières participations aux différents cours auxquels j'ai assisté dans les différentes écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont bien voulu m'accepter dans leurs locaux. Au début de la recherche menée, j'ai cherché à observer, de manière un peu générale il est vrai, une façon dont pouvait s'organiser la

relation entre le professeur et les élèves en salle de classe. Pour ce faire, une analyse de l'activité des professeurs a été menée et filmée. C'est en observant certains courts extraits *a priori* banals qu'une situation inhabituelle m'est apparue.

2.1.2. Décrire l'incident le plus précisément possible

A certains moments du cours, le « contact » relationnel qui se crée habituellement entre le professeur et les élèves paraît différent. Ce « contact particulier » où les deux interlocuteurs donnent l'impression d'être « en phase » est, de plus, temporaire et fugitif. Chose étonnante, ce contact particulier semble s'établir aléatoirement entre un même professeur et des élèves différents, ce qui semble exclure un lien personnel - entre le professeur et un élève en particulier - à la base de cette modification de la relation.

2.1.3. Interpréter cet incident

Les différents changements qui interviennent dans la relation habituelle entretenue entre le professeur et les élèves pourraient s'expliquer notamment par le fait que le professeur reprend en tout ou en partie les dires des élèves. Peut-être est-ce cette reprise des mots des élèves qui conduit à ce changement particulier lors des courts échanges qui s'opèrent. Ce changement pourrait s'expliquer également par le fait que le professeur se rapproche, parfois, des élèves à qui il s'adresse. Ce déplacement dans l'espace pourrait accentuer ou favoriser l'installation de cette relation particulière. Le changement observé pourrait aussi s'expliquer par le fait que le professeur est lié, d'une certaine manière, à la fonction qu'il incarne. En reprenant les propos émis par les élèves, il leur donne une nouvelle portée, plus institutionnelle, ce qui, inévitablement, impacte la relation. Le changement pourrait également trouver une piste d'explication dans la « bonne » relation qu'entretien, depuis le début de l'année, le professeur avec les élèves interrogés mais il pourrait s'expliquer également par le fait qu'il y a une bonne ambiance dans la classe ou simplement parce que le

moment de la journée est propice à ce contact particulier (les cours sont observés le matin, et non en fin de journée ...).

2.1.4. Énoncer plusieurs hypothèses explicatives et les classer dans une grille de lecture (ici, la grille d'Ardoino)

Hypothèses explicatives	Niveaux d'analyse
Le professeur reprend, à sa façon, en tout ou en partie les mots des élèves.	Individuel
Le professeur se rapproche, dans l'espace, des élèves à qui il s'adresse.	Relationnel
Le professeur est lié à une fonction. C'est cette fonction qui modifie la relation.	Organisationnel (institutionnel)
Le professeur entretient des « bonnes » relations avec les élèves.	Individuel (inter-p)
Il y a une bonne ambiance dans la classe, ce qui permet ce genre de situation particulière.	Groupal
L'organisation horaire des activités invite à ce que cela se passe à un moment propice de la journée.	Institutionnel

2.2. L'aspect subjectif

2.2.1. Choisir la(les) question(s) qui a (ont) le plus d'importance pour moi, celle(s) que je veux traiter (choix personnel)

En ce qui me concerne, c'est le premier aspect que j'ai choisi de traiter dans ce travail. Il y a des reprises, en tout ou en partie, des mots utilisés par les élèves. Mais comment le professeur les pratique-t-il ?

2.2.2. Construire la définition du phénomène (en tenant compte de ma propre subjectivité)

Si je m'essaie à mettre des mots sur ce que j'observe, ce que j'en comprends, je pense que le phénomène que je vais chercher à circonscrire pourrait se définir de la manière suivante :

L'apparition d'un contact particulier mais temporaire entre un professeur et ses élèves en salle de classe et l'utilisation de reformulations de la part du professeur.

2.3. Aspect métaréflexif

2.3.1. Se questionner à nouveau sur le processus qui a conduit à l'émergence du phénomène

C'est l'analyse *a posteriori* des observations menées qui m'a permis d'observer en détail ce phénomène. Il se passe quelque chose de différent entre le professeur et l'élève, et cela apparaît à ces moments particuliers. Lorsque le professeur reprend les propos en tout ou en partie, le contact qui s'établit entre les deux paraît d'un autre ordre que celui observé habituellement. Ce qui se dit à ce moment, sous cette forme, modifie la façon habituelle dont l'échange se coconstruit généralement en salle de classe.

2.3.2. Repenser les éléments clés d'interprétation de cet incident

Au-delà de la perspective abordée dans un premier temps, qui consiste à mettre l'accent sur la façon dont le professeur a repris les propos des élèves, je me rends compte, en revenant à mon phénomène, qu'une autre facette de celui-ci n'apparaît qu'après de nombreuses relectures des documents vidéo. Cet élément, qui n'est pas présent à chaque fois, semble pourtant devoir être pris très au sérieux. Le professeur donne en effet l'impression, à certains moments, qu'il sait très bien ce qu'il fait quand il reprend les propos de l'élève. De ce fait, il y aurait donc un but, un objectif que le professeur attribue à l'usage des reprises qu'il effectue. Ce phénomène très particulier mérite, je pense, d'être au centre de l'observation menée.

2.3.3. Relire la définition du phénomène pour s'assurer que cette définition est toujours la bonne à nos yeux.

Mes premières réflexions m'invitaient à observer l'apparition d'un possible contact particulier et temporaire entre un professeur et ses élèves en salle de classe suite à une reformulation de la part du professeur. Mais, par la succession d'allers-retours réalisée, j'ai constaté que la définition que j'avais donnée du phénomène n'était pas assez précise. Celle-ci a donc évolué et doit se comprendre maintenant comme :

Les liens existants entre les finalités des reformulations
choisies par le professeur et l'apparition de ce contact si
particulier.

2.4. L'aspect objectif

2.4.1. Réfléchir la pertinence du phénomène en lien avec la littérature

Maintenant que mon phénomène m'apparaît presque clairement, il est utile d'aller jeter un œil dans la littérature afin de voir si celui-ci n'a pas déjà été traité par quelqu'un d'autre. Cela me permettra d'affiner, de préciser,

d'enrichir mon point de vue et surtout d'éclairer ma perspective sous un nouvel angle.

Au regard des premières lectures réalisées (Le Bot et al., 2008 ; Rabatel, 2010), je constate que lorsque l'on parle de reformulations au sens large et plus particulièrement d'hétéroreformulations, il est impératif de l'envisager en lien avec quelques concepts sensibilisateurs importants afin d'en faciliter la compréhension. Comme le signale une pluralité d'auteurs (Noyau 2010, p.554 ; Garcia-Debanc, 2015 ; Jaubert 2001), les concepts de forme (ou nature) et de modalité fonctionnelle (ou fonction) reflètent l'ensemble de la réalité actuelle des reformulations.

Le concept de « forme » (ou nature) des reformulations représente l'étiquette « identitaire » du concept, ce qu'il est, ce qu'il représente. En sciences psychologiques et de l'éducation, comme en grammaire, rechercher la nature d'un mot, d'une réalité, ... c'est en quelque sorte la désigner, la nommer. Souvent, de surcroît, il est possible de rassembler ces différentes réalités par classes dans une ou plusieurs typologies.

Le concept de « modalité fonctionnelle » (ou fonction) doit se comprendre comme « le rôle » plus ou moins précis qui est attribué à cet élément. Il est important de remarquer qu'en grammaire, un mot ou groupe de mots ne peut avoir une fonction (ou plusieurs) que s'il fait partie d'une phrase ou d'un texte. Il est difficile de donner une fonction à un mot si celui-ci ne fait pas partie d'une phrase ou d'un texte. De plus, il est important de remarquer que cette fonction peut être différente compte tenu de la place que ce mot (ou groupe de mots) occupe(nt) dans la phrase ou le texte. Un même mot (ou groupe de mots) peut donc avoir une nature identique mais plusieurs fonctions différentes. Dans le phénomène qui nous occupe maintenant, c'est un peu la même chose, sauf que c'est en situation professionnelle que les modalités fonctionnelles étudiées émergent.

2.4.1.1. Natures (ou formes) des hétéroreformulations

D'après Rabatel (2010), on peut comprendre les reformulations comme « toute opération de retour sur un segment antérieur du discours situé dans une même interaction » (Rabatel, 2010, pp.137-140).

Bucheton et Dezutter (2008, p.194) reprennent la formalisation que donnent Gülich et Kotschi pour définir ce phénomène comme « une opération linguistique de la forme xRy , qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source x et un énoncé reformulateur y , R étant le marqueur de relation ». Ils indiquent que ce marqueur de relation peut se présenter « sous la forme de marqueurs verbaux comme « par exemple », « c'est-à-dire », « en d'autres termes », « cela veut dire », « c'est ce qu'on appelle », ou de marqueurs prosodiques, qui regroupent des éléments variés tels que l'intonation, l'accentuation, le débit, les hésitations, les pauses et l'intensité de la voix » (op.cit.).

Tomaszkiewicz (2003) définit la reformulation comme « 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 » (as cited in Martinot, 2003, p.180). Le Cunff (Schuwer et al., 2010, p.218) conçoit les reformulations comme « une reprise de la parole de l'autre ». Elle ajoute qu'il est important de comprendre « la manière de prendre en compte (ou non), cette parole, les modalités pour que le débat soit possible et non conflictuel » (op.cit.). Martinot (2003, p.10) distingue la « répétition à l'identique » de la « reformulation » qu'elle définit comme une « reprise avec changement ». Clark (2006), mais également Breux et Perret-Clermont (2014) (as cited in Arcidiacono, 2016) insistent 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 (as cited in Rabatel, 2010), différencie également « 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 ». Nathalie Blanc (op.cit.) indique que la reprise et la reformulation restent distinctes et peuvent porter sur un mot, un groupe de mots ou une proposition.

Arcidiacono (2016, p.48) désigne comme reformulation « toute reprise partielle ou totale d'un énoncé, mais présentant un ajout ou une modification, ce qui comprend la reprise d'un mot produite avec une sur-articulation ou une emphase importante sur le mot ou l'une des syllabes du mot ». 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 les propos de la personne » (op.cit.).

Chez Rabatel (2010), on parle habituellement « d'auto et d'hétéro-reformulations ». 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.

La distinction que Volteau (Schuwer & al., 2010) donne des hétéro et des auto-reformulations s'inscrit dans une perspective semblable. Les hétéro-reformulations sont, en effet, définies comme les reformulations par lesquelles l'enseignante co-élabore (op.cit.) l'énoncé de l'élève alors que les autoreformulations le sont comme les reformulations par lesquelles l'enseignante ré-élabore (op.cit.) son propre énoncé. Bouchard (2010) parle d'auto-reformulation quand un professeur « reformule ses notes qu'il considère comme un « discours intermédiaire » ; « c'est une façon de passer d'un discours linéaire à un discours oral situé » (as cited in Rabatel, 2010, p.97).

On peut ajouter que Rabatel (2010) évoque une distinction entre 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. Il est important

de noter que les hétéroreformulations comme les autoreformulations peuvent évidemment être hétéro ou auto-initiées.

D'autres auteurs également partagent cette découpe. On parle, par exemple, d'autoreformulations « qui consistent en une réélaboration par le locuteur de son énoncé propre (Gülich et Kotschi, 1987 as cited in Arcidiacono, 2016, p.47). Notons que cette réélaboration peut prendre divers noms. On la nomme également « autoreformulation spontanée » (Leroy-Colombel as cited in Arcidiacono, 2016, p.47) ou reformulation « auto-déclenchée » (De Gaulmyn, 1986 as cited in Arcidiacono, 2016, p.47) 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 parle également des reformulations « sollicitées ou hétéro-initiées » (De Gaulmyn, 1986 as cited in Arcidiacono, 2016, p.48) c'est-à-dire « visant l'explication d'un élément de son propre discours jugé obscur d'après les mimiques ou questions des interlocuteurs ».

Pour Rossari (as cited in Brunetière, 2009), il existe deux grandes manières d'opérer des reformulations : les opérations de reformulation paraphrastique - qui entraînent un développement explicatif - et les opérations de reformulation non paraphrastique. Steuckart (2009) distingue également la reformulation paraphrastique de la reformulation non paraphrastique.

Pegaz-Paquet (2011) signale que reformuler est une façon d'apprendre à dire autrement la même chose. Cette perspective se retrouve également chez d'autres auteurs comme, par exemple, Vinter (2000) qui indique que la reformulation peut être définie comme « la capacité à exprimer la même idée en modifiant les propos de son interlocuteur, ou les siens, ce qui suppose, notamment de la part de l'enfant, un travail actif de construction » (as cited in Martinot, 2007, p.142).

Dans le modèle linguistique de la reformulation dans l'interaction, Gülich et Kotschi (1987) distinguent l'hétéroreformulation de l'autoreformulation. 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 (op.cit.) l'énoncé de son interlocuteur, il produit une hétéroreformulation alors que lorsqu'il réélabore (op.cit.) son propre énoncé, le locuteur produit une autoreformulation.

Pour Arcidiacono (2016), « la reformulation est généralement une coopération entre locuteurs pour améliorer ou résoudre les problèmes de formulation pouvant émerger suite à un énoncé non-conforme » (Güllich et Kotschi, 1983 as cited in Arcidiacono, 2016, p.47). Celle-ci reste donc inévitablement située et souvent co-élaborée. C'est le cas chez Bouchard et Parpette (2008) également lorsqu'il rappelle que le fait de reformuler doit se comprendre comme « 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 » (op.cit.).

Notons qu'il indique également, en d'autres termes, que le phénomène hétéroreformulatif est lié à l'idée d'une distance entre l'apprenant (qui ne sait pas ou pas encore) et l'enseignant (qui en sait plus) et pose également la question des caractères simultanés ou différés du phénomène qu'il considère, *de facto*, exclusivement comme une activité du professeur.

Bouchard (op.cit.) ajoute que « l'événement de la parole située donne une plus forte valeur interactionnelle au discours oral produit simultanément » mais il signale que celui-ci est « fugace » et « qu'il se prête donc mal à la construction stable d'une représentation cognitive complexe » (Bouchard et Parpette, 2008).

Sandra Teston Bonnard (Le Bot et al., 2008) émet également différentes hypothèses sur les différences qui existent entre les reformulations écrites et orales. Ces hypothèses, même si elles dissocient les reformulations écrites des reformulations orales, et donc omettent un type de reformulation (celles qui contiennent à la fois des contenus oraux et écrits indissociables) restent très intéressantes à observer. Elle signale notamment que les reformulations « immédiates » sont « caractéristiques de l'écrit » - il s'agit d'une manière de « mieux dire » et d'enchaîner élégamment ses formulations (op.cit.) - et

que les reformulations « différées » (op.cit.) figurent, quant à elles, essentiellement à l'oral où elles « joueraient un rôle de hiérarchisation de l'information, de structuration du discours » (op.cit.).

Brunetière (2009) indique que l'on peut distinguer des « autoreformulations immédiates et retardées ainsi que des hétéroreformulations immédiates et retardées » (op.cit.). Les reformulations se divisent donc également en autoreformulations - lorsque le locuteur élabore son propre énoncé - et en hétéroreformulations dans lesquelles le locuteur co-élabore l'énoncé de l'autre. De plus, Brunetière (2009, pp.173-202) ajoute un aspect temporel aux actes reformulatifs. En effet, les auto ou hétéroreformulations « retardées » se différencient des « immédiates ». Les « retardées » surviennent « une fois le discours du locuteur terminé » alors que « les immédiates » peuvent être comprises comme celles où « l'on s'arrête sur ses propres dires pour les corriger immédiatement ou pour reformuler une construction qui paraît difficile ». Bouchard (2008) attire également l'attention sur cet aspect temporel des hétéroreformulations. D'après lui, « des discours (ou fragments de discours) se succèdent en se transformant quantitativement (citation), qualitativement (prise de note), et/ou sémiotiquement (schématisation) » (op.cit.).

Dans le cadre contextuel de Bouchard (2008) la reformulation est comprise comme « une activité interdiscursive qui ne peut exister qu'en reformulant et en textualisant des (fragments de) discours antérieurs » (Bouchard, 2008). Bouchard indique également que lorsque le discours hétéroreformulatif situé est lié à un support (Power point, ...), on peut parler de « co-formulation » puisque « le public est confronté à la fois à deux productions signifiantes constituant un seul message » (op.cit.). Cette idée de production de sens différents lors de l'activité d'hétéroreformulation - déjà évoquée plus haut - est présente également chez Gerolimich (2013) quand elle signale que « le simple fait de transposer dans un autre code comporte une variation, car au-delà des différences formelles, le passage à un autre code implique nécessairement le passage à une autre façon de voir le monde, la référence à d'autres repères socioculturels » (as cited in Martinot, 2007, p.179.).

Notons que Gerolimich (2013) considère qu'une « distinction doit être faite entre la traduction interlinguale {qui se comprend comme une traduction réalisée entre deux codes distincts} et la traduction intralinguale {qui se comprend comme une traduction réalisée à l'intérieur du même code} » (as cited in Martinot, 2007, p.179). Elle indique que la reformulation est une autre appellation de cette traduction intralinguale. L'auteure complète son propos en signalant qu'il faut considérer que « toute traduction est une reformulation si on entend par ce terme 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 » (op.cit.).

Pegaz-Paquet (2009) suit un autre chemin quand elle indique qu'une reformulation orale consiste à « redire d'une autre façon une information identique ». Pour elle, la reformulation désigne généralement « une opération linguistique qui consiste dans le maintien d'un invariant sémantique de l'énoncé source dans un nouvel énoncé, et que l'on trouve indifféremment à l'oral ou bien à l'écrit » (op.cit.).

On remarque également une volonté de l'auteure de différencier deux contextes pour l'usage des reformulations. Un premier qu'elle nomme « le contexte d'enseignement » dans lequel elle observe les « interactions didactiques ». A l'intérieur de celui-ci, les reformulations sont comprises comme « la reprise de la parole de l'autre, de la manière de prendre en compte ou non, cette parole, des modalités pour que le débat soit possible et non conflictuel » (op.cit.). Un second contexte qu'elle nomme « le langage scientifique » dans lequel la reformulation se différencierait par un usage différent de ses fonctions.

Chez Rabatel (2010) on observe également une volonté de distinguer différents contextes reformulatifs. En effet, il différencie des approches « linguistiques » de celles, plus « didactiques », où « c'est à partir du geste professionnel spécifique qu'est la reformulation pour l'enseignant comme pour l'apprenant que des recherches méritent d'être menées » (op.cit.).

A ce moment de la lecture, on peut déjà acter le fait que le phénomène des hétéroreformulations tel qu'il se précise lors du développement de ce processus réflexif implique *a minima* l'existence de deux énoncés : un énoncé source et un énoncé cible.

Dans la perspective didactique dans laquelle la réalisation des expériences exploratoires a été menée, il est important de signaler que, souvent, l'énoncé source consiste en l'énoncé de l'élève et l'énoncé cible, appelé aussi « énoncé reformulateur » (De Gaulmyn, 1987 as cited in Domagała-Bielaszka, 2011, pp. 209-216) ou « énoncé-doublon » (Gulich & Kotschi, 1987) représente celui du professeur. Notons au passage, qu'au même titre que le comparé (terme que l'on compare) et le comparant (ce à quoi l'on compare) dans une figure de style de comparaison, on pourrait également parler de reformulé (terme que l'on reprend) et de reformulant (ce que l'on en fait) ou comme l'indique Domagała Bielaszka (2011, p.213) « le terme reformulé pour appeler le segment qui subit les opérations de reformulation et le terme reformulant pour le segment qui indique le résultat de ces opérations » (op.cit.).

Notons que le phénomène étudié implique, de plus, presque mécaniquement, un changement de perspective énonciative. Il est à noter que si cet aspect des choses est accepté par la plupart des auteurs qui se sont penchés sur la question des hétéroreformulations - Rabatel (2010) définit, par exemple, les hétéroreformulations comme « le phénomène par lequel une séquence discursive antérieure est reprise au cours de la même interaction, inférant ainsi un changement de perspective énonciative » (Rabatel, 2010, p.28) - il reste encore des recherches à mener sur la manière dont ces changements s'opèrent.

Les quelques éléments cités ci-dessus, s'ils ne nous donnent pas une définition totalement complète de ce que peut refléter l'ensemble des processus hétéroreformulatifs permettent, en tout cas, d'en repérer les indices les plus courants.

Suite à cela, on considérera dans la suite de ce travail que le métaterme « hétéroreformulation » devra être compris comme des « reformulations ancrées dans un contexte didactique, de manière orale, graphique ou dans une association oralo-graphique, auto-initiées par le professeur, co-élaborée, simultanée ou différée, totale ou partielle, identique ou modifiée.

Il me paraît important d'ajouter que les hétéroreformulations sont observées en situation de formation, en posant le focus sur des moments spécifiques de « l'agir professionnel » de l'enseignant. De ce fait, on observe également une totalité « voco-posturo-mimo-gestuelle » (au sens Schuwer & al., 2010) avec ses multiples implications. Néanmoins, l'accent qui est posé dans ce travail n'approfondira pas spécialement les apports du « non-linguistique » associés aux messages verbaux. Il s'agit pour l'essentiel de creuser en profondeur la question des dimensions fonctionnelles des hétéroreformulations telles qu'elles sont définies dans ce travail.

2.4.1.2. Modalités fonctionnelles (ou fonction) des hétéroreformulations

Une diversité de fonctions est attribuée aux hétéroreformulations des propos d'autrui. L'hétéroreformulation « contribue à la cohérence discursive, dans la mesure où elle « raccroche » un tour de parole à un tour précédemment produit par un autre locuteur » (Arditty, 1987 ; Tannen, 1989 ; Vion, 1992 as cited in Schuwer, 2010). Elle sert à « légitimer une prise de parole par un locuteur donné en inscrivant ses propos dans le développement discursif en cours » (Vion, 1992). Elle sert « d'indice par lequel un locuteur montre un engagement actif dans l'échange, par lequel il rend reconnaissable l'attention qu'il porte au discours de son partenaire, et par lequel il manifeste éventuellement son accord avec les propos d'autrui » (Tannen, 1989 ; Vion, 1992 as cited in Schuwer, 2010). Elle fonctionne parfois comme « simple signal d'écoute qui ratifie le dire d'autrui tout en laissant l'espace nécessaire au locuteur en cours pour développer son discours » (Vion, 1992). Elle « joue un rôle important dans la gestion même de

l'interaction et dans l'ajustement mutuel des conduites discursives des interactants » (Pekarek Doehler, 2010). Elle permet également aux élèves de s'approprier des contenus (Rabatel, 2010). Elle permet de « réentendre les formules, voire de se les réapproprier en les produisant soi-même » (op.cit.). Bouchard (Schuwer, 2010) remarque un rassemblement des différentes hétéroreformulations sous deux finalités : « divertir et dominer ». Marie Leroy-Collombel (2009) indique, suite aux observations qu'elle mène à l'intérieur des interactions entretenues entre les adultes et les enfants que « les hétéroreformulations révèlent des fonctions de clarification, des fonctions de réorientation du dialogue, des fonctions phatiques ». Cette fonction phatique est 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 » (op.cit.). Elle relève également des fonctions correctives et/ou d'apprentissage. Le Cunff (2008) relève également cette fonction corrective puisque les hétéroreformulations peuvent se comprendre comme « une possible alternative à la correction stigmatisante de la parole de l'apprenant ».

Chez Rabatel (2010, pp.137-140) certaines se terminent par « une confirmation de ce qui est avancé » (op.cit.). C'est le cas généralement d'un professeur qui, après avoir entendu la bonne réponse d'un élève, la répète en la confirmant. On remarque que chez Rabatel, ces confirmations ne sont pas exclusivement orales. Le professeur peut, en effet, reformuler oralement et ratifier (op.cit.) en acquiesçant avec la tête. D'autres reprennent les dires de l'élocuteur dans le but de « modifier la valeur de vérité de ce qui est dit » (op.cit.). Ce pourrait être le cas lorsqu'un professeur reprend les dires « incorrects » de l'élève et l'invite à modifier son propos. Il est important de signaler que le professeur pourrait également l'indiquer par un geste quelconque (un rire ou quoi que ce soit) qui signifierait que la réponse proposée ne correspond pas à celle attendue. Les hétéroreformulations servent également à « apporter une solution de rechange au moins partielle (réparation par insertion ou suppression) voire totale (réparation par commutation) » (op.cit.). C'est le cas du professeur qui « répare » ce qui est dit pour en marquer, par exemple, le respect des formes grammaticales ou la

véracité du propos. Pour certaines, « le locuteur procède plus à des variations qu'à des corrections sur un énoncé antérieurement produit » (Rabatel, 2010, pp.137-140). Elles pourraient se comprendre comme celles où le professeur reformule partiellement les propos de l'élève pour l'aider lorsqu'il a un trou de mémoire par exemple.

Chez Volteau et Garcia-Deban (2008), elles servent à « expliquer et stabiliser une notion » ; « introduire un vocabulaire technique, aider à la compréhension » ; « faire réinvestir aux élèves le vocabulaire précédemment étudié » ; « aider à la compréhension immédiate en contexte » et « expliquer ». Leroy-Collombel (2009, as cited in Arcidiacono, 2016, p.46) indique que « le type de reformulation, qui propose à l'enfant des énoncés toujours un peu plus complexes que ceux qu'il produit seul, fournit à l'enfant des indications sur les capacités que l'adulte lui prête ».

Le Cunff (2008) observe un impact sur les apprentissages langagiers effectués et envisage de ce fait, la reformulation comme « une modalité de l'étayage de l'enseignant destiné à guider l'élève dans l'apprentissage de la langue de scolarisation » (as cited in Schuwer & al., 2010, p.218). D'autres auteurs (Arcidiacono, 2016, p.46) partagent cet avis.

Madelon (as cited in Schuwer, 2010, p.180) indique que les hétéroreformulations peuvent s'envisager en lien avec deux finalités principales. Elles permettent, d'une part, de « donner l'illusion d'une analyse puisqu'elles n'apportent que de vagues connaissances sur un comportement normé, normal ». D'autre part, elles ont pour fonction « d'explicitier ce qui est dit » (op.cit.). L'auteure distingue alors des reformulations qui ont pour finalité « de rendre le propos cohérent » et celles qui ont pour intention « de discréditer le discours source, en en donnant une lecture caricaturale » (op.cit.).

Dans les apprentissages scolaires, Le Cunff (as cited in 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 » (op.cit.). L'auteure ajoute que les hétéroreformulations sont également « représentatives de la langue orale » (op.cit.). Elles permettent une coconstruction du discours, qui n'est pas permise à l'écrit.

Les hétéroreformulations ont également pour finalité de viser une « meilleure intercompréhension » (Le Bot & al., 2008, p.80). Volteau (Volteau et al., 2008) signale que « 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, institutionnaliser la parole des élèves pour le groupe classe ou encore corriger un énoncé non conforme à ses attentes ».

Peiffer (as cited in Rabatel, 2010) distingue les reformulations à visées explicatives - où le sujet producteur de la reformulation se fait l'interprète ou le traducteur du message pour le récepteur - des reformulations à visées imitatives - où le sujet producteur de la reformulation tend à s'effacer pour être confondu avec l'émetteur source du message original. Dans ce cas, il y a « une volonté de réduire la distance entre les deux situations d'énonciation voire à tenter de les annuler » (op.cit.).

On peut également acter le fait que les hétéroreformulations restent importantes pour la gestion des désaccords (familiaux, scolaires ...). L'étude de Pekarek Dohler et Pochon-Berger (2010) montre que « les reformulations se prêtent à merveille à la gestion plus ou moins souple du désaccord, qui consiste justement à montrer à la fois une orientation vers le dire/faire d'autrui et une réorientation vers un dire/faire différent ». Cette étude montre, notamment, que la reformulation « peut servir d'instrument puissant dans cette organisation du désaccord, pouvant accomplir tant un alignement avec le tour d'autrui, qu'un désalignement total par reprise-négation » (op.cit.). Dans le même ordre d'idées, les hétéroreformulations

peuvent recouvrir des fonctions « d'aide dans la pathologie du langage » mais également des fonctions « d'acquisition du langage » (op.cit.).

Colette Noyau (2010, p.3) considère que la reformulation est là pour « améliorer, rendre plus clair, plus précis, plus adéquat, plus acceptable le contenu pour l'interlocuteur ». Elle indique également que la reformulation recouvre d'autres finalités comme : « reformuler pour expliquer, définir ; reformuler pour adapter à son propre répertoire linguistique (par exemple, passer d'un terme technique à une expression en langage courant) ; reformuler pour manifester un point de vue différent » (op.cit.).

Arcidiacono (2016, p.50) indique que les hétéroreformulations permettent de « mettre en exergue et en valeur les paroles de l'élève et de le rassurer en cas de difficultés d'expression », et qu'elles servent également à « clarifier la pensée de l'élève et à augmenter sa capacité d'expression orale ». De plus, « elles mettent en confiance et valorise dans la phase d'apprentissage du langage ». De ce fait, les reformulations « contribuent donc à accroître la possibilité de s'exprimer en classe spécialisée, surtout au sein de formats interactifs » (Arcidiacono, 2016, p.50).

Colette Noyau (2010, p.4) attire également notre attention sur le fait qu'en situation plurilingue, ces reformulations remplissent également d'autres fonctions comme : « faire comprendre en passant à la langue que l'interlocuteur maîtrise le mieux » ; « construire le sens dans la langue que l'on maîtrise et où on peut penser librement » ; « redonner dans la langue en cours d'apprentissage afin de s'assurer que la reformulation aura du sens » (op.cit.). L'auteure distingue, de plus, les fonctions dites de communication et les fonctions didactiques qui sont liées à l'apprentissage du lexique (variation, enrichissement). Ces dernières recouvrent également différentes sous-fonctions : « elles servent souvent à cerner le sens d'un vocable précis en le définissant » ; « elles sont utilisées pour une visée normative et correctrice » (par exemple quand on demande aux élèves de redire mais avec le mot exact) ; « elles peuvent renforcer le transfert des savoirs » ; « elles permettent de construire petit à petit les savoirs en les

reliant à l'expérience du quotidien dans son environnement, et de se les approprier mieux » (op.cit.).

Dans son article, l'auteure indique que ces différentes reformulations permettent également « l'apprentissage d'un vocabulaire par la définition hors contexte » et « l'apprentissage de notions techniques par des paraphrases descriptives ou explicatives » (op.cit.).

Pour Arcidiacono (2016, p.47), les reformulations peuvent servir à « confirmer les propos de l'autre » ; « à demander une précision » ; « à apporter de nouvelles informations » ; « à demander une confirmation d'interprétation ». Son étude permet, de plus, de mettre en évidence des rôles particuliers de la reformulation dans la relation entretenue entre le professeur et ses élèves.

(...) « d'une part, elle montre à travers ses diverses fonctions de clarification, de validation, de correction que l'enseignant donne de l'importance aux propos de l'élève, sollicite une attention conjointe, et construit un cadre qui permet de mettre l'enfant en confiance et de le rassurer afin de maintenir l'intercompréhension de la communication même quand le contexte n'y est pas favorable (par exemple dans le cas de trouble du langage ou de déficits d'attention) ; d'autre part, elle permet de créer une collaboration, une ressource et un déclencheur d'activité pour l'élève, car la reformulation lui donne des moyens pour favoriser son développement langagier et sa capacité d'expression orale » (Arcidiacono, 2016, p.50).

On peut noter également que les reformulations ont pour fonction de « permettre la continuité dialogique, l'intercompréhension et de favoriser le

développement du langage » (Clark & Bernicot, 2008, as cited in Arcidiacono, 2016, p.46).

De plus, les reformulations, perçues comme « polymorphes et plurifonctionnelles » (op.cit.) sont utilisées par les enseignants pour « valider voire valoriser une production » ; « proposer une formulation plus adaptée tout en validant une partie » ; « renvoyer au groupe classe une production valorisée pour aider à la réussite et faire avancer le discours » ; « corriger les fautes des apprenants » ; « perfectionner leurs connaissances » et « déclarer le niveau de connaissance langagière attendu » (Le Cunff, 2008, as cited in Arcidiacono, 2016, p.47). On peut ajouter à cela qu'elles permettent de « montrer un désaccord » et de « valider un propos » (Arcidiacono, 2016, p.50). Fuchs (as cited in Garcia-Debanç, 2015) nous indique que les reprises réalisées par l'enseignant « sont construites pour les apprenants dans le but de leur faciliter l'accès au sens et tout cela en lien avec la représentation que le professeur se fait de leurs difficultés ».

Noailly Michèle (Le Bot & al., 2008, p.209) a étudié les reformulations dans l'œuvre théâtrale de Marivaux et nous indique que « la visée strictement explicative n'apparaît guère dans ces échanges-là ». Elle signale que dans ces dialogues, les reformulations ne sont pas utilisées pour « assurer une meilleure compréhension au sein du dialogue » mais bien pour « vous faire dire autre chose que ce que vous, vous avez voulu dire ». Elle indique que reformuler, dans cet ordre d'idées, est une « remise en cause du dire de l'autre, qui met à l'épreuve l'échange dialogique au lieu de le faire avancer » (op.cit.).

On le voit, à la lecture - non exhaustive - des articles et ouvrages en lien avec les hétéroreformulations, un nombre certain de fonctions peut être associé à celles-ci. Il est important de signaler également qu'elles apparaissent, inévitablement, dans une multiplicité de situations et de moments ancrés dans des réalités situées. Cet état de fait soulève donc la question des multiples cadres spatio-temporel déterminés et évolutifs dans lesquels peuvent apparaître les hétéroreformulations.

Le Cunff (as cited in Schuwer & al., 2010, p.218) invite à ce que des recherches soient menées sur la complexité des reformulations « afin d'en dégager toutes les fonctions possibles » (op.cit.). C'est dans cette direction que s'organise le travail de recherche mené pour la réalisation de ce papier. Il consiste pour l'essentiel à faire émerger un certain nombre de fonctions des hétéroreformulations en situation didactique.

Il est cependant utile de rappeler que les hétéroreformulations dont nous allons parler tout au long de ce travail doivent être comprises, de manière assez simple, et à la suite de tout cet apport théorique, comme un geste spécifique de l'enseignant qui effectue, de son propre chef et de manière intentionnelle, des reformulations orales, graphiques ou oralo-graphiques des propos d'un ou de plusieurs élève(s) directement ou de manière différée avec une finalité définie, en direct, par lui, en modifiant (ou non) les propos repris totalement ou partiellement.

Chercher les différentes modalités fonctionnelles des hétéroreformulations tel que je l'envisage consiste, pour l'essentiel, à regrouper les grandes finalités auxquelles le professeur peut être confronté dans la situation didactique qui est la sienne et permet, finalement, de répondre à une question somme toute très simple : « Quel est ton but quand tu hétéroreformules ? ».

2.4.2. Définir à nouveau le phénomène et lui associer en fonction de la recherche menée, soit des questions de recherches, soit des hypothèses, soit des concepts sensibilisateurs.

Il est important de comprendre qu'en fonction du type de recherche que l'on décide de mener, il faut opérer le choix d'une méthode d'analyse des entretiens réalisés (ou des images collectées, des verbatims ...) qui paraît la plus adéquate. Lors de la recherche qualitative en sciences psychologiques et de l'éducation développée dans ce papier, un entretien semi-directif a permis de récolter les informations nécessaires à la recherche. De plus, plusieurs analyses interprétatives phénoménologiques ont favorisé la

compréhension du contenu des entretiens organisés. Cette méthode n'invite pas à formuler d'hypothèses. En effet, elle ne cherche pas à vérifier un lien quelconque entre deux ou plusieurs variables puisque son objectif principal peut se comprendre comme l'explication - en profondeur - d'un phénomène observé. L'approche phénoménologique invite, par contre, à ce que soient définis obligatoirement l'un ou l'autre concepts sensibilisateurs (formes et modalités fonctionnelles). Ceux-ci auront pour fonction de cadrer les réflexions. Dans l'exemple choisi pour illustrer ce processus de recherche, on peut considérer que la finalité de la recherche menée peut se définir à cet instant et pour la suite de l'expérience comme :

La compréhension en profondeur des dimensions fonctionnelles (finalités) des hétéroreformulations comprises comme « un geste spécifique de l'enseignant qui effectue, de son propre chef et de manière intentionnelle, des reformulations orales, graphiques ou oralo-graphiques des propos d'un ou de plusieurs élève(s) directement ou de manière différée avec une finalité définie, en direct et par lui, en modifiant (ou non) les propos repris totalement ou partiellement ».

1. Introduction

L'analyse interprétative phénoménologique (IPA) est une méthode de recherche qualitative relativement récente (Smith & Osborne, 2003) qui cherche à comprendre comment des individus donnent sens à leurs expériences de vie. Comme son nom l'indique, elle comporte deux caractéristiques :

Une dimension phénoménologique qui l'amène à s'intéresser à la manière dont les personnes se représentent leur expérience, leur monde vécu (Antoine & Smith, 2016) et une dimension interprétative qui rend compte du fait que le chercheur et le participant sont amenés à s'engager ensemble pour comprendre l'expérience de ce dernier. On parle alors de double herméneutique (Smith & Osborne, 2003).

Au départ développée pour la psychologie (Gélin, Simon & Hendrick, 2015), l'IPA peut permettre d'investiguer d'autres phénomènes : sociaux, politiques, pédagogiques et de dégager ce que l'on peut appeler des thèmes, éléments qui seront au coeur de l'analyse.

Très féconde pour tenter une compréhension « en profondeur » de l'objet de recherche, la méthode bénéficie également de guides méthodologiques très précis qui la rendent aisément accessible (Antoine & Smith, 2016). Si la

division en étapes d'analyse est cadrante pour le chercheur, en revanche, la méthode interprétative phénoménologique est moins explicite sur la manière de dégager les thèmes, démarche qui reste largement le fait du chercheur. C'est pourquoi il pourrait être intéressant de se pencher sur la manière dont l'IPA pourrait bénéficier d'un autre cadre conceptuel qui a déjà été mobilisé en analyse qualitative afin de soutenir les chercheurs dans leur travail d'identification des thèmes, une des clés de voûte de la démarche.

Dans cette optique, une approche éprouvée d'analyse de contenu a été mobilisée afin d'enrichir la pratique et l'investigation des thèmes contenus dans la méthode IPA : la grille de Jules Gritti (Remy & Ruquoy, 1990). Il est postulé que cette approche va faciliter l'accès aux contenus implicites et aux zones d'ombres qui se cachent dans les représentations, parfois peu claires, des individus interrogés. Cet article vise donc à ajouter un aspect technique et théorique à l'IPA afin d'en renforcer l'utilisation.

Dans la suite de ce texte, les différentes étapes de la méthode IPA seront rapidement décrites. Par la suite, l'ajout méthodologique sera synthétiquement explicité puis, l'interconnexion des deux approches sera illustrée par un exemple. Une courte discussion sur les apports potentiels de l'association de ces deux cadres méthodologiques terminera l'article.

2. L'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA) :

Au sens strict, la méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique (Smith & al., 2009). La première étape s'appelle le « Reading and rereading » (op.cit.) et consiste à lire et relire ses entretiens voire à les réécouter plusieurs fois afin d'être immergé dans ceux-ci. La deuxième étape s'appelle l'« Initial noting » (op.cit.) et consiste à rédiger les premières notes. Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, trois aspects doivent être pris en compte. Le premier aspect concerne les « Descriptive comments » (op.cit.). Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. Il faut donc veiller à ne pas les

interpréter. Le second aspect concerne les « Linguistic comments » (op.cit.). Ces commentaires linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Le troisième aspect concerne les « Conceptual comments » (op.cit.). Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. La troisième étape s'appelle « Developing emergent themes » (op.cit.). Développer des « emergent themes » consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. La quatrième étape s'appelle le « Searching for connections across emergent themes » (op.cit.). La présentation en tableau est la plus souvent utilisée. Celle-ci permet, en effet, d'envisager clairement le regroupement des thèmes. Elle permet également de proposer une lecture simple des « Superordinate themes » (op.cit.), suite logique de cette étape. Ces « thèmes de thèmes » permettent de préciser les concepts abordés. La cinquième étape s'appelle « Moving to the next case » (op.cit.). Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. La sixième étape s'appelle « Looking for patterns across cases » (op.cit.). Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ».

3. La grille de Jules Gritti (Remy et Ruquoy, 1990)

La méthode d'analyse proposée par Jules Gritti s'inscrit dans la perspective théorique de l'analyse structurale. Comme pour celle-ci, il est donc postulé que « les manières de penser des individus (leurs représentations) s'expriment dans leurs manières de parler mais de façon non ordonnée ; lorsque des personnes parlent, leurs représentations sont livrées « en vrac » comme les pièces d'un puzzle » (Piret, Nizet et Bourgeois, 1997, p.7). On observe, comme postulat central de toute approche structurale que « les éléments du discours ne prennent sens que dans et par leurs relations entre eux » (op.cit.). La finalité des méthodes structurales, et donc *de facto* de la grille de Jules Gritti, consiste essentiellement à « dépasser le contenu manifeste explicite et à atteindre, par une analyse au second degré pour ainsi

dire, un sens implicite, non-immédiatement donné à la lecture » (op.cit.). Houtart (1990 as cited in Remy et al., p.69) indique que « l'analyse textuelle de Jules Gritti vise à repérer les structures idéologiques d'un texte, pris hors de tout contexte, en décomposant les structures patentes au profit de l'articulation latente ». Pour ce faire, Jules Gritti (op.cit.) propose six filtrages qui peuvent être pratiqués indépendamment les uns des autres. L'auteur nous indique en effet que chacun de ceux-ci constitue une analyse complète du texte. Comme dans les analyses structurales au sens large, ce sont des éléments issus du discours qui vont être observés et analysés grâce aux différents filtrages (mots, phrases, parfois paragraphe entier). La proposition d'analyse de Jules Gritti peut en effet se comprendre comme un ensemble de procédures à la disposition du chercheur qu'il peut (ou non) choisir de suivre en fonction du contenu et de la nature du texte. Le souci, c'est que des divergences peuvent alors apparaître en fonction du chercheur, des choix techniques qu'il va poser. Houtart (1990 as cited in Remy et al., p.91) nous signale que ces risques sont néanmoins atténués par le fait que « les procédures de vérification sont assurées d'une part par les techniques utilisées (repérage des mots, des enchaînements, des oppositions), et d'autre part, par l'intervention, si possible, de deux lecteurs indépendants ».

Techniquement, utiliser la grille de Jules Gritti (Remy et al., 1990) c'est porter notre attention sur six filtrages que l'on peut envisager sous trois aspects. Le premier, dénommé « le contenu du discours » se divise en deux filtrages. Le premier filtrage porte sur des associations et des oppositions et le second sur ce qu'il nomme « les niveaux de culture » (op.cit.). Très simplement, le travail de l'analyste consiste à repérer, dans un premier temps, les associations et les oppositions contenues dans le texte soumis à l'analyse et à en réfléchir le sens. Pour faciliter cette compréhension, l'auteur attire notre attention sur la recherche de trois figures binaires (disjonction, préférence et équivalence) et de trois figures ternaires (juste milieu, synthèse, dépassement). Dans un second temps, il nous invite à repérer les différentes connotations possibles des termes utilisés. L'auteur attire notre attention sur quatre repérages à mener : le repérage des mots non définis, des mots définis, des mots traducteurs et celui des termes connotés.

Le second aspect, appelé « l'idéologie du locuteur » (op.cit.) se compose de trois filtrages. Le premier attire notre attention sur « les connotations qualitatives » (op.cit.). Elles peuvent être comparées au terme plus ou moins équivalent de « valences » en psychologie. Ce sont ces petits éléments du discours qui servent à apprécier ou déprécier une réalité. Le second filtrage, qu'il nomme « les lieux idéologiques » (op.cit.) permet de repérer les endroits où cette idéologie existe, mais de manière implicite. Pour ce faire, l'auteur nous invite à être attentif à différents éléments où celle-ci peut apparaître habituellement (début/fin du discours - superlatifs - gradation crescendo/decrecendo - chiffres - citations directes ou indirectes - généralités utilisées). Le troisième filtrage, appelé « les figures de déploiement » (op.cit.) se compose de deux types de synecdoques, les généralisantes et les particularisantes. Celles-ci ont pour fonction d'élargir ou de restreindre le contenu sémantique d'un mot. Dire « une voile » pour désigner un bateau par exemple. Les particularisantes « partent des effets vers la cause, des moyens vers les buts alors que les généralisantes partent du général pour aller vers le particulier » (Remy et al., 1990).

Le troisième aspect, qu'il nomme « les rapports de communication » (op.cit.) invitent à porter l'attention sur les rapports possibles entre le locuteur et le destinataire. Ces éléments sont compris comme les ingrédients d'une triade : locuteur - message - destinataire. Ces relations se manifestent dans « trois lieux privilégiés » (op.cit.), l'usage des pronoms, les allusions à soi-même ou les déclarations sur soi, plus explicites » (op.cit.).

3.1. Exemple 1 : le premier filtrage de la grille de Jules Gritti

J'ai choisi de présenter le premier filtrage de la grille car c'est celui qui me paraît le plus adapté pour l'exemple. Il est important de rappeler qu'il est tout à fait possible de ne pratiquer que l'un ou l'autre de ces filtrages, tout comme il est également possible d'en combiner l'un ou l'autre. Houtart (Remy et al., 1990, p.69) nous indique en effet que chacun de ceux-ci constitue une analyse complète du texte.

Pour éviter des retranscriptions longues et inutiles, des « cadres de discours » issus d'une recherche menée en lien avec les hétéroreformulations en situation scolaire ont été choisis.

3.2.1. Cadre 1

(...) Le gamin n'est pas spécialement scolaire, il a des difficultés et Eddy (nom d'emprunt), lui, est ce qu'il est. Donc il y a une espèce de décalage entre les deux. On en a un qui trouve de l'intérêt dans la fabrication du panneau, donc le côté plus esthétique et l'autre qui a vraiment envie de bien faire du point de vue scolaire. Et donc ben finalement, il y a un décalage entre les deux. Et je pense que c'est à ce niveau-là que c'est bien d'agir (...).

3.2.1.1. Premier filtrage : le contenu du discours, les associations et oppositions

Ce premier filtrage consiste, dans un premier temps, à faire apparaître les figures binaires (disjonction, préférence, équivalence) et, dans un second, à repérer les figures ternaire (juste milieu - synthèse - dépassement) qui peuvent être présentes dans le discours retranscrit.

3.2.1.1.1. Premier temps : les figures binaires

En ce qui concerne les disjonctions (A est différent de B), on peut relever :

« Les gamins scolaires vs les gamins non scolaires ».

« Les gamins qui n'ont pas des difficultés vs les gamins qui ont des difficultés ».

« Les gamins qui ont envie de bien faire niveau scolaire vs les gamins qui trouvent de l'intérêt dans la fabrication de panneaux ».

« Les plus scolaires vs les plus esthétiques ».

En ce qui concerne les préférences (A > B), on peut relever :

« Envie de bien faire au niveau scolaire > trouver de l'intérêt dans la fabrication du panneau ».

« Élève scolaire > élève esthète ».

En ce qui concerne les équivalences (A = B), on peut relever :

« Élève peu scolaire = élève qui privilégie l'esthétique (artiste) ».

« Élève scolaire = élève sans difficulté ».

3.2.1.1.2. Second temps : les figures ternaires

Pas de figures de juste milieu (A-m-B) relevée dans cet extrait.

En ce qui concerne les figures de synthèse (A, B = S), on peut relever :

Si l'élève a des difficultés, s'il trouve de l'intérêt dans la fabrication des panneaux = il est un esthète (il est non scolaire).

En ce qui concerne les figures de dépassement (A, B vers D), on peut relever :

Dans la partie issue de l'extrait : « Décalage entre les deux, c'est à ce niveau-là que c'est bien d'agir », on peut considérer ici que l'action future telle que le professeur interrogé l'envisage va porter sur une sorte d'entre-deux situé entre le côté « esthète » et le côté « élève scolaire ». C'est, en quelque sorte, en dépassant ces deux pôles que va se dessiner la possible piste d'action future du professeur.

3.2.1.1.3. Conclusion de ce filtrage

Les filtrages ci-dessus attirent notre attention sur le fait que le professeur considère que « l'esthète » n'est pas « scolaire ». De plus, de manière implicite, le professeur comprend « l'élève scolarisé » comme n'étant pas un élève « en difficulté ». Au-delà des représentations du professeur, il nous signale que, dans les faits, l'organisation de l'activité des élèves permet aux « artistes » de participer à des tâches plus « esthétiques » alors que les autres, plus scolarisés, peuvent continuer la tâche habituelle. Le professeur indique également une préférence pour ce dernier type d'élèves. Ces différents éléments du filtrage peuvent, de plus, attirer notre attention sur le fait que le professeur interrogé comprend comme des synonymes « les élèves scolaires » et « les bons élèves ». En ce sens, les élèves « non scolaires » pouvant être perçus comme des « artistes » s'inscrivent *de facto* dans la catégorie des « mauvais élèves ». On constate néanmoins chez le professeur interrogé une volonté de se donner des pistes pour dépasser cette

approche dichotomique qu'il perçoit, quelque part, comme problématique. Il propose de sortir de cette classification en se proposant, plus tard, d'aller creuser le décalage qu'il peut observer entre les deux pôles observés.

3.2.2. Cadre 2

I : C'est parce que vous connaissez l'histoire personnelle de M. que vous avez réagi de la sorte. Si cela avait été un autre élève, peut-être que l'intervention aurait été différente.

P : Voilà, là j'aurai peut-être été plus carré en disant : « Bon ben maintenant écoute, tu te tais, tu travailles, écoute ton groupe ». Je pense que dans un groupe en tant que professeur il faut parfois prendre l'individu en tant qu'individu et ne pas tenir compte des enjeux pédagogiques. Mais c'est l'avantage du cours de français où on les a cinq, six heures semaines, on connaît mieux leur histoire.

3.2.2.1. Premier filtrage : le contenu du discours, les associations et oppositions

3.2.2.1.1. Premier temps : les figures binaires

En ce qui concerne les disjonctions (A est différent de B), on peut relever :

« Être « plus » carré vs être « moins » carré ».

« Élève dont on connaît l'histoire personnelle vs élève dont on ne connaît pas l'histoire personnelle ».

« Tenir compte des enjeux pédagogiques dans la représentation que l'on a de l'élève vs ne pas tenir compte des enjeux pédagogiques dans la représentation qu'on a de l'élève ».

« Considérer l'élève comme un individu vs considérer l'élève comme « autre chose » ».

« Cours à 5, 6 heures vs cours à moins grand nombre d'heures ».

En ce qui concerne les préférences (A > B), on peut relever :

« Considérer l'élève comme un individu > le considérer au regard des enjeux pédagogiques ».

« Connaître l’histoire des élèves > ne pas connaître l’histoire des élèves ».

En ce qui concerne les équivalences (A = B), on peut relever :

« Être « plus » carré = être « plus » autoritaire (tu te tais, tu écoutes ...) ».

« Cours de 5 à 6 heures semaines = meilleure connaissance de l’histoire des élèves ».

« Mieux connaître l’histoire des élèves = moins tenir compte des enjeux pédagogiques ».

3.2.2.1.2. Second temps : les figures ternaires

Pas de figures de juste milieu (A-m-B) relevée dans cet extrait.

En ce qui concerne les figures de synthèses (A, B = S), on peut relever :

« Donner cours de français, passer cinq-six heures avec les élèves par semaine = mieux connaître leur histoire ».

« Ne pas tenir compte des enjeux pédagogiques, voir l’élève comme un individu = être moins « carré » (compris autoritaire) ».

En ce qui concerne les figures de dépassement (A, B vers D), on peut relever :

« Être carré, ne pas être carré vers « parfois l’un, parfois l’autre » (alternance comme piste de dépassement) ».

3.2.2.1.3. Conclusion de ce filtrage :

Les résultats du filtrage mené attirent notre attention sur cette idée, tenue par le professeur, qu’un élève n’est pas un individu comme un autre. Il distingue en effet « l’élève » (forme de concept abstrait) de « l’individu réel ». Il ajoute que connaître l’histoire des élèves, c’est plus les voir comme des individus et moins comme « des élèves ». On remarque cette idée que l’on pourrait finalement comprendre l’élève comme une « entité » existant en dehors de tout contexte, de toute relation aux autres.

Les disjonctions issues de ce filtrage indiquent que le professeur considère qu’il connaît mieux les élèves quand il passe plus de temps avec eux. Un focus peut également être porté sur la deuxième figure de synthèse observée. Le filtrage de celle-ci laisse suggérer que « voir l’élève comme

un individu » et moins comme « un élève » conduirait à diminuer l'apparition de comportement autoritaire chez ce professeur.

4. Interconnexions possibles des deux approches

On le voit à la suite de ces deux exemples, le premier filtrage de la grille de Jules Gritti permet de faire émerger des sens cachés, invisibles *a priori*, mais néanmoins contenus dans le discours des intervenants. Considérant que la méthode interprétative phénoménologique laisse, à mon sens, trop de liberté au chercheur au niveau de la réflexion à mener en terme d'interprétation de ces mêmes discours, considérant qu'une partie de la (trop) grande incertitude qui plane sur la manière de considérer cette partie de l'analyse peut s'évacuer par un simple apport technique dans la partie nommée : « Linguistic comments », je propose de glisser à l'intérieur de la méthode IPA un des filtrages proposés par la grille de Jules Gritti. Evidemment, le chercheur peut choisir le filtrage qui correspond le mieux à ses attentes théoriques, à la finalité de sa recherche, à des critères (pratique, esthétique, ergonomique ...) qu'il se serait fixé.

Dans le cadre de cet article, c'est le premier filtrage que j'ai décidé de mettre en avant. Il m'apparaît, à titre personnel, que celui-ci est le plus à même de s'intégrer dans le déroulement de la structure de l'analyse interprétative phénoménologique telle qu'elle se concrétise dans les faits. Il est, en effet, assez simple de faire apparaître les figures binaires et ternaires dans le déroulement du processus tel qu'il est présenté par Smith et Flowers (2009).

De plus, après avoir mené une expérience exploratoire en utilisant la méthode IPA sous cette forme, il m'est apparu plus simple (et plus confortable) de réaliser l'activité de rédaction des notes initiales (et plus particulièrement des commentaires linguistiques) de cette manière.

Conscient que l'utilisation des différents filtrages sans autre apport analytique peut-être insuffisant pour une recherche scientifique, il m'est

apparu que cette faiblesse pouvait se transformer en force lorsqu'il s'agit, par exemple, de mener une analyse qualitative en utilisant les différents composants évoqués à l'intérieur du cadre méthodologique de l'IPA.

L'ajout des figures binaires (disjonctions, associations, préférences) et ternaires (synthèses, juste milieu, dépassement) dans la rédaction des notes initiales et plus particulièrement dans la partie nommée « Linguistic comments » (Smith & al., 2009) me paraît donc être un plus apporté à la méthode initiale, et à la recherche qualitative qui se baserait sur cette approche au sens général. Observons un exemple issu des entretiens menés dans le cadre d'une recherche que j'ai menée sur les hétéroreformulations en situation de classe pour comprendre l'apport de la grille de Jules Gritti au cycle d'analyse de la méthode IPA.

4.1. Exemple : Le premier filtrage de la grille de Jules Gritti à l'intérieur de l'IPA

Normalement, dans la partie nommée « Linguistic comments » (Smith & al., 2009), ce sont des informations concernant le ton employé, les attitudes au moment de l'énonciation, les éléments paraverbaux et non verbaux significatifs pour le chercheur qui sont indiqués. Il est important de signaler que, lorsque je réalise des entretiens, ceux-ci sont toujours filmés. La retranscription de ces différents détails dans les analyses menées ne se fait donc que quand je perçois un apport supplémentaire d'informations réellement signifiant. Il est donc tout à fait possible de voir coexister, dans la version complète de l'analyse, à la fois les informations de ce type et à la fois les informations issues de la grille de lecture utilisée (ici, celle de Jules Gritti). Pour faciliter la lecture, celles-ci sont indiquées en rouge dans le tableau ci-dessous. Il est à noter que la présentation en tableau a été choisie car le praticien se trouve confronté, lorsqu'il pratique l'IPA dans les règles de l'art, à un même type de configuration.

Emergent themes	Verbatim	Notes initiales
<p>Lier qualité de la compréhension des élèves et formes multiples des reformulations.</p> <p>Lier l'utilisation de plusieurs formes de reformulations et l'intérêt didactique du professeur.</p> <p>Comprendre la modification de la façon de reprendre le propos comme facilitateur de la compréhension.</p>	<p>Oui, cela me semble toujours intéressant d'être dans une reformulation reformulée sous une autre forme. (...) Je pense que cela participe plus à la compréhension.</p>	<p>Il dit que cela lui semble toujours intéressant de reprendre les propos sous des formes différentes. Il dit que cela participe plus à la compréhension.</p> <p>D : Exister sous plusieurs formes vs Exister sous forme unique / Etre intéressant vs Ne pas être intéressant. P : Refomuler sous plusieurs formes > Reformuler sous une seule forme. D : Forme multiple des reformulations vs Forme unique des reformulations. P : Forme multiple > forme unique. S : Reformuler, varier les formes → Meilleure compréhension des élèves.</p> <p>Comment la multiplicité des formes reformulatives est-elle liée à l'intérêt didactique du professeur ? Comment le fait de faire exister les reformulations sous de multiples formes facilite-t-il la compréhension des élèves ?</p>

On comprend, à la lecture de cet exemple, en quoi l'utilisation de la grille de Jules Gritti permet un certain confort au chercheur. En effet, en passant par ce premier filtrage, il lui est tout à fait possible, par la suite, de construire une certaine « routine » d'analyse qui, loin de rendre le travail aliénant, permet de creuser « en profondeur » les apports issus des verbatims.

5. Apport de la grille de Jules Gritti à l'IPA

5.1. Apports

Au cours des entretiens menés, il a été question de comprendre de quelle manière adjoindre à la démarche IPA une grille d'analyse de contenu (ici Jules Gritti) permettrait d'enrichir et d'approfondir l'analyse de données qualitatives.

Tout d'abord, il est important de rappeler que la grille de Jules Gritti « ne suffit pas à elle-même pour autoriser la totale intelligibilité du discours analysé » (Houtart, 1990 as cited in Remy et al., p.69). Par contre, une fois inscrite dans le cycle d'analyse de l'IPA, ce caractère « incomplet » devient un atout considérable puisqu'il permet, finalement, une grande liberté d'action, notamment dans le choix du filtrage réalisé.

Ensuite, les exemples proposés montrent que l'utilisation d'une grille d'analyse de ce type permet de faire émerger des structures sous-jacentes contenues dans le discours. *De facto*, d'autres pistes de réflexions apparaissent et permettent donc d'enrichir le matériau utile à l'émergence de thèmes.

Pour terminer, en soulevant le voile des structures latentes, le chercheur peut percevoir ce qui, trop souvent, se cache dans l'implicite de la langue. Cet apport « en profondeur » ne peut qu'enrichir la réflexion du chercheur et donc la profondeur de l'analyse menée.

5.2. Limites

La première est technique. Parce que la grille de Jules Gritti permet, finalement, de sélectionner le filtrage *ad hoc*, il est possible de se trouver confronté à des analyses d'un même phénomène qui apporteraient, si pas des résultats différents, en tout cas, des nuances particulières liées au filtrage choisi. Pour éviter cela, il pourrait être envisageable d'utiliser tous les filtres à notre disposition, mais l'analyse serait alors vite illisible et sa

réalisation trop chronophage. Peut-être, dès lors, est-il déjà pertinent de se poser la question d'une autre grille de lecture plus adéquate.

La seconde, plus théorique, suggère qu'un certain nombre de facteurs humains favorables soient requis pour une bonne application de la méthode. Parmi ceux-ci on peut acter l'application, la plus rigoureuse possible, des techniques évoquées et d'autre part une formation logique de bonne qualité.

La troisième relève du fait que les matériaux, même analysés de cette manière, pourraient encore faire l'objet de nombreuses interprétations. Il est néanmoins intéressant de noter que l'utilisation de la méthode IPA propose, suite au cycle d'activités à mener, un certain nombre de garde-fous qui « protègent » d'interprétations trop abusives.

6. Conclusion

L'objectif de cet article était de mettre en avant une manière d'agrémenter le déroulement du cycle de l'analyse interprétative phénoménologique en ajoutant au cadre existant celui d'une analyse de contenu. L'intention est cependant dépassée puisque le choix de la Grille de Jules Gritti fait apparaître une amélioration qualitative des analyses menées. L'ajout d'un cadre théorique à ce moment de l'analyse favorise en effet l'émergence de commentaires nuancés et articulés qui s'inscrivent parfaitement dans la logique de l'IPA.

Permettre une amélioration qualitative des analyses IPA peut donc être envisagé par un apport théorique inclus dans cette étape des commentaires initiaux, pierre angulaire du cycle.

Reste à répondre à la question : un autre cadre théorique d'analyse de contenu, plus actuel, ne favoriserait-il pas l'émergence d'autres contenus, d'autres nuances implicites ?

Chapitre second

Les recherches

Un endroit où il est question de collecter, puis d'analyser des informations en lien avec le phénomène étudié afin d'en comprendre son(s) possible(s) développement(s).

Exploration des éléments liés aux reformulations
organisées en situation de cours (étude exploratoire).

GEORGES Jacques
Enseignant, psychopédagogue

Résumé

Le compte rendu d'expériences présenté ci-dessous propose d'élaborer une courte cartographie des natures des reformulations rencontrées en situation de cours. Cette ébauche permet d'envisager la façon dont celles-ci peuvent se comprendre dans leur formes. L'état des lieux dressés s'inscrit, me semble-t-il, dans la continuité des nombreux travaux déjà menés et envisage un court ajout théorique. Un tableau récapitulatif des différentes formes (ou natures) clôturé le travail. Celui-ci reprend l'essentiel de celles rencontrées lors de l'expérience associées à celles issues de la littérature consultée.

Mots-clés

Reformulations, formes, analyse interprétative phénoménologique.

Problématique

L'approfondissement de la recherche des natures (ou formes) des reformulations mérite d'être prolongée car les multiples réflexions très précises qui existent en lien avec celles-ci ne permettent pas suffisamment, me semble-t-il, d'en observer rapidement les différentes modalités formelles essentielles. Il existe en effet pléthore de réflexions autour de ces natures, ce qui, parfois, en complique la compréhension. Chez Rabatel (2010), on peut comprendre les reformulations comme « toute opération de retour sur un segment antérieur du discours situé dans une même interaction » (Rabatel, 2010, pp.137-140). Tomasziewicz (2003) définit la reformulation comme « 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 » (as cited in Martinot, 2003, p.180). Le Cunff (Schuwer et al., 2010, p.218) conçoit les reformulations comme « une reprise de la parole de l'autre ». Elles 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 » (op.cit.). Pegaz-Paquet (2011) signale que reformuler est une façon d'apprendre à dire autrement la même chose. Cette perspective se retrouve également chez d'autres auteurs comme, par exemple, Vinter (2000) qui indique que la reformulation peut être définie comme « la capacité à exprimer la même idée en modifiant les propos de son interlocuteur, ou les siens, ce qui suppose, notamment de la part de l'enfant, un travail actif de construction » (as cited in Martinot, 2007, p.142). Chez Bouchard (2008) le fait de reformuler doit se comprendre comme « 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 » (op.cit.). Notons qu'il indique que le phénomène hétéroreformulatif est lié à l'idée d'une distance entre l'apprenant (qui ne sait pas ou pas encore) et l'enseignant (qui en sait plus) et qu'il pose également la question des caractères simultanés ou différés du phénomène qu'il considère, *de facto*, exclusivement comme une activité du professeur. Bouchard (2008) ajoute que « l'événement de la parole située

donne une plus forte valeur interactionnelle au discours oral produit simultanément » mais il signale que celui-ci est « fugace » et « qu'il se prête donc mal à la construction stable d'une représentation cognitive complexe » (Bouchard, 2008). Sandra Teston Bonnard (Le Bot et al., 2008) émet également différentes hypothèses sur les différences qui existent entre les reformulations écrites et orales. Ces hypothèses, même si elles dissocient les reformulations écrites des reformulations orales, et donc omettent un type de reformulation (celles qui contiennent à la fois des contenus oraux et écrits indissociables), restent très intéressantes à observer.

Martinot (2003, p.10) distingue la « répétition à l'identique » de la « reformulation » qu'elle définit comme une « reprise avec changement ». Clark, mais également Breux et Perret-Clermont (as cited in Arcidiacono, 2016) insistent 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 (as cited in Rabatel, 2010), différencie également « 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 ». Nathalie Blanc (op.cit.) indique que la reprise et la reformulation restent distinctes et peuvent porter sur un mot, un groupe de mots ou une proposition. Pour Rossari (as cited in Brunetière, 2009), ces reformulations s'opérationnalisent de plusieurs manières quand il distingue les opérations de « reformulation paraphrastique » (qui entraînent un développement explicatif) et les opérations de « reformulation non paraphrastique ». Steuckart (2009) distingue également la reformulation paraphrastique de la reformulation non paraphrastique. Dans le même ordre d'idées, Arcidiacono (2016, p.48) désigne comme reformulation : « toute reprise partielle ou totale d'un énoncé, mais présentant un ajout ou une modification, ce qui comprend la reprise d'un mot produite avec une sur-articulation ou une emphase importante sur le mot ou l'une des syllabes du mot ». 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 les propos de

la personne » (op.cit.). Chez Rabatel (2010), on parle également « d'auto et d'hétéro-reformulations ». 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. Dans tous les cas, Rabatel (2010, p.131) considère que « la reformulation est un métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des direx antérieurs ».

La distinction que Volteau (Schuwer & al., 2008) donne des hétéro et des auto-reformulations s'inscrit dans une perspective semblable. Les hétéroreformulations sont, en effet, définies comme les reformulations par lesquelles l'enseignante co-élabore (op.cit.) l'énoncé de l'élève alors que les autoreformulations le sont comme les reformulations par lesquelles l'enseignante ré-élabore (op.cit.) son propre énoncé. Bouchard (op.cit.) parle d'autoreformulation quand un professeur « reformule ses notes qu'il considère comme un « discours intermédiaire » ; « c'est une façon de passer d'un discours linéaire à un discours oral situé » (as cited in Rabatel, 2010, p.97). Dans le modèle linguistique de la reformulation dans l'interaction, Gülich et Kotshi (1987) distinguent aussi l'hétéroreformulation de l'autoreformulation. 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 (op.cit.) 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 entre 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. Il est important de noter que les hétéro-reformulations comme les autoreformulations peuvent évidemment être

hétéro ou auto-initiées. Notons que toutes les réélaborations rencontrées prennent divers noms chez les différents auteurs consultés, ce qui n'en facilite pas la compréhension immédiate. On parle, par exemple, d'« auto-reformulation spontanée » (Leroy-Colombel as cited in Arcidiacono, 2016, p.47) ou de reformulation « auto-déclenchée » (De Gaulmyn, 1986 as cited in Arcidiacono, 2016, p.47) c'est-à-dire « dirigée vers soi » quand on estime par exemple que « des propos sont imprécis vis-à-vis de sa propre pensée » (op.cit.). On parle également des reformulations « sollicitées ou hétéro-initiées » (De Gaulmyn, 1986 as cited in Arcidiacono, 2016, p.48) c'est-à-dire « visant l'explication d'un élément de son propre discours jugé obscur d'après les mimiques ou questions des interlocuteurs ». Brunetière (2009) indique que l'on peut distinguer des « auto-reformulations immédiate et retardée ainsi que des hétéroreformulations immédiate et retardée » (op.cit.). Elle signale que les reformulations « immédiates » sont « caractéristiques de l'écrit » - il s'agit d'une manière de « mieux dire » et d'enchaîner élégamment ses formulations (op.cit.) - et que les reformulations « différées » (op.cit.) figurent, quant à elles, essentiellement à l'oral où elles « joueraient un rôle de hiérarchisation de l'information, de structuration du discours » (op.cit.). De plus, Brunetière (2009, pp.173-202) ajoute également un aspect temporel aux actes reformulatifs. En effet, les auto ou hétéroreformulations « retardées » se différencient des « immédiates » dans le sens où les « retardées » surviennent « une fois le discours du locuteur terminé » alors que « les immédiates » peuvent être comprises comme celles où « l'on s'arrête sur ses propres dires pour les corriger immédiatement ou pour reformuler une construction qui paraît difficile ». Bouchard (2010) attire également l'attention sur cet aspect temporel des hétéroreformulations. D'après lui, « des discours (ou fragments de discours) se succèdent en se transformant quantitativement (citation), qualitativement (prise de note), et/ou sémiotiquement (schématisation) » (op.cit.). Dans le cadre contextuel de Bouchard (2008) la reformulation est comprise comme « une activité interdiscursive qui ne peut exister qu'en reformulant et en textualisant des (fragments de) discours antérieurs » (Bouchard, 2010). Bouchard (op.cit.) indique également 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 » (op.cit.). Cette idée de production de sens différents lors de l'activité d'hétéroreformulation est présente également chez Gerolimich (2013) quand elle signale que « le simple fait de transposer dans un autre code comporte une variation (op.cit.). Ce qui se retrouve également chez Arcidiacono (2016), qui ajoute une idée de « volonté » dans l'acte hétéroreformulatif puisqu'il comprend la reformulation comme « une coopération entre locuteurs pour améliorer ou résoudre les problèmes de formulation pouvant émerger suite à un énoncé non-conforme » (Gülich et Kotschi, 1983 as cited in Arcidiacono, 2016, p.47). Notons que Gerolimich (2013) considère qu'une « distinction doit être faite entre la traduction interlinguale {qui se comprend comme une traduction réalisée entre deux codes distincts} et la traduction intralinguale {qui se comprend comme une traduction réalisée à l'intérieur du même code} » (as cited in Martinot, 2007, p.179). Elle indique que la reformulation est une autre appellation de cette traduction intralinguale. L'auteure complète son propos en signalant qu'il faut considérer que « toute traduction est une reformulation si on entend par ce terme 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 » (op.cit.).

A la lecture de ces quelques éléments théoriques, on peut acter le fait que le phénomène des reformulations implique *a minima* l'existence de deux énoncés : un énoncé source et un énoncé cible. De plus, dans la perspective didactique dans laquelle la réalisation des expériences exploratoires a été menée pour la réalisation de cet article, il est important de signaler que, souvent, l'énoncé source consiste en l'énoncé de l'élève et l'énoncé cible, appelé aussi « énoncé reformulateur » (De Gaulmyn, 1987 as cited in Domagała-Bielaszka, 2011, pp. 209-216) ou « énoncé-doublon » (Gülich & Kotschi, 1987) représente celui du professeur. Pour faciliter le travail du lecteur, je propose ci-dessous un tableau personnel qui, je pense, récapitule assez fidèlement l'ensemble des formes (ou natures) des reformulations telles qu'elles sont rencontrées dans la littérature.

Tableau 1. Formes essentielles des reformulations rencontrées dans la littérature.

Formes rencontrées															
Orales								Orales et graphiques associées*							
Auto-initiées				Hétéro-initiées				Auto-initiées				Hétéro-initiées			
Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées	
Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées
Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement
identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*	identiques modifiées*

* Les différentes manières de modifier les reformulations sont tellement nombreuses et variées qu'elles peuvent faire l'objet d'un nouveau tableau. Un autre article reprendra celles-ci dans le cadre d'une nouvelle recherche.

Méthodologie

Pour mener à bien la réflexion autour des formes essentielles des reformulations, le choix a été posé d'explorer une situation habituelle de classe et de réaliser une analyse de cette activité. Une activité de physique a donc été observée et filmée dans une classe de rhétorique. Ensuite, une autoconfrontation (au sens de Clot, 2010) a permis de réfléchir l'action menée. Les extraits choisis de l'activité filmée ont été minutieusement observés. Un entretien semi-directif a, de plus, servi de fil conducteur à une réflexion *a posteriori* avec les participants de l'activité. Il est important de remarquer que les retours du professeur et des élèves ayant participé au cours ont permis l'ajout de nuances intéressantes.

En ce qui concerne l'analyse des données récoltées lors des entretiens filmés des élèves et du professeur pendant les auto-confrontations, c'est une analyse interprétative phénoménologique qui a été conduite.

Pour rappel, la méthode d'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA) se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique (Smith & al., 2009). La première étape s'appelle le « Reading and rereading » et consiste à lire et relire ses entretiens voire à les réécouter plusieurs fois afin d'être immergé dans ceux-ci. La deuxième étape s'appelle l' « Initial noting » et consiste à rédiger les premières notes. Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, trois aspects doivent être pris en compte. Le premier aspect concerne les « descriptive comments ». Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. Il faut donc veiller à ne pas les interpréter. C'est « ce qui est dit » qui doit être rapporté. Le second aspect concerne les « linguistic comments ». Ces commentaires linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Le troisième aspect concerne les

« conceptual comments ». Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent sous la forme de questions. La troisième étape s'appelle « Developing emergent themes ». Développer des « emergent themes » consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester vigilant au fait que « la partie » doit être comprise en lien avec « le tout ». Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. La quatrième étape s'appelle le « Searching for connections across emergent themes ». Cette étape de recherche de liens qui existent entre les « emergent themes » consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en terme d'organisation de l'analyse. La cinquième étape s'appelle « Moving to the next case ». Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de « bracketing » est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les « préconceptions possibles » (ma traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur. La sixième étape s'appelle « Looking for patterns across cases ». Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ». Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes.

Le rassemblement des données et les multiples traitements minutieux décrits ci-dessus ont permis l'émergence des résultats suivants.

Résultats

Premier entretien

L'analyse du premier entretien montre que l'élève interrogée est attentive au nombre de répétitions des reformulations. En portant son attention sur leur fréquence d'apparition, elle signale que celles-ci arrivent parfois « souvent » et que parfois elles se font « plus rares ». Au-delà du caractère régulièrement ou rarement répétitif des reformulations, l'élève admet, de plus, que celles qui sont créées par le professeur s'ordonnent. Cette organisation ordonnée est signalée comme plutôt positive par l'élève. Elle indique, par la suite, qu'elle préfère quand les reformulations suivent un ordre particulier dans le cadre spatio-temporel de l'activité de formation. En effet, les reformulations orales doivent précéder les reformulations graphiques. Elle explique cela par le fait que les reformulations orales sont plutôt fugitives alors que les reformulations graphiques sont plutôt permanentes.

(...) Il fait souvent (...) Il ne dit pas (...) Les deux sont bien mais c'est mieux quand on fait les deux en même temps (...) On repose la question ... puis on remet tout en commun au tableau (...).

A travers cette organisation temporelle des reformulations, l'élève invite à comprendre qu'elle perçoit une certaine linéarité dans l'activité qui se coconstruit. Il est à noter également qu'en différenciant les reformulations orales des reformulations graphiques, l'élève interrogée attire l'attention sur la possibilité de hiérarchiser celles-ci. On observe, lors de l'entretien, qu'elle construit une hiérarchie qui place en position haute les reformulations graphiques et en position basse les reformulations orales.

L'entretien indique également que l'élève interrogée ressent « des choses » lorsque le professeur reformule. Cet impact individuel ressenti peut renseigner sur la multiplicité des interprétations liées aux reformulations effectuées par le professeur. L'élève indique qu'elle se sent rassurée quand au fait qu'elle est « normale » quand le professeur répète ses propos d'une certaine manière. Elle signale qu'elle se sent mieux quand certains types de reformulations ont lieu plutôt que d'autres. L'entretien montre également que l'élève comprend la reformulation orale du professeur comme une façon d'accepter sa question. Cela a pour effet de la rassurer par rapport à ce qu'elle vient de dire et, au-delà, dit-elle, dans ce qu'elle est. Elle indique également que la reformulation orale lui permet de se sentir rassurée, d'être mise en confiance. La question qu'elle vient de poser reste en effet comme suspendue dans le temps. C'est en reformulant que le professeur confirme ou infirme la question posée et par cet acte même, rassure (ou non) l'élève qui émet le propos. L'élève signale, dans le même ordre d'idées qu'au-delà de ce ressenti positif, cela a chez elle un résonance particulière. Elle signale qu'elle se sent mieux quand les reformulations apparaissent lors de l'interaction qui se joue en situation de formation. L'élève lie en effet un certain type de réponses fournies par le professeur et l'assurance qu'on s'adresse à elle pour la rassurer dans la justesse de ses propos.

(...) Ben, je me sens normale mais je veux dire, c'est bien qu'il ait répondu à ma question (...) Ben déjà il dit que c'est une bonne question. Il met un peu l'élève en confiance par rapport à sa question (...) Personnellement c'est du positif parce que je comprends la formule (...) Oui, c'est mieux (...).

Il est important de remarquer, outre le fait que climat relationnel et reformulations apparaissent liés, que l'élève pense qu'on ne peut dissocier l'écoute de l'élève et les reformulations du professeur. Il ne faut, d'après elle, pas cacher l'utilité des reformulations orales sur cet aspect de la situation de formation. Elle considère, de plus, que lors des reformulations orales du professeur, ses gestes et ses regards sont aussi des indicateurs de la relation qui se crée.

(...) Il y a plusieurs élèves qui ont bien compris sa matière quand ils l'ont écouté (...) Cela doit aller dans les deux sens (...) L'élève doit écouter aussi (...) C'est aussi une aide (...) Il nous donne des petites astuces, cela aussi ça aide (...) Enfin, clairement il me regarde (...).

L'entretien attire également notre attention sur un aspect plus normatif des reformulations que l'élève construit. Elle considère que les réponses apportées par le professeur à des questions, qu'il prend la peine de reformuler en tout ou en partie, sont liées au caractère « normal » de ce qui se passe en situation de formation. Elle signale que cela fait partie des « règles du jeu » dans ce cadre didactique précis et que c'est finalement la garantie d'une certaine forme de cohérence. Il lui paraît, par exemple, normal que cela se passe de cette manière dans la classe. Ne pas fonctionner de la sorte serait même interpellant. Le fait de lier les modalités interactives reformulatives et les normes sociales représentées attendues reste intéressant à remarquer. Il ne fait pas de doute que dans ce contexte particulier la présence des reformulations doit être perçue comme normale.

(...) Je me sens normale (...) Je lui avais demandé si je pouvais distribuer, il m'a montré que oui, je pouvais (...) Il fallait juste (...) On a toujours procédé avec celle-là (...).

Dans le même ordre d'idées, on constate l'émergence d'un ensemble d'éléments qui laissent penser qu'il y aurait une finalité didactique aux reformulations. L'entretien nous fait remarquer que l'élève comprend l'utilisation des reformulations graphiques comme un outil favorisant ses constructions mentales. Elle lie sa façon de retenir l'information et l'utilisation de ce type particulier de reformulations. Elle explique cela par le fait que lorsque le professeur reprend tout ou partie de son propos, cela lui permet de s'entendre dans la parole d'un autre et donc de prendre du recul par rapport à ce qui vient d'être dit. Elle distingue, à ce propos, des reformulations qui auraient pour finalité de faire comprendre le cours, d'autres types de reformulations qui n'auraient pas cette finalité.

(...) On met une image, on peut essayer de mettre une image (...) Donc on repose la question puis à la fin on remet tout en commun (...).

Au-delà de l'intérêt personnel qu'elle associe aux reformulations du professeur, elle perçoit ces dernières comme un vecteur d'implication dans la tâche. Certaines des reformulations auxquelles elle serait confrontée lui permettent en effet un meilleur engagement dans la tâche qui est en train de se construire en situation de formation. De plus, les reformulations auraient pour effet d'éclairer une éventuelle incompréhension, et de clarifier les différentes questions qu'elle aurait posées au préalable.

(...) Alors que là, comme les formules sont assez compliquées, ben on se pose tout le temps plein de questions (...) « C'est une façon de vérifier qu'il a compris ? » Oui, oui (...).

L'entretien attire ensuite notre attention sur un autre aspect des reformulations rencontrées. L'ambiguïté des destinataires lors de la pratique de celles-ci. En effet, s'il est assez facile de comprendre que l'on s'adresse à vous quand on reformule vos propos lors d'une discussion entre deux personnes, il est plus difficile de s'en assurer en situation de formation. Le professeur adresse-t-il la parole à l'élève ou à toute la classe lorsqu'il reformule ? L'élève nous indique qu'il est parfois difficile pour elle de s'assurer que le message lui est bien transmis. Elle constate que parfois le message reformulé, même s'il reprend tout ou partie de son propos, s'adresse aux autres participants de la formation. Cette compréhension d'une possible multiplicité des destinataires amène l'élève à ne plus bien distinguer les reformulations individuelles des reformulations collectives. Cela implique parfois qu'elle se trouble puisqu'elle ne peut plus différencier les raisons associées à ces reformulations. Le professeur reformule-t-il pour faire comprendre quelque chose à plusieurs personnes ? Le professeur reformule-t-il pour attirer l'attention du groupe ? Le professeur adresse-t-il un message personnel à l'élève ?

(...) Ben moi il a répondu à ma question, je crois (...) Personnellement, c'est du positif (...) Je pense que c'est juste pour reposer la question à toute la classe (...).

L'entretien révèle également que certaines reformulations sont préférées à d'autres. L'élève différencie dans un premier temps les reformulations graphiques seules, des associations de reformulations graphiques et orales dans un même temps de formation.

Son engouement pour les reformulations graphiques s'explique par le fait qu'elle associe les reformulations graphiques à une meilleure rétention de l'information. Elle signale également que les reformulations graphiques sont souvent plus claires que les reformulations orales. De plus, les reformulations graphiques ont un caractère plutôt permanent alors que les reformulations orales ont un caractère plutôt éphémère. Cette représentation nous invite à comprendre les reformulations graphiques telles qu'elle les envisage comme une aide importante à la résolution de problèmes difficiles qu'elle peut rencontrer. On perçoit, de plus, une invitation à comprendre les reformulations graphiques comme un support didactique intéressant puisqu'elles permettent à l'élève de mieux comprendre la matière qui lui est enseignée. L'élève nous indique également que le caractère permanent de ce genre de reformulations favorise sa rétention de l'information. Cela lui permet également de mieux comprendre et donc d'obtenir de meilleurs résultats lors de l'évaluation. Au-delà du fait que l'élève interrogée préfère les reformulations graphiques complètes aux reformulations graphiques parcellaires et aux reformulations orales qui ne sont pas permanentes, il est intéressant d'observer qu'elle les préfère aux reformulations orales puisqu'elles s'adressent à tout le groupe sans ambiguïté. Elle est donc ainsi libérée des possibles sens cachés qu'elle peut rencontrer lors des simples reformulations orales. Elle insiste également sur la perception de ces reformulations graphiques comme une aide intéressante au développement de la compréhension des élèves.

(...) Ben oui, quand il a redessiné la représentation, c'était beaucoup plus clair (...) Une représentation au tableau qui était claire (...) Réécrire tout le calcul (...) C'est assez compliqué (...).

Dans la suite des reformulations graphiques apparaît l'association de reformulations graphiques et orales (ensemble dans un même espace-temps de formation). L'entretien permet de comprendre que pour cette élève, cette association lui permet d'apprendre mieux. Elle répète que la présence de deux types de reformulations est préférable à un seul type. En effet, les cours sont ainsi optimisés et cela favorise son étude.

(...) C'est du positif parce que je comprends la formule (...) Les deux sont biens mais c'est mieux quand on fait les deux en même temps (...) Donc on repose la question puis on remet tout en commun au tableau (...) Comme je dis, les deux c'est mieux (...).

L'entretien montre pour terminer que l'élève émet des doutes quand à une certaine utilité, un certain impact d'un type particulier de reformulations. Elle attire notre attention sur ce qu'elle nomme les reformulations qui changent quelque chose de celles qui ne changent rien. Au-delà du fait qu'elle doute de la qualité de certains types de reformulations par rapport à d'autres, elle nous invite à penser que certaines reformulations sont réutilisables alors que d'autres ne le sont pas.

(...) Moi, cela ne change rien (...) Donc s'il reformule, c'est plus pour les autres élèves que pour nous mêmes (...) « Il y aurait des formulations meilleures que d'autres ? » Je ne sais pas. Non (...) Les reformulations au tableau on en garde une trace écrite donc quand on réétudie, on sait relire (...).

Conclusion suite au premier entretien

Il ressort de ce premier entretien sept étiquettes qui nous informent sur les représentations de l'élève interrogée. Les reformulations vues par ce premier cas sont hiérarchisées ; ont pour but de lui faire comprendre la matière ; construisent une temporalité ; ont des impacts différents ; sont attendues en situation de formation ; entraînent un ressenti individuel lié aux différents types de reformulations et à l'ambiguïté des destinataires de celles-ci ; ne sont pas équivalentes en termes de préférences.

Deuxième entretien

L'entretien montre que les reformulations utilisées par le professeur sont pensées par l'élève comme un outil de travail à la disposition du professeur. Elles participent, de ce fait, à la construction de la représentation du professeur par l'élève. L'élève indique en effet qu'il lie clairement la qualité de l'enseignement donné avec les types de reformulations utilisés par le professeur. L'élève comprend, de plus, la séquence « répétition + ajouts », comme un marqueur de la compétence du professeur. L'élève établit, de surcroît, une distinction entre les professeurs qui reformulent et ceux qui ne reformulent pas. La qualité de l'apprentissage est donc chez lui clairement liée aux différents types de reformulations construits par le professeur. Il va même jusqu'à proposer que les professeurs « les moins bons dans cet exercice » apprennent, lors de leur formation initiale, des techniques de reformulations adéquates.

(...) C'est mieux, c'est plus complet, tout ça (...) C'est le prof, c'est lui qui doit m'enseigner donc (...) Peut-être qu'il n'a pas autre chose à dire à ce sujet, je n'en sais rien (...) Il a pris exactement la même phrase, c'est un peu inutile (...) Il peut répéter de plusieurs manières (...).

L'entretien montre ensuite que l'élève interrogé renseigne sur ce qu'est pour lui une bonne reformulation. Une bonne reformulation est une reformulation

qui est utile et précise. Elle est efficace si le contenu reformulé est en lien avec ce que l'élève dit. Elle doit permettre d'apporter de nouveaux apprentissages aux élèves. Elle ne se limite pas à une simple répétition mais ajoute un contenu plus « scientifique » aux propos repris. Elle permet, de la sorte, une meilleure compréhension de l'élève face aux contenus traduits par le professeur. Au-delà du fait qu'elle a pour finalité la bonne compréhension de la matière, le professeur qui l'utilise doit ajouter des mots différents à ceux des élèves afin d'élargir le contenu informatif. Il doit de plus veiller également, lorsqu'il dépasse ce que l'élève dit, à ce que les reformulations utilisées aient du sens par rapport aux propos rapportés par l'élève et surtout être en lien avec ses attentes. Les attentes des élèves peuvent être comprises comme les finalités qui sont associées aux propos émis. Une réponse à la question posée, une confirmation d'un doute peuvent en représenter l'un ou l'autre exemple. Il est intéressant de constater que ces reformulations doivent évidemment être claires et compréhensibles.

(...) Il devrait préciser (...) Il dit oui elle peut être plus puissante ou non elle ne peut pas être plus puissante (...) En gros, il a ignoré sa question (...) Il sait ce qu'il enseigne (...) C'est intéressant surtout si c'est redit de manière scientifique (...) Elle permet de faire comprendre et d'arriver au bout de l'exercice (...) Pour moi, c'est celle qui est la plus claire (...).

Dans le même ordre d'idées, l'entretien montre que l'élève interrogé renseigne sur ce qu'est pour lui une mauvaise reformulation. Une mauvaise reformulation ne suffit pas à la bonne compréhension de la matière par l'élève. Elle n'a d'ailleurs pas pour finalité de faciliter la compréhension de la matière aux élèves. L'élève interrogé considère que les simples répétitions des propos de l'élève sont inutiles. Il est intéressant de remarquer, dans cet ordre d'idées, qu'il n'accorde pas le même statut aux reformulations orales et aux reformulations écrites. Il signale, de plus, que la simple répétition des mots de l'apprenant sans ajout de la part du professeur d'un élément supplémentaire ne lui paraît pas utile. D'après lui, la simple répétition des propos de l'élève sans nouveaux ajouts d'informations entraîne en effet une moins bonne compréhension. De plus, reformuler par

écrit sans rien ajouter de nouveau est pour lui totalement dépourvu d'intérêt. Une simple répétition n'a tout simplement pas de sens.

(...) Peut-être que certaines personnes ont du mal à comprendre (...) Du négatif parce que cela peut être saoulant aussi (...) Ben ça peut être chiant (...)
(...) Il a pris exactement la même chose, la même phrase (...).

L'entretien montre ensuite que les reformulations peuvent être envisagées sous leur angle didactique. A nouveau, c'est une finalité liée à la bonne intégration de la matière par l'élève qui est mise en avant. L'entretien signale en effet que la reformulation graphique - dans ce cas liée aux propos antérieurs de l'élève - est bénéfique à sa compréhension de la matière. L'élève interrogé précise également qu'il profite de la reformulation graphique afin de marquer, dans l'espace-temps de l'activité, tout ou partie de son apprentissage. Il observe également une possible utilisation de ce genre de marqueur spatio-temporel pour les reformulations orales. Il considère que les reformulations graphiques lui permettent de retenir et d'intégrer la matière et estime qu'elles sont utiles au transfert des apprentissages. Il signale également qu'il différencie les reformulations qui sont utiles à l'apprentissage de celles qui ne le sont pas. L'entretien montre également que les reformulations peuvent avoir un lien avec les dynamiques motivationnelles de l'élève en situation de formation. De plus, l'élève invite à les comprendre comme des vecteurs d'apprentissages. D'après lui, ces supports à la transmission d'informations, compris comme une forme de réexplication, sont indissociables de l'ajout de nouveaux apprentissages chez lui. De plus, ces reformulations participent à la précision des compréhensions qu'il construit à l'aide de celles-ci à ce moment du cours. Enfin, l'élève associe les connaissances cibles aux reformulations qui sont proposées. Il considère, de ce fait, qu'une bonne reformulation orale lie le contenu du cours et son développement par le professeur.

(...) A faire comprendre par image (...) Ben pour faire comprendre aux élèves, pour faire rentrer en gros (...) Permet de mieux retenir (...)
Du

positif, cela ... de mieux comprendre, du négatif aussi ... cela peut être saoulant (...).

Considérer la reformulation orale comme une façon d'approfondir la connaissance de la matière ne fait pour lui aucun doute. Il précise ensuite son propos en indiquant qu'au-delà de l'association de la reformulation et d'une meilleure compréhension chez l'élève, le contrat entre lui, le professeur et les autres élèves est lié aux types de reformulations proposées en classe. L'élève attire notre attention sur le fait que les reformulations peuvent s'organiser en différentes séquences. Il distingue en effet les reformulations simples des séquences de « répétition + ajouts ». Celles-ci commencent par une répétition par le professeur des propos de l'élève puis le professeur ajoute quelque chose pour terminer le propos. Il nous signale que cette séquence est liée au développement du sens pour l'élève. Il signale qu'une séquence de ce type joue sur son attention en classe. Il indique que les élèves qui s'inscrivent dans cette séquence sont plus à l'écoute.

(...) « De mieux nous comprendre nous deux ? » Oui et la matière (...) Ben c'est mieux, c'est plus complet et tout ça. Ça me permet de mieux comprendre et puis il n'y a pas bêtement ce que j'ai dit quoi. C'est le prof, c'est lui qui doit m'enseigner donc (...).

L'entretien montre ensuite que l'élève observe un effet de la reformulation sur son comportement en classe. D'après lui, certaines répétitions simples de ses propos par le professeur l'amènent à de l'ennui. Ces reformulations ont également un impact sur son ressenti personnel. Il y a, d'après lui, des reformulations qui créent des situations de malaise puisqu'elles sont perçues comme des moqueries à l'égard de l'élève de la part du professeur. Elles impactent donc la relation qui se noue entre le professeur et l'élève puisqu'elles sont le point de départ d'un type particulier d'interactions. Certaines reformulations, que l'élève appelle « scientifiques » - puisqu'elles dépassent le contenu apporté par l'élève - amènent, par contre, un sentiment de bien être chez lui alors que d'autres le conduisent à un léger sentiment de

mal être. L'entretien indique que la simple répétition le conduit à se sentir « perturbé ».

(...) Ben ... répéter tout le temps la même chose (...) Ça peut permettre de mieux comprendre, ça peut être saoulant aussi (...) Je ne sais pas, un peu bizarre quoi, genre on se fout de ta gueule (...).

L'élève signale également que certaines autres reformulations conduisent à atténuer chez lui des doutes qui émergent face à sa compréhension (ou non) de la matière. Cette atténuation qui apparaît grâce aux reformulations lui permet par la suite de se sentir rassuré. L'entretien montre par exemple que la séquence répétition simple (mot de l'élève uniquement) entraîne chez lui un sentiment de mal être car elle est en effet comprise comme un « je me moque de toi » de la part du professeur. La séquence « répétition + ajouts », par contre, invite notre élève à se sentir bien.

(...) « Cela pourrait confirmer l'élève dans ses doutes ? » Oui, ça pourrait oui. (...) « S'il ne faisait que répéter à chaque fois ce que tu dis, comment tu te sentirais ? » Ben mal ! (...) Ben, je penserai qu'il rigole de moi quoi (...).

Dans la continuité de ce type de représentations, l'entretien attire également notre attention sur le fait que la reformulation peut être comprise comme un moyen de communiquer autre chose que ce qui est dit. Les reformulations sont alors perçues comme « un outil » pour définir la relation qui se joue entre les individus lors de la situation de formation. Le fait que l'élève pense la reformulation comme un moyen pour le professeur de postposer dans le temps une question inappropriée en est un bel exemple. De plus, l'élève perçoit que le professeur use parfois de la reformulation pour rejeter ce qu'il dit. Il signale que le professeur utilise même la reformulation pour ne pas se prononcer. C'est également possible que le professeur mette un élément et son contraire dans la même réponse. On observe de plus que l'élève comprend la reformulation ainsi que son absence comme une « acceptation » (ou non) de la communication qu'il propose au professeur en posant sa question.

(...) L'autre élève pose une question et il ne répond pas (...) Il dit oui ... ou non ... on verra (...) Il a ignoré sa question (...) Il ne répond pas (...) Il a ignoré (...).

L'entretien indique clairement que la simple compréhension de la reformulation comme un aspect de la réponse à la question doit être dépassé. Certaines reformulations n'ont d'ailleurs pas de réponse à apporter. L'élève signale que dans certains cas, la reformulation est perçue comme un message signifiant à l'autre qu'on a compris ce qu'il a dit.

(...) Il comprend sûrement ce que je veux dire, mais il reformule à sa manière (...).

En nous invitant également à comprendre les reformulations comme des régulateurs des doutes qui émergent chez les autres élèves observés, l'analyse de ce cas indique, dans le même ordre d'idées, que l'on peut considérer les reformulations orales, dans ce cas précis, comme une façon de s'assurer que l'on s'est compris mais surtout que la façon de reformuler le message peut être un ingrédient de la relation qui se coconstruit. L'entretien indique effectivement qu'il y aurait, chez l'élève interrogé, un lien entre les reformulations digitales et leurs effets analogiques. Le fait qu'il comprenne la répétition comme un moyen de le rassurer (l'élève) quand il doute pourrait peut être même être compris comme une indication d'un certain effet de perméabilité - au sens contraire de celui que donne Watzlawick de l'imperméabilité (op.cit.) - d'un certain type de reformulations.

(...) « Cela pourrait confirmer l'élève dans ses doutes ? » Oui, cela pourrait oui (...) Même si les autres peuvent être bonnes quoi (...) Je me sentirai un peu bizarre (...) Ben non, il répète ... il pourrait dire autrement (...) Oui, il n'est peut être pas certain de ce qu'il dit (...).

L'entretien indique ensuite que l'élève associe les reformulations avec leur contraire. Il différencie, par exemple, les reformulations avec une finalité pour les élèves de celles qui ont une finalité pour le professeur ; les reformulations qui répondent à la question posée par l'élève de celles qui ne répondent pas à cette question ; celles qui facilitent la compréhension de l'élève de celles qui ne la facilitent pas ; les reformulations orales simples de celles avec ajouts d'informations du professeur ; les « reformulations avec ajouts » ennuyantes de celles qui ne le sont pas ; les reformulations personnelles des autres types de reformulations ; des reformulations apprises, toutes prêtes, des reformulations improvisées en situation. Cette caractérisation lui permet de distinguer des « types » de reformulations.

(...) Il répète (...) C'est un peu intéressant quand même (...) Je ne sais pas, avec des synonymes tout ça (...) Permettre aux élèves de comprendre (...) Ça peut être ennuyant (...) A sa manière (...) Parce que c'est plus clair (...).

L'entretien montre ensuite que l'élève relève « des ingrédients » qui lui paraissent importants pour faire « un bon usage » des reformulations. Il invite, par exemple, à réfléchir au sens de celles-ci. Il pense qu'il est important de différencier les différentes finalités que l'on peut attendre de celles-ci. L'entretien montre, en effet, que les reformulations s'adressent à plusieurs destinataires et qu'il convient donc de différencier les différentes finalités lors de l'usage de celles-ci. L'attention est attirée également sur le fait que la qualité des reformulations peut-être liée à ces mêmes finalités. L'élève est lucide sur le fait qu'il n'y a pas une seule bonne manière de reformuler. Il ressort néanmoins de son entretien qu'une reformulation est perçue comme optimale lorsqu'elle ajoute du nouveau contenu, lorsqu'elle est construite dans une séquence organisée, et lorsque l'ajout d'informations par le professeur est réfléchi en lien avec les réelles finalités didactiques.

(...) Peut être qu'il va en avoir besoin (...) Pour faire rentrer en gros (...) Et aux autres élèves (...) « Il y aurait différentes manières de reformuler ? » Oui. (...) Il ne dit pas exactement ce que je lui ai dit (...).

L'entretien montre également, avec une moindre importance, que l'élève pense les reformulations en lien avec un aspect normatif de la situation de formation en groupe restreint. L'élève lie en effet à plusieurs reprises les reformulations et la normalité de l'activité en cours. Il montre qu'il pense la reformulation comme un aspect attendu lors d'un cours.

*(...) Il devrait préciser (...) L'élève pose une question et il ne répond pas !?
(...) Ben parce que c'est le cours (...) Il faut l'apprendre (...).*

Conclusion suite au deuxième entretien

Il ressort de cet entretien neuf étiquettes qui nous informent sur les représentations de l'élève interrogé. La première indique que les reformulations sont pensées comme un outil de travail du professeur. Elles sont envisagées comme représentatives de la qualité de l'apprentissage et créent une distinction entre les différents professeurs. La seconde étiquette indique que les reformulations sont pensées avec leur contraire. La troisième étiquette indique que certaines reformulations ont une finalité « épistémique » puisqu'elles permettent de retenir et d'intégrer la matière, elles sont vecteurs d'apprentissages, elles lient le contenu du cours et le développement attendu par le professeur. La quatrième étiquette indique que les reformulations sont un moyen de communiquer autre chose puisqu'elles postposent dans le temps la réponse du professeur ; elles signifient que l'on a compris le propos de l'élève et elles indiquent que l'on tient compte de ce qu'il dit. La cinquième étiquette indique que les reformulations ont un aspect normatif. La sixième étiquette indique que les reformulations sont composées de multiples ingrédients importants puisqu'elles ont des finalités différentes, des destinataires différents et des contenus différents. La septième indique que les reformulations ont des effets sur les élèves puisqu'elles peuvent créer des situations de malaise, et être perçues comme de la moquerie. La huitième étiquette nous renseigne sur ce qu'est une bonne reformulation et la neuvième sur ce qu'est une mauvaise reformulation.

Troisième entretien

L'entretien nous montre que l'élève construit une finalité didactique aux reformulations qu'il a observées lors de l'activité. Il divise ces finalités didactiques en deux puisqu'il différencie dans son propos les répétitions et les reformulations orales comme appartenant à une première sous-catégorie et les répétitions et les reformulations graphiques comme appartenant à une seconde sous-catégorie.

Dans la première sous-catégorie, les répétitions et les reformulations orales à finalités didactiques peuvent être comprises comme celles qui visent à instruire, informer, enseigner. On remarque que les répétitions et reformulations orales sont perçues par le participant à l'expérience comme le point de départ de processus d'apprentissages divers. Elles sont associées à une manière de s'approprier plus facilement une matière complexe et parfois comprises comme une activité d'apprentissage en soi. Au-delà du fait que ces reformulations permettent une meilleure compréhension de la matière, le participant signale que celles-ci lui permettent de matérialiser des points de la matière qui, sans cela, resteraient complexes. Ces répétitions et reformulations orales à finalités didactiques sont donc comprises comme une aide fournie par le professeur aux élèves afin de faciliter leur compréhension.

*(...) Oui, c'est pour peut-être, ah oui, il fait ça (comprenez il reformule oralement) peut être pour aborder, pour commencer la réponse aussi (...)
Ça on peut dire cela comme ça (...) Ça c'est bien ... c'est un peu complexe et on ne voit pas (...) Il fait un peu mais ça c'est un bon procédé je pense (...).*

Dans la deuxième sous-catégorie qui regroupe les répétitions et les reformulations graphiques, les finalités sont identiques. Celles-ci doivent

également être comprises comme une aide à la compréhension des élèves. Il signale néanmoins qu'une utilisation trop abusive de celles-ci aurait un effet occultant pour la bonne compréhension des élèves.

(...) S'il y a une formule, c'est vrai que ce sera plus clair (...) Tout le temps ... on n'a pas toujours compris (...).

La deuxième catégorie issue de l'entretien montre que l'usage des reformulations orales et graphiques utilisées permet d'agir sur la réalité communicationnelle qui se coconstruit. Le participant nous indique que les reformulations du professeur ont un impact sur son ressenti. Il ressort de l'entretien deux sous-catégories de cette réalité communicationnelle des reformulations orales et écrites. Celles qui sont organisatrices des interactions qui se jouent en situation de formation et celles qui modifient le ressenti des élèves.

La première sous-catégorie émerge quand le participant invite à comprendre les reformulations comme une façon pour le professeur de commencer son propos. L'entretien montre également que les reformulations sont comprises comme une façon de débiter la réponse qui va suivre la question de l'élève.

(...) Il m'explique, il m'explique ce que l'on a fait (...) Il développe un peu mais sans vraiment (...) « Il a commencé son propos ? » en répétant ce que j'ai dit (...).

La seconde sous-catégorie apparaît lorsque l'élève nous fait part de son ressenti. Il indique que certaines façons de reformuler jouent sur ses attitudes. Il indique que ces reformulations amènent quelque chose de différent des autres types de reformulation. Il signale également que certaines reformulations le mettent mal à l'aise de manière personnelle. Il nous invite à comprendre que ces reformulations particulières apportent des informations d'un autre ordre.

(...) Ça nous apporte mais ce n'est pas ce que l'on recherche au final (...) Pas énormément. Et on ne va pas lui dire aussi : « Ce que vous venez de dire n'est pas super utile » (...) Ben on se sent un peu mal à l'aise quoi. On pose une question sans se faire répondre (...).

L'entretien attire ensuite notre attention sur ce que l'élève nomme des reformulations de « qualité différente ». Les reformulations de « bonne qualité » se conçoivent comme celles qui dépassent la simple répétition. Elles doivent de préférence être associées avec des exemples de la vie courante. Elles doivent être menées par le professeur et envisagées en lien avec les attentes des élèves. Les attentes des élèves et les contenus doivent être envisagés dans un même ensemble de reformulations. Une bonne reformulation reprend une partie des propos émis par l'élève, elle essaie ensuite de matérialiser les concepts abstraits et devient utile à la bonne compréhension de la nouvelle matière vue.

(...) On vient de le dire et cela n'amène rien finalement (...) Ça c'est bien. Ce qui est bien aussi c'est quand il donne des exemples de la vie courante comme cela on peut s'imaginer (...).

Les reformulations de mauvaises qualités se comprennent comme des reformulations qui n'amènent aucune plus value aux propos émis par l'élève. Elles sont accompagnées de gestes et gesticulations inutiles. Elles se limitent à répéter les propos de l'élève sans le dépasser. Cette simple répétition mot-à-mot est perçue comme inutile voire négative.

(...) C'est nous qui répondons ... il répète (...) Il répète en montrant un petit geste, c'est pas super utile (...) Il développe un peu mais sans vraiment (...) Ça on peut dire cela comme ça mais il répète sans vraiment développer au final (...).

L'entretien attire ensuite notre attention sur le fait que les reformulations émises par le professeur conduisent l'élève à construire une représentation de celui-ci. Dans ce cas précis, l'élève interrogé associe en effet l'image

qu'il se représente du professeur et les reformulations que celui-ci utilise (ou pas). Les reformulations du professeur permettent à l'élève, par exemple, de construire l'image d'un « bon professeur » comme celui qui dépasse la simple répétition pour ajouter d'autres informations. Le participant distingue des types de professeurs en fonction des types de reformulations qu'ils mettent (ou non) en place. Un mauvais professeur, par exemple, ne reformule pas graphiquement et n'ajoute pas un exemple à son propos. Un mauvais professeur n'ajoute pas d'informations nouvelles aux propos émis par l'élève. Il ne prend pas la peine de traduire les concepts flous. Il ne reformule pas assez souvent. L'élève considère que le fait d'être un bon ou un mauvais professeur n'est pas lié au fait de savoir tout ou d'être passionné. Il lie la qualité des reformulations et les compétences effectives du professeur. Les reformulations utilisées sont donc perçues comme une manière pour l'élève de différencier le bon professeur du mauvais.

(...) Cela ne nous amène rien finalement (...) Il ne le fait pas trop, il le fait un peu (...) Quand il donne des exemples on peut s'imaginer, ... c'est bien aussi (...) Après il développe un peu. Il développe mais c'est nous qui rajoutons. Et je crois que si on ne l'avait pas fait, il ne l'aurait pas fait (...).

Dans le même ordre d'idées, l'entretien révèle que l'élève se construit une représentation de lui-même par l'intermédiaire de ces mêmes reformulations. Il lie les propos que le professeur émet et sa propre compréhension de la matière. Les reformulations agissent donc comme une information sur sa propre compétence. La façon dont le professeur reformule devient également, par cette même représentation, un indicateur de confirmation ou d'infirmité du statut de l'élève. L'élève pense en effet qu'il y a des bonnes questions, des questions attendues et des questions qui montrent que l'élève ne sait pas. Les réponses à ces questions sont confirmées suite aux reformulations du professeur.

(...) Ben il essaie, il nous ... il complète sa formule ... c'est à nous à poser les bonnes questions (...) Les questions qu'il faut pour qu'on comprenne mieux (...) Que parfois c'est bien, parfois c'est moins bien (...).

Conclusion suite au troisième entretien

Il ressort de cet entretien quatre étiquettes qui nous informent sur les représentations de l'élève interrogé. La première indique que les reformulations sont pensées comme ayant une finalité didactique : elles sont perçues comme le point de départ de processus d'apprentissages divers, elles facilitent le développement du propos, elles permettent à l'élève de matérialiser la matière qu'il est en train d'apprendre, de mieux comprendre la matière et de s'assurer qu'il a bien compris et elles lui permettent également de matérialiser de manière optimale des contenus.

La deuxième étiquette issue de l'entretien montre que les reformulations ont un effet sur la réalité communicationnelle qui se coconstruit. Il ressort de l'entretien deux sous-catégories de cette réalité communicationnelle des reformulations orales et écrites. Celles qui sont organisatrices des interactions qui se jouent en situation de formation en groupe restreint et celles qui modifient le ressenti des élèves.

La troisième étiquette indique que l'usage des reformulations est pensé comme un indicateur de la compétence du professeur et des élèves en situation de formation en groupe restreint. Deux options sont observées pour cette étiquette : la construction de l'image du professeur par l'élève (prof qui sait vs prof qui ne sait pas ; prof qui amène une plus value vs prof qui n'amène rien ; prof compétent vs prof incompétent ; bon prof vs mauvais prof ; ...) et la construction de l'image de l'élève par l'élève (élève compétent vs élève incompétent ; élève qui sait vs élève qui ne sait pas ; bon élève vs mauvais élève).

La quatrième étiquette indique que l'élève interrogé différencie des bonnes et des mauvaises reformulations. Les bonnes reformulations sont les reformulations qui dépassent la simple répétition, qui sont associées à des exemples de la vie courante, qui sont liées aux attentes des élèves ; qui sont liées aux différents moments (temps forts) du cours ; qui sont utiles pour la

suite du travail. Les mauvaises reformulations sont celles qui se contentent de répéter le propos de l'élève sans aucun ajout informatif supplémentaire ; qui sont inutiles ; qui sont parasitées par divers gestes ou mouvements inutiles.

Quatrième entretien

L'entretien montre que l'élève interrogé associe les reformulations à une activité tout à fait habituelle et banale dans les contextes de formation. Ce type de gestes professionnels du professeur reste en effet associé au quotidien de l'élève en situation de groupe restreint. Ces reformulations banales peuvent même être perçues comme des indicateurs de la qualité du cours qui est en train de se coconstruire.

(...) Il essaie d'expliquer aussi comme tout le monde (...) C'est pas vraiment un bête cours (...).

L'entretien montre également que l'élève interrogé comprend les reformulations comme une sorte d'entre-deux entre ce qui est abstrait et ce qui est concret. En comprenant les reformulations et notamment les reformulations graphiques comme un outil de transposition de l'abstrait au concret, l'élève considère que cela lui permet un meilleur ancrage dans la réalité. C'est une bonne chose d'après-lui car la compréhension vraie doit être une compréhension qui s'inscrit dans la réalité. Une reformulation de qualité permet cet ancrage dans la réalité « réelle » et est perçue comme un lien facilitant le passage de l'un à l'autre.

(...) Il explique l'application dans la vie réelle (...) C'est bien parce que l'on voit vraiment les applications (...) C'est pas un bête cours de théorie (...) On comprend vraiment à quoi cela sert dans la vie réelle (...) Il applique un point réel (...) Comment cela se passe dans la vie réelle, vraiment des choses basiques et qui arrivent souvent (...).

L'entretien montre également que les reformulations peuvent être comprises comme une façon de s'évaluer. Le fait que l'élève lie les reformulations et une évaluation de lui-même dans ce contexte est assez parlant à cet égard. Il comprend en effet certaines reformulations comme une estimation de la qualité de son raisonnement et comme un indice de la correction qui peut s'effectuer « en direct » de l'activité.

(...) Ben justement, ne va pas vers cette optique là et change plutôt d'optique de raisonnement (...) On sait qu'on doit adopter ce type de raisonnement là (...) « Il te corrige en reformulant ? » Oui (...).

De plus, l'entretien signale qu'il attribue plusieurs autres conséquences aux reformulations. La première conséquence en terme de ressenti positif est clairement indiquée par le fait qu'il considère que les reformulations permettent à l'élève de croire en ce qu'il dit. De plus, les reformulations sont perçues comme un outil lui permettant de développer son assurance, sa confiance en soi. Il exprime même la diminution de son anxiété lorsque des reformulations sont posées. Il explique ensuite que sa « confiance en lui » est liée à son aptitude en situation de formation. Aptitude accentuée (ou non) par les reformulations. Plus il a confiance en lui, plus il peut progresser. Il invite à accepter le fait que chez lui les reformulations lui permettent de prendre de l'assurance.

(...) Pour donner de la ..., pour que l'élève croie en ce qu'il dit (...) Comme cela l'élève prend de l'assurance (...) On sera plus confiant par rapport à notre réponse genre on sera plus apte à refaire un développement dans ce sens là. Donc à avoir raison (...) On prend vraiment de l'assurance (...).

Il attire néanmoins l'attention sur le fait que si certains types de reformulations sont ressentis comme positifs et entraînent de la satisfaction chez lui voire lui permettent d'avoir confiance en lui, à l'inverse, certains types de reformulations sont perçus comme négatifs. Une reformulation ironique, par exemple, n'est pas rassurante pour l'élève. L'entretien montre que les types de reformulations ironiques entraînent un mal être chez lui.

L'élève nous signale que différents types de reformulations opérés amènent donc des ressentis différents chez lui.

(...) Sauf s'il est ironique (...) Pas très bien quoi, on se rend compte que ce que l'on vient de dire ben c'est bête quoi (...) Parfois on se rend compte qu'on a commis une petite erreur (...).

L'élève interrogé attribue également aux reformulations une conséquence didactique (didactique dans sa définition la plus large : qui vise à instruire, informer, enseigner). L'élève constate que les reformulations graphiques lui permettent de visualiser la matière. Ces reformulations sont donc vues comme une aide à la réalisation de plusieurs activités de réflexion qu'il doit mener. Il signale qu'elles sont également un source d'information sur sa compréhension (ou non) de la matière enseignée. Au-delà de cela, les reformulations lui permettent également de se situer dans le développement de son apprentissage. De plus, les reformulations sont associées, quand elles sont de bonnes qualités, à une aide à sa réussite. En effet, elles permettent de soumettre la justesse (ou non) de son raisonnement à celui du professeur. Elle lui permettent également de vérifier « en direct » qu'il est sur la bonne voie d'apprentissage (celle du professeur). Cette façon de comprendre les reformulations dans leur caractère correctif lui permet de s'ajuster aux raisonnements (aux optiques) que le professeur défend en situation de formation.

(...) On voyait la formule elle servait à quoi (...) Grâce à cela, on peut évaluer la valeur de l'onde et voir si cela peut gêner la population locale (...)
(...) On se dit : « Ah bon, j'ai vraiment compris quoi (...) On comprend comment on réussi vraiment (...) Plus personnellement, à résoudre des problèmes de ce type là (...).

L'entretien montre également que l'élève coconstruit, à l'aide des reformulations, des représentations de lui. Il considère, en effet, la reformulation comme une aide à la prise de conscience de la bêtise ou de

l'intelligence des propos tenus. L'élève va jusqu'à lier le contenu de la reformulation et son intelligence ou sa bêtise supposée.

*(...) On se rend compte que ce que l'on vient de dire ben c'est bête quoi (...)
Ce que l'on dit est vraiment intéressant et c'est là ou le prof voulait en venir (...).*

L'entretien montre que les reformulations lui permettent de construire également une représentation de la place qu'il doit occuper face au professeur qui assure le cours. Certains types de reformulations le renseignent sur son statut en tant qu'élève (bon ou mauvais). Certaines reformulations le conduisent à l'idée qu'un bon raisonnement est un raisonnement identique à celui du professeur. Ce paradoxe de la confrontation à l'enseignant compétent (au sens de Bourgeois) le conduit aux dérives associées. Il considère par exemple que des propos « intelligents » sont les propos identiques à celui du professeur. Les reformulations deviennent donc une sorte d'outil permettant « l'adaptation » de l'élève au professeur.

(...) Il essaie vraiment d'inculquer à l'élève un mode de raisonnement comme aux études supérieures. Et donc améliorer notre réfléchi (...) Ne va pas vers cette optique là et change plutôt d'optique de raisonnement (...).

L'entretien montre qu'il comprend également les reformulations comme une simple information sur sa compréhension ou non du point de matière vue, du raisonnement à opérer, sans que cela n'occasionne une dévaluation de son intelligence ou de son positionnement hiérarchique vis-à-vis du professeur. Les reformulations sont donc, dans ce cas, uniquement perçues comme une information sur la compréhension ou non de ce qui est développé au cours. A ce titre, elles représentent un simple feedback sur la compréhension de l'élève et, de ce fait, indiquent également la justesse ou la fausseté d'un développement de l'idée émise et confirment ou infirment de cette manière la bonne compréhension du raisonnement du professeur.

(...) Ben pas se tromper, dire comment expliquer (...) On a vraiment son développement à soi et on peut le refaire tout seul (...) On se rend compte que ce que l'on vient de dire est bête quoi (...) « C'est une information sur l'état dans lequel tu te situes ? Oui (...) Il était juste et donc on sait qu'on doit adopter ce développement là (...).

L'entretien montre enfin que l'élève interrogé comprend les reformulations comme un moyen d'organiser le déroulement du cours. Il nous invite à distinguer des reformulations dirigées vers le groupe des reformulations dirigées vers un seul élève. Il invite à comprendre qu'il y a plusieurs destinataires possibles aux reformulations.

(...) Ben c'est bien, il s'adresse directement à nous. Parfois quand on est devant une classe où il y a tout le monde, il doit plus parler à l'ensemble de la classe et pas seulement à une seule personne (...).

Conclusion suite au quatrième entretien

Il ressort de cet entretien sept étiquettes qui nous renseignent sur la façon dont sont vues les reformulations par le quatrième cas.

La première indique que les reformulations vues par l'élève ont plusieurs impacts. Ces impacts peuvent être de l'ordre du ressenti personnel (et l'élève ressent alors les reformulations comme positive ou négative) ou d'un ordre didactique plus général (et l'élève différencie alors celles qui facilitent l'apprentissage de celles qui ne le facilitent pas). La deuxième indique que l'élève donne un aspect normatif aux reformulations. La troisième indique que les reformulations sont comprises comme une évaluation. La quatrième indique que les reformulations telles qu'elles sont observées participent à la coconstruction de représentations diverses : des représentations de l'intelligence de l'élève par l'élève, du professeur par l'élève et des représentations de l'élève quand à son positionnement d'apprenant face au professeur. La cinquième indique que les reformulations sont perçues

comme un outil de gestion communicationnelle. La sixième indique que les reformulations renseignent l'élève sur sa bonne (ou mauvaise) compréhension de ce qui est développé par le professeur. La septième nous indique que les reformulations sont perçues comme un « entre-deux » entre ce qui est abstrait et ce qui est concret.

Conclusion générale suite à ces observations

Les résultats de l'analyse de l'activité qui a été menée lors de cette expérience ainsi que les nuances apportées par les retours du professeur et des élèves issus des autoconfrontations permettent de compléter les informations apportées par la littérature consultée. Afin de ne pas être redondant, le tableau suivant reprend essentiellement ce qui ressort de l'expérience.

Finalités	Manières															
	Orales						Association orales-graphiques									
	Mêmes mots		Reprise partielle des propos et ajouts		Reprise totale des propos et ajouts		Ajout sans reprise orale		Mêmes mots et graphe		Reprise partielle des propos, ajouts et graphe		Reprise totale des propos, ajouts et graphe		Ajout sans reprise orale et graphe	
	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif
	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6
(exemple)		X														

Il est important de noter que toutes les reformulations qui sont indiquées dans le tableau ci-dessus doivent être comprises comme hétéro-reformulées, compréhensibles par l'élève, liées au cours qui se donnent et donc partie d'une réalité didactique particulière. Les sous-catégories 1 à 6 - non reprises dans le tableau pour faciliter la lecture - indiquent que chaque colonne « destinataire » peut également être divisée en trois sous-catégories qui sont associées à leur catégorie contraire : « associée avec des exemples » et « pas associée avec des exemples » ; « qui répond à la question » et « qui ne répond pas à la question » ; « qui matérialise avec la vie réelle » et « qui ne matérialise pas avec la vie réelle ». Au delà de ces diverses modifications apportées aux formes reformulatives « habituelles », il me paraît intéressant d'observer qu'une réflexion autour des destinataires (individuel ou collectif) mérite d'être entamée.

Si l'on observe attentivement la fusion - sous la forme d'un tableau - entre les éléments issus de la recherche menée et ceux du tableau récapitulatif (qui reprend l'essentiel des lectures réalisées), on observe que ces deux apports, loin de s'opposer, peuvent se compléter.

Au-delà des quelques courts apports théoriques de ce papier en lien avec les formes des reformulations, il est intéressant d'observer, incidemment, les prémisses d'une réflexion théorique en lien avec les modalités fonctionnelles des reformulations. L'organisation synoptique des résultats issus des entretiens menés permet en effet, chose inattendue, d'élaborer une première compréhension des grands « rôles » qui sont rendus visibles par l'observation des reformulations rencontrées lors de l'expérience menée.

Le premier focus permet de comprendre l'usage de certaines reformulations comme une sorte d'instrument utile à la gestion de la communication en salle de classe. D'une certaine manière, l'usage des reformulations peut servir à organiser les interactions et, de plus, être utile à la modification de certains ressentis de la part des élèves. Ces différents ressentis s'expliquent notamment - dans l'expérience menée - par le choix des destinataires des reformulations. Plus le destinataire est clairement indiqué, plus celles-ci sont perçues positivement alors que moins le destinataire est clairement identifié, plus celles-ci semblent poser problème.

Le second focus permet de préciser l'usage de certaines reformulations comme une sorte d'instrument utile à l'évaluation. Cette évaluation doit se comprendre dans l'expérience menée sous deux aspects. Le premier aspect reprend les évaluations que construit l'élève au sujet du professeur qui reformule et le second les évaluations de l'élève construites par l'élève lui-même.

Le troisième focus permet de comprendre l'usage de certaines reformulations comme une sorte d'instrument utile à la gestion des contenus. Ces reformulations peuvent en effet se comprendre comme facilitatrices (ou non) à la création de nouveaux savoirs.

Le quatrième focus permet de comprendre l'usage de certaines reformulations comme une sorte d'attendu normatif. Celles-ci ont en effet un caractère habituel et répétitif lors de la situation didactique. Elles font,

d'une certaine manière, parties du décor comme une sorte d'invariant contextuel.

Les suites - qui peuvent être envisagées dans la continuité de cet article - doivent à mon sens conduire prioritairement à un approfondissement de la recherche en lien avec les modifications apportées aux formes des reformulations. Il peut également être intéressant de continuer à creuser la question des modalités fonctionnelles que l'on peut attribuer aux multiples reformulations que l'on peut rencontrer en situation de classe. Gageons qu'envisager les reformulations comme une sorte d'instrument à la disposition du professeur pour organiser la gestion de certaines de ses interactions en salle de classe permettra d'optimiser ses pratiques professionnelles.

Exploration des éléments liés aux dimensions fonctionnelles
des hétéroreformulations organisées en situation de formation (étude exploratoire).

GEORGES Jacques
Enseignant, psychopédagogue

Résumé

Le compte-rendu d'expériences présenté ci-dessous propose de creuser la question des fonctions possibles des hétéroreformulations dans des situations d'apprentissage scolaire. Ce document envisage la façon dont celles-ci peuvent se décomposer en éléments identifiables pouvant influencer sur la qualité de l'intervention en classe. Il s'agit d'une analyse interprétative phénoménologique ayant pour objet la précision des fonctions des hétéroreformulations rencontrées. L'intérêt de cette recherche qualitative réside donc dans la mise en évidence d'éléments communs aux hétéroreformulations susceptibles d'intéresser ceux qui pensent optimiser leurs manières d'interagir en classe.

Mots-clés

Hétéroreformulation, modalités fonctionnelles, analyse interprétative phénoménologique.

Introduction

Dans le cadre d'une recherche exploratoire en lien avec les microstratégies proposées aux professeurs en situation de formation, j'ai été confronté, lors de l'enregistrement des séances de cours, à de brefs moments reformulatifs. Il s'agissait de moments particuliers où les professeurs reprenaient - en tout ou en partie - les propos que les élèves venaient d'émettre.

Elève : « Elle est en réunion » / Professeur : « Non, elle n'est pas en réunion ».

Elève : « Elle a cassé quelque chose » / Professeur : « Elle a cassé quelque chose ? Elle s'est cassé quelque chose ».

Elève : « La vitesse de l'onde dans l'eau est différente de la vitesse de l'onde dans la terre, elle est plus lente » / Professeur : « Elle est plus lente ».

Après quelques lectures sur le sujet, il m'est apparu que certaines pistes pouvaient être approfondies pour mieux comprendre ce phénomène. Le Cunff (Schuwer, 2010, p.218), par exemple, invite à ce que des recherches soient menées sur le caractère complexe des reformulations « afin d'en dégager toutes les fonctions possibles » (op.cit.). L'émergence des hétéroreformulations dans ce contexte didactique particulier et plus précisément, les explications que donnent les acteurs de terrain à leur sujet a donc été creusé en profondeur. C'est dans cette perspective que s'inscrit cet article. Il consiste pour l'essentiel à comprendre comment les hétéroreformulations sont comprises par ceux qui les produisent, mais également, la manière dont il peut être possible de les rassembler en quelques grands thèmes dans lesquels viendront se greffer toutes les fonctions que l'expérience permettra d'observer.

Méthodologie

Pour tenter de démarrer cette réflexion, le choix a été posé d'explorer quelques situations de cours et de collecter de réels moments de

reformulation. De manière très pratique, des activités de cours ont été observées et filmées dans une classe de primaire et dans trois classes du secondaire. Quelques moments reformulatifs ont alors émergé. On peut déjà préciser que ces moments étaient relativement rares. On peut néanmoins citer, pour l'exemple, quelques uns de ceux repérés :

Elève : « Nous devons avoir combien de diapo ? » / Professeur : « Combien de diapo ? ».

Elève : « Je sais ce que l'on peut mettre sur le document » / Professeur : « Et qu'est-ce que l'on peut mettre sur le document ? ».

Elève : « C'est l'homme qui dirige » / Professeur : « Voilà, cela a un rapport avec la direction ».

Elève : « La popularité rend beau » / Professeur : « C'est un critère, pour certaines femmes, la popularité rend beau ».

Elève : « Y source est égal à w.b.t » / Professeur : « Y source est égal à A sinus w.b.t ».

Ces moments reformulatifs - rassemblés dans un nouvel extrait vidéo - ont alors servi de matériau à la discussion avec des professionnels de la formation. Les enseignants qui avaient été filmés ont alors pu s'observer lors d'une activité d'auto-confrontation (Clot, 2010) et un entretien semi directif a guidé cette observation, le but étant de préciser les fonctions de ces hétéroreformulations. Par la suite, un collègue enseignant a donné son avis en présence du professeur qui a participé à l'activité d'autoconfrontation. Cette activité d'autoconfrontation croisée (Clot, 2010) a également permis de faire émerger de nouvelles significations. Pour terminer, deux autres professeurs ont observé les extraits reformulatifs et ont partagé leur avis sur les microstratégies qu'ils venaient d'observer sur la vidéo. Ces activités ont évidemment été filmées. Il est important de remarquer que ce sont les retours des professeurs sur ces activités filmées qui ont constitué la matière principale du présent article.

Ensuite, une analyse IPA a été conduite sur base des entretiens filmés de ces professeurs. Pour rappel, l'analyse interprétative phénoménologique (IPA)

est une méthode de recherche qualitative relativement récente (Smith & Osborne, 2003) qui cherche à comprendre comment des individus donnent sens à leurs expériences de vie. Comme son nom l'indique, elle comporte deux caractéristiques : une dimension phénoménologique et une dimension interprétative (op.cit.). La méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique (Smith & al., 2009).

La première étape s'appelle le « Reading and rereading » et consiste à lire et relire ses entretiens voire à les réécouter plusieurs fois afin d'être immergé dans ceux-ci.

La deuxième étape s'appelle l' « Initial noting » et consiste à rédiger les premières notes. Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, trois aspects doivent être pris en compte. Le premier aspect concerne les « Descriptive comments ». Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. C'est « ce qui est dit » qui doit être rapporté. Le second aspect concerne les « Linguistic comments ». Il est important de noter que cet aspect de la méthode a été agrémenté d'un apport technique issu de la grille de Jules Gritti (Remy et Ruquoy, 1990). Ces commentaires linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefoie conscient. Le troisième aspect concerne les « Conceptual comments ». Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent sous la forme de questions. Les auteurs insistent également sur le fait que celles-ci doivent uniquement se faire en lien avec ce que le participant dit (et non pas ce que le chercheur pense). De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte de l'expérience du participant. C'est lors de la troisième étape que les apports du chercheur se mêleront à l'analyse.

La troisième étape s'appelle « Developing emergent themes ». Développer des « emergent themes » consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des

participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester vigilant au fait que « la partie » doit être comprise en lien avec « le tout ». Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant mais également son interprétation. Les « emergent themes » pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des représentations du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape s'appelle le « Searching for connections across emergent themes ». Cette étape de recherche de liens qui existent entre les « emergent themes » consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en terme d'organisation de l'analyse. La cinquième étape s'appelle « Moving to the next case ». Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de « Bracketing » est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les « préconceptions possibles » (ma traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté.

La sixième étape s'appelle « Looking for patterns across cases ». Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ». Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes. Les nouvelles

configurations issues de ce travail permettent alors de passer à la rédaction théorique en répondant notamment à des questions du type : Existe-t-il des liens entre les cas ? Quels liens peut-on observer entre les cas ? Comment un thème rencontré dans un cas peut-il éclairer un nouveau cas ? Quels sont les thèmes les plus englobants, les plus courants ? Cette étape, en plus de permettre de pointer la façon dont les participants se représentent l'expérience peut donc également permettre d'observer des représentations partagées d'un ordre supérieur.

Résultats

Nombreux thèmes sont apparus à la suite de l'analyse IPA. Pour l'exemple, je donne ci-dessous quelques uns des thèmes issus du premier entretien. Dans un souci de simplification, les thèmes issus des entretiens ne seront pas détaillés.

Tableau 1 : Thèmes issus de l'entretien 1

Thèmes émergents	P./lignes	Mots clés issus des verbatim
1. Intervenir de manière personnalisée et directe par les hétéroreformulations.		
Comprendre l'hétéroreformulation comme un feedback direct rendu aux élèves.	39/1-5	Entendu un élève - et hop réponse
Lier hétéroreformulation et redondance personnalisée.	77/4-8	Elève - je reviens - je donne
Associer l'hétéroreformulation avec les problématiques individuelles des élèves.	86/1-5	Cas personnel typique - microenseignement
...		

<p>2. Diagnostiquer par les hétéroreformulations</p>		
<p>Lier hétéroreformulation et point de départ du diagnostic qu'il effectue.</p>	18/7-10	Part de l'erreur - amener
<p>Considérer que l'hétéroreformulation amène une forme d'évaluation diagnostique.</p>	67/8-9	Niveau - évaluation
<p>Lier l'hétéroreformulation et évaluation diagnostique.</p>	69/5-8	Evaluer - rapidement
<p>Comprendre l'hétéroreformulation comme une évaluation diagnostique et un feedback direct.</p>	70/4	Il y a un objectif - rend l'info
<p>...</p>		
<p>3. Capter les élèves et les impliquer par les hétéroreformulations</p>		
<p>Comprendre l'hétéroreformulation comme un moyen d'attirer l'attention.</p>	3/9	Attirer - attention
<p>Utiliser l'hétéroreformulation pour attirer l'attention des élèves.</p>	4/4	Attirer leur attention
<p>Comprendre l'hétéroreformulation comme un moyen d'impliquer les élèves dans le cours.</p>	44/4-6	Ils sont captés - impliqués
<p>Lier hétéroreformulation et « amener les élèves dans le débat ».</p>	76/7-8	Amener - débat
<p>...</p>		

A la fin des quatre entretiens menés, on peut observer différentes fonctions aux hétéroreformulations observées. Il ressort du premier entretien seize étiquettes qui informent sur les représentations du professeur interrogé. Les hétéroreformulations vues par ce premier cas permettent d'intervenir de manière personnalisée et directe ; de diagnostiquer l'état des connaissances de l'élève ; de corriger ses propos ; de recadrer ; d'insister sur les points importants de la matière ; de rappeler ces mêmes points de matière ; de coconstruire la matière avec les élèves ; de créer une zone de développement proximal ; de débloquent des points de la matière qui restent complexes ; d'étayer et de simplifier ceux-ci ; de capter les élèves et de les impliquer ; d'instaurer un climat de confiance ; de motiver ; de diminuer la distance relationnelle entre le professeur et les élèves ; de libérer l'élève de certaines barrières personnelles et d'atténuer les peurs.

Il ressort du second entretien neuf étiquettes qui informent sur les représentations du professeur interrogé. Les hétéroreformulations permettent de diagnostiquer le niveau de la maîtrise de la matière par l'élève ; de corriger ; de motiver ; de coconstruire le déroulement du cours ; d'insister et de rappeler la matière ; de gérer le groupe d'élèves ; de limiter les interactions ; d'être perméable aux propos de l'autre ; de rendre confiance à l'élève.

Il ressort du troisième entretien treize étiquettes qui renseignent sur les hétéroreformulations telles qu'elles sont envisagées par le professeur interrogé. Elles permettent de coconstruire le cours ; de signifier à l'autre qu'on a compris ce qu'il avance ; de corriger ; de confirmer les propos de l'élève ; de simplifier le contenu à faire acquérir ; d'ajouter des connaissances ; de traduire ; d'assurer la gestion d'un groupe ; de poser un diagnostic ; de diriger et d'orienter le propos de l'autre ; de diminuer la complémentarité entre les interlocuteurs ; de créer une relation d'écoute.

Il ressort du quatrième entretien douze étiquettes qui informent sur les représentations du professeur interrogé. Les hétéroreformulations telles qu'elles sont vues s'associent au non-verbal pour former un tout redondant ;

elles permettent d'intégrer les élèves dans le groupe classe ; d'être empathique ; d'inciter les élèves à échanger, à parler ; d'écouter ; de valoriser ; de gérer la dynamique de groupe ; de réduire les distances formelles ; d'étayer ; de corriger en douceur ; d'évaluer ; de confirmer et d'infirmier.

Conclusion

Les différentes fonctions qui apparaissent à la suite de cette analyse interprétative phénoménologique peuvent, pour terminer, être rassemblées sous de nouvelles formes. Il est en effet possible de remarquer des points communs aux différents thèmes observés en terme de finalités. Ce focus pourrait donc donner lieu à l'apparition de trois nouvelles « métafonctions ».

Tableau 2. Métafonctions observées des hétéroreformulations

Métafonctions observées des hétéroreformulations
<p>1. Instrument de gestion interindividuelle.</p> <p>La première métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données des expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion interindividuelle ». Celle-ci regroupe actuellement quatre fonctions essentielles : instaurer un climat de confiance ; diminuer la distance formelle, relationnelle ; devenir perméable à l'autre ; signifier à l'autre qu'on a compris.</p> <p>1.1. Instaurer un climat de confiance.</p> <p>E1 : (...) <i>Tu vois ce que je t'avais dit. Donc on crée déjà un climat de débat, de discussion. Donc tu vois déjà ce climat de confiance que je te disais. Donc « Monsieur », hop on échange. Les élèves commencent à prendre l'initiative. Ils sont libérés. Tu vois maintenant, les élèves prennent l'initiative (...).</i></p>

E2 : (...) Comme cela, ils ont moins peurs de dire des âneries quoi (...) Ils ont moins peurs et puis ils savent que quand ils vont parler, c'est leurs propos et ils ne sont pas renvoyés comme des cons (...) Je fais tout pour valoriser en tout cas dans le propos de l'élève (...) C'est fait pour permettre aux élèves les plus taiseux, les plus discrets d'avoir plus de confiance en eux pour répondre (...) Elle ose maintenant parler parce qu'elle sait que même si sa réponse est fausse, elle n'est pas rejetée. Et vraiment, les deux existent (...) Cela met aussi l'élève en confiance de dire « ben ok tu es sur la bonne voie et fais attention tu oublies quelque chose que de dire mais non tu te plantes, tu as oublié ça » donc ça c'est pas mal (...).

E3 : (...) Cela conduira, en tout cas, à garder un bon contact avec le public quoi (...) Cela créerait un certain lien, oui (...) Un lien relationnel, oui qu'on a dans une conversation ... j'accepte et j'ai compris vu que j'utilise les mêmes mots ... donc j'ai bien écouté ce que tu disais. C'est quelque chose de positif aussi (...) Ici, il est dans la relation avec son élève, ce qui prouve qu'il a bien écouté (...).

E4 : (...) Je trouve qu'il y a un chouette rapport en terme d'affinités avec les élèves. Cela me semble être une chouette relation. Il invite (...) C'est plus dans l'aparté quoi, on a plus l'impression qu'il ... (...) La relation s'installe en tout cas et il y a une dynamique interactionnelle qui incite à l'échange. Je trouve (...).

1.2. Diminuer la distance formelle / la distance relationnelle.

E1 : (...) Souvent beaucoup d'élèves ont peur de dire des choses parce que pour eux c'est des bêtises. Et ils ont peur. Ce que je fais va faire que les élèves ne soient plus complexés, cela va les amener à prendre de l'initiative (...) Je pars de ce que l'élève avance, je reprends ces phrases et l'élève va penser que ... comme si elle avait raison (...).

E2 : (...) Voilà, ils ont moins peur tout simplement (...) Dans sa phrase, il y avait deux mots importants. J'ai pris les deux mots importants (...) Le fait de valoriser leurs réponses fait en sorte que l'élève ose maintenant parler (...).

E3 : (...) Ben si on dit à quelqu'un : « Non, tu te trompes, on n'est plus dans

une relation d'autorité, on va rendre la relation plus complémentaire et quelque part l'élève peut se dire : « Ah, ok, je ne comprends rien » et arrêter d'écouter (...) La relation ne peut pas vraiment être symétrique dans le cadre de l'enseignement, mais il ne faut pas non plus qu'il y ait une distance telle que ce soit facile de décrocher du discours de l'autre (...) Pas d'atténuer les distances, mais cela permettrait, cette façon de faire, de ne pas agrandir cette distance. Donc de la garder au niveau où elle est (...).

E4 : (...) Dans ce que je perçois, cela implique un échange qui est moins prof/élève qui est plus ... d'ailleurs le jeune rajoute de l'info aussi ... je veux dire, cela devient vraiment un échange (...) J'ai l'impression que c'est moins formel. Voilà, j'ai l'impression que c'est moins formel (...).

1.3. Devenir perméable à l'autre.

E1 : (...) Ils ne parlent pas parce qu'ils ont peur (...) En reformulant, c'est ce que j'appelle : « Tu casses une barrière entre l'élève et moi » (...).

E2 : (...) A partir de là, il y a une construction pour arriver au vrai savoir, c'est-à-dire la réalité (...) Je trouve que le dire comme cela c'est très correct. Si tu lui disais, non, tu te plantes, là, c'est peut être rabaissant, mais lui dire, attention tu n'as pas tout dit, c'est ... « ce que tu dis est juste mais il me manque quelques informations importantes (...) Oui, parce que cela répond, c'est pris en compte (...) Même si la réponse n'est pas tout à fait bonne. Ce qu'il a dit est pris en compte (...).

E3 : (...) Ici, effectivement, il est dans la relation avec son élève, ce qui prouve qu'il l'a écouté (...) Le fait qu'il ne disent pas « Non, tu t'es trompé », cela permet de rester en relation avec l'élève (...) Ici l'élève le fait d'initiative donc il y a déjà une interaction à valence positive (...).

E4 : (...) Pour moi, à nouveau, bon pour moi, la reformulation en terme de pouvoir être pris en compte, avoir sa place, être accepté, être reconnu dans sa proposition, c'est vérifié à nouveau ici (...) Cela montre l'adhésion de l'enseignant à la proposition de l'élève. Il signale : « Ce que tu dis a de l'intérêt, est pertinent » en tout cas (...) Le fait que l'élève se dit : « J'ai de la place pour exprimer mon point de vue » et donc cela va peut-être donner

l'envie de m'investir plus dans ce cours là (...) Il y a un lien entre estime de soi, identité, motivation (...).

1.4. Signifier qu'on a compris.

E1 : (...) La reformulation permet déjà de voir qu'on n'est pas dans une seule direction. Il se peut que parfois c'est à cause d'un mot qu'on est en train de bloquer la compréhension (...).

E2 : (...) Là, je viens de repenser à autre chose mais parfois, tout simplement, toujours dans cette idée de vocabulaire, quand un mot est mal utilisé (...) Finalement dans le but d'une compréhension (...) Si on te parle d'onde et qu'il y en a un qui te parle de football, cela n'a rien à voir (...) On le fait pour se comprendre (...).

E3 : (...) Je répète les mêmes mots donc j'ai bien compris ce que tu me disais (...) J'accepte et je l'ai comprise aussi vu que j'utilise les mêmes mots (...) C'est une façon aussi de montrer que j'ai compris ce que tu disais avant de continuer. Une façon d'être ensemble dans le dialogue (...) C'est plus dans la relation avec la petite, donc pour être certaine de bien comprendre ce qu'elle est en train de dire (...).

E4 : (...) Il y a aussi une dimension de contenu, parce qu'il confirme ce contenu (...) L'essentiel c'est quand même de confirmer ou d'infirmer (...) Ici la reformulation est utilisée à la fois pour « vérifier que j'ai moi-même bien compris ce que l'autre a dit » mais aussi dans le sens « j'ai bien entendu » (...).

2. Instrument de gestion des contenus épistémiques

La seconde métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données des expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion des contenus épistémiques ». Celle-ci regroupe actuellement quatre fonctions essentielles : coconstruire les contenus ; étayer, simplifier les connaissances à ajouter ; diagnostiquer puis évaluer les connaissances de l'élève ; corriger les propos apportés.

2.1. Coconstruire les contenus.

E1 : (...) *En même temps, je relance la question (...) J'amène un débat. A travers un débat, on corrige l'erreur de l'élève et là, cela permet, comme je le dis à tout ceux qui ne suivent pas, de rentrer dans le cours et d'avancer dans la compréhension ensemble (...) D'habitude les élèves sont dans une position de récepteur. Mais là non, on construit ensemble et dans cette construction, ils deviennent initiateur de propositions. Ils proposent (...).*

E2 : (...) *Souvent, quand il y a des mots intéressants, je reprends ... et souvent on reconstruit même nos phrases (...) Donc les propos sont réutilisés, transformés pour pouvoir avancer (...) Il y avait des mots importants, et puis là, j'ai reconstruit mon savoir, et reconstruit toute la démonstration (...) C'est une construction, là on est en train de construire la leçon (...).*

E3 : (...) *Ici, j'ai l'impression qu'il est en train de reformuler de manière progressive pour construire la réponse avec l'élève (...)*

E4 : (...) *Il reformule et puis il met un petit peu, comment on appelle cela, une question en suspend et on va essayer de trouver une réponse (...) En tout cas, il a redit les mots que le jeune a dit. Le jeune a rajouté de l'info et il a répété à nouveau les mots (...) Et donc, je me dis qu'il coconstruit avec le jeune (...).*

2.2. Etayer, simplifier les connaissances à ajouter.

E1 : (...) *Elle est utile dans la mesure où, ici, la difficulté de ce chapitre c'est qu'on utilise beaucoup les équations mathématiques pour faire comprendre un phénomène physique (...) Je me concentre sur la première partie du mouvement. Une fois cela maîtrisé, alors j'intègre le déphasage. Je voulais aller étape par étape (...) Cela permet de déverrouiller la compréhension du lien. Oui, étape par étape. Pour moi, je crois que l'apprentissage doit se faire étape par étape (...) En faisant de cette manière, je mets tout doucement dans la tête des élèves ces connaissances et savoir pour arriver au but final (...) Cela sert à baliser le chemin (...) En même temps, j'en profite pour donner d'autres éléments supplémentaires et là, l'élève voit que la vitesse de l'onde*

dépend du milieu dans lequel l'onde se trouve (...).

E2 : (...) Cela peut paraître répétitif et c'est souvent les mêmes trucs qui reviennent. Et je fais la même chose, en espérant que cela tombe dans la mémoire de chacun (...) Ben un mot qui est mal utilisé, cela empêche, finalement d'acquérir finalement la compétence (...) C'est en fonction aussi de ce que tu vois, s'il y a plusieurs termes à mettre en évidence, savoir tous les utiliser (...) Bon, je prends des trucs à leur niveau (...) Parfois même je m'amuse à reprendre la racine des mots afin de faire deviner la signification d'un autre mot (...).

E3 : (...) Dans son attitude, j'ai l'impression que la réponse n'est pas vraiment complète. Donc, il donne une partie de la réponse ici et là il continue la discussion avec les élèves et on dirait qu'il va remplacer les formules qui sont là (montre au tableau) soit construire une formule ici en-dessous (...) C'est une façon d'avoir un rythme dans l'apprentissage, de façon à ce que cela se fasse pas à pas et pas tout donner (...) Avoir une partie de la réponse, puis une autre partie de la réponse, puis une autre partie de la réponse (...) Là, il leur apprend au fur et à mesure (...) Il part de ce qu'ils connaissent et il ajoute quelque chose (...).

E4 : (...) Il ajoute à chaque fois. Donc ici, deux fois de suite, il rajoute de l'info. On dirait qu'il accompagne. C'est une forme d'étayage tu vois (...) Il accompagne la réflexion du jeune. Le jeune comprend, il ajoute une info. Le jeune comprend, il rajoute une info (...) Step by step, il l'accompagne dans son apprentissage. Il est plus comme accompagnant qu'enseignant. Tu vois (...) Ici le savoir est plus chez l'enseignant que chez l'élève même s'ils ont des prérequis (...).

2.3. Diagnostiquer puis évaluer les connaissances.

E1 : (...) Donc je reprends, là c'est moi qui m'approprie le langage de l'élève (...) Pour l'élève, on voit qu'il a une vision un peu limitée (...) Et là, je le fais exprès, pour voir si l'élève va me donner ce que j'attends (...) C'est une forme d'évaluation mais pas certificative, c'est une forme d'évaluation (...) « La reformulation permet de rentrer en contact ? » Elle permet de directement

cibler, évaluer, cibler là où cela coince (...).

E2 : (...) C'est à dire que, en fonction de la réponse, moi personnellement, cela me permet de, c'est une forme d'évaluation (...) Peut-être de savoir jusqu'où ils ont compris (...) Si l'élève qui prend la parole ben utilise un mot, je vais dire dans un mauvais sens. Ben, elle n'a pas compris ce passage là (...) Tu sais très bien s'il a compris, s'il utilise les mots correctement, s'il a une vision un peu plus d'ensemble par rapport au thème, aux concepts que tu as vu (...) Je ne dirai pas évaluation, en tout cas pas évaluation avec des points, bon, moi, je peux dire, celui-là il a compris, celui-là il lui manque un ou deux morceaux. Celui-là il n'a rien compris (...) D'abord en entendant ce qu'ils disent (...) Tu vois, moi, ici, cela m'a permis de voir qu'effectivement, l'élève n'a pas maîtrisé les paramètres (...).

E3 : (...) Je n'irai pas jusqu'à dire que c'est pour évaluer l'état de connaissance des élèves, je ne peux pas savoir s'il part de ce que l'élève sait. Il sait qu'il va lui dire cette réponse là (...) Lui, il connaît son cours, il sait que l'élève connaît des choses en rapport avec son cours mais il ne sait pas exactement quoi. Donc quand il va poser une question à l'élève, c'est pour savoir effectivement où cet élève là en est (...).

E4 : (...) Son objectif consiste à vérifier la compréhension (...).

2.4. Corriger.

E1 : (...) Cela sert à confirmer l'exactitude des réponses (...) Elle permet de directement apporter une précision, une correction (...) J'avais senti une confusion. Une confusion qui était en train de s'opérer, de s'organiser dans la tête de cet élève et peut être dans celle d'autres qui n'ont pas posé la question. Et donc c'est pour cela que j'ai précisé (...) Moi, j'amène des corrections pour que ces élèves, pour que ce langage qu'il donne soit acceptable (...).

E2 : (...) Elle n'a pas compris ce passage là et donc tu peux reprendre (...) C'est cela que je t'ai dit : « jusqu'où ils ont compris et cela à travers ne serait-ce que la reformulation, tu vois, amener des précisions, recorriger très vite (...) Tu vois qu'elle n'a pas compris ce passage là et donc tu peux

reprendre (...) Moi, à partir de ce moment là, c'est plus dans un but de recadrage, de correction (...) Oui, cela reste de la correction (...) C'est le faire sans le dire d'une certaine façon, oui, une correction de manière moins abrupte (...) Dire vous avez compris mais je reprends quand même l'ensemble des choses avec vous (...) Tu reprends la partie de la phrase qui est bonne et d'une certaine façon c'est corriger (...).

E3 : (...) Il corrige, oui (...) Lui, il sait déjà où il va ... donc avant d'en arriver là et de laisser l'élève dans l'erreur (...) S'il ne corrige pas à ce moment là, plus tard, il va y avoir des élèves qui vont se demander ... et qui ne vont peut-être pas comprendre (...) Mais c'est une façon moins directe de le faire, moins agressive aussi certainement (...).

E4 : (...) Il reprend même si le propos n'est pas entièrement correct. Maintenant il faut voir si un jeune dit une chose totalement à côté comment il digère cela. Ici, il y a une partie qui est correcte (...) Cela indique aussi que j'ai le droit de me tromper (...) « Il va corriger ? » Voilà, exactement, mais il le fait d'une manière très ... C'est moins confrontant. C'est moins inhibiteur pour le jeune (...)

3. Instrument de gestion du groupe

La troisième métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données des expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion du groupe ». Celle-ci regroupe actuellement deux fonctions essentielles : assurer la gestion de la dynamique du groupe ; capter les élèves, les inciter à parler, à échanger.

3.1. Assurer la gestion de la dynamique du groupe.

E1 : (...) Attirer l'attention (...) Cela permet à tous ceux qui ne suivent pas, de rentrer dans le cours et d'avancer dans la compréhension (...) Et donc du coup, là, tu amènes tout le monde dans le bateau (...) ils sont impliqués dans le cours (...).

E2 : (...) Et surtout cela amène les élèves qui sont souvent délaissés à les

ramener dans le cours (...) Ce que tel à dit, est-ce que vous pouvez l'améliorer, vous êtes d'accord, vous n'êtes pas d'accord, donc j'amène tout le temps ce débat (...) Cela met les élèves sur un pied d'égalité, mais il y a toujours le risque qu'il y ait une compétition entre deux élèves même si au départ c'est pour permettre aux élèves les plus taiseux, les plus discrets d'avoir plus de confiance en eux pour répondre (...).

E3 : (...) Oui, et donner le même rythme à tout le monde aussi. Qu'il n'y ait pas un élève éventuellement qui donne toute la réponse et les autres ne savent pas d'où elle sort. Je pense que lui, il connaît la réponse. Et de façon aussi à ce qu'éventuellement, un élève donne une partie de la réponse maintenant et puis un autre l'autre partie comme cela ils construisent tous ensemble (...).

E4 : (...) Ici, je pense qu'il y a une dimension groupale au-delà de la dimension interactionnelle (...) Je pense qu'il y a la dimension groupale aussi, il faudrait voir avec l'enseignant, mais le fait de redire la même chose à l'assemblée, et donc pour moi c'est une dimension collective aussi (...) Elle clôture aussi. D'ailleurs elle s'arrête, elle le regarde, elle retourne vers le reste du groupe ... Elle regarde un autre enfant à ce moment-là, c'est une manière de clôturer l'interaction (...).

3.2. Capter les élèves, les inciter à parler, à échanger.

E1 : (...) Ils sont captés (...) Déjà, ils sont captés, on voit très bien qu'ils sont dans le cours (...) Je peux l'utiliser pour entraîner ceux qui ne suivent pas (...) Cela permet encore, toujours de les avoir avec toi (...) Et les amener dans le débat (...).

E2 : (...) Donc je reformule pour permettre aux autres élèves aussi de capter un peu l'attention des autres élèves (...) Se retourner vers la classe et dire : « voilà, est-ce que ce qui vient d'être dit convient ? Est-ce que cela peut être complété ou est-ce que cela ne convient pas du tout ? » (...).

E3 : (...) C'est s'assurer que tout le monde suive, que tout le monde ait entendu la réponse (...).

E4 : (...) En tout cas, elle permet qu'il ait sa place dans le groupe (...) Elle ouvre à la discussion et potentiellement, elle reformule ce que l'enfant dit à

tout le reste de la classe pour voir si d'autres enfants ont vu autre chose ou ont compris autre chose (...) En tout cas, en terme d'estime de soi, je pense, en terme de prendre sa place dans le groupe, son avis a un espace pour être exprimé (...).

Discussion

Tout d'abord, il est intéressant de constater qu'il est possible de comprendre les différentes évocations des reformulations issues de la littérature comme liées, d'une certaine manière, avec les nouvelles étiquettes issues de ce travail. Chez Bouchard (Schuwer, 2010) on remarque un rassemblement des différentes reformulations sous deux finalités : « divertir et dominer ». Cette découpe peut, par exemple, inviter à comprendre l'usage des reformulations en lien avec l'instauration d'un climat relationnel particulier. De ce fait, elles peuvent s'envisager comme un instrument de gestion interindividuelle. Dans les apprentissages scolaires, Le Cunff (cité dans Schuwer, 2010) distingue trois fonctions à la reformulation : « 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 » (op.cit.). La première fonction se comprend comme « la validation, voire la valorisation de la production scientifique » des élèves. Sur base de la nomenclature proposée ci-dessus, il m'apparaît difficile de considérer que la validation et la valorisation soient comprises comme « une seule et même fonction » puisqu'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 interindividuelle. Notons, en passant, qu'il n'est pas exclu que la validation et la valorisation se comprennent comme liées dans une même activité à finalité didactique (là n'est pas la question). Par contre, dans le but de distinguer, dans un premier temps, les différentes fonctions observées, il

m'apparaît que les finalités de la validation et de la valorisation ne sont pas identiques. La seconde fonction consiste en la « 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. J'observe également deux fonctions à cette même proposition. La partie « reformulative adaptée » s'inscrit dans une perspective de gestion interindividuelle et est connotée normativement. N'est-il pas en effet évident que ce qui est « adapté », consiste pour l'essentiel en ce qui « correspond » à un cadre spatio-temporel déterminé ? La reformulation qui aurait pour fonction de valider le propos, par contre, pourrait se comprendre comme une simple correction et s'inscrirait, de ce fait, dans une perspective de gestion du contenu. La dernière fonction accordée aux reformulations 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 » (op.cit.). Il m'apparaît qu'on peut, dans ce cas, observer plusieurs fonctions et de divers ordres. Percevoir une finalité de gestion interindividuelle pour le renvoi d'une production valorisée (ou valorisante) me paraît être inévitable. Percevoir l'avancement du discours collectif comme une finalité de gestion des contenus pour l'aide à la réussite de la tâche me paraît être également incontournable.

Il m'apparaît, suite à l'expérience menée, que la perspective dans laquelle cet article s'intègre et qui consiste à dégager quelques grands thèmes dans lesquels viendraient se greffer une multitude de finalités particulières des reformulations s'inscrit dans la logique de Le Cunff (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 » (op.cit.). Une différence notable réside néanmoins dans le fait que, de mon point de vue, les reformulations apparaissent, inévitablement, dans une multiplicité de situations et de moments ancrés dans des réalités situées. Il me paraît donc intéressant d'envisager en comprendre les grandes finalités thématiques comme des instruments au sens de Rabardel (2009, p.15). En effet, penser les reformulations comme des « ressources mobilisées ou mobilisables pour l'activité productive du sujet » (op.cit.) pourrait être un

premier élément de réponse à la complexité (au sens de Roegiers, 2010) des reformulations en lien avec leurs fonctions possibles.

Deuxième exploration des éléments liés aux dimensions fonctionnelles
des hétéroreformulations organisées en situation de formation (étude
d'approfondissement).

GEORGES Jacques
Enseignant, psychopédagogue

Résumé

Le compte-rendu d'expériences présenté ci-dessous propose de continuer à creuser la question des fonctions possibles des hétéroreformulations dans des situations d'apprentissage scolaire. Cet article envisage la façon dont celles-ci peuvent se décomposer en éléments identifiables pouvant influencer sur la qualité de l'intervention en classe. Il s'agit d'une analyse interprétative phénoménologique (au sens de Smith & al., 2009) ayant pour objet de dégager les fonctions des hétéroreformulations comprises comme les finalités de celles-ci. L'intérêt de cette recherche qualitative réside donc dans la mise en évidence d'éléments communs aux hétéroreformulations susceptibles d'intéresser ceux qui pensent optimiser leurs manières d'interagir en classe.

Mots-clés

Hétéroreformulation, modalité fonctionnelle, analyse interprétative phénoménologique.

Problématique

Dans le cadre d'une recherche d'approfondissement en lien avec les microstratégies proposées aux professeurs en situation de classe, j'ai été confronté, lors de l'enregistrement des séances de cours, à de brefs moments reformulatifs. Il s'agissait de moments particuliers où les professeurs reprenaient - en tout ou en partie - les propos que les élèves venaient d'émettre.

Elève : « Elle est en réunion » / Professeur : « Non, elle n'est pas en réunion ».

Elève : « Elle a cassé quelque chose » / Professeur : « Elle a cassé quelque chose ? Elle s'est cassé quelque chose ».

Elève : « La vitesse de l'onde dans l'eau est différente de la vitesse de l'onde dans la terre, elle est plus lente » / Professeur : « Elle est plus lente ».

Après quelques lectures sur le sujet, il m'est apparu que certaines pistes pouvaient être approfondies pour mieux comprendre ce phénomène. Le Cunff (Schuwer, 2010, p.218), par exemple, invite à ce que des recherches soient menées sur le caractère complexe des reformulations « afin d'en dégager toutes les fonctions possibles » (op.cit.). L'émergence des hétéroreformulations dans le contexte didactique observé et plus précisément, les explications que donnent les acteurs de terrain à leur sujet a donc été creusé en profondeur dans le cadre d'un premier article soumis pour publication. Ensuite, il m'est apparu qu'il était possible de creuser encore un peu plus en profondeur. C'est dans cette perspective que s'inscrit cet article. Il consiste pour l'essentiel à comprendre comment les hétéroreformulations sont appréhendées par ceux qui les produisent, mais également, à faire émerger la manière dont ceux qui les utilisent peuvent en percevoir les finalités.

Méthodologie

Pour tenter de démarrer cette réflexion, le choix a été posé d'explorer quelques situations de cours et de collecter de réels moments hétéroreformulatifs. De manière très pratique, des activités de cours ont été observées et filmées dans deux classes du secondaire. Quelques moments reformulatifs ont émergé. On peut citer, pour l'exemple, quelques uns de ceux repérés :

Elève : « Le Colisée est là » / Professeur : « Le Colisée est là ».

Elève : « Est-ce que je peux mettre de la musique ? » / Professeur : « Mettre de la musique ? Dans le power point ? ».

Elève : « C'est le modèle de beauté en chine » / Professeur : « C'est le modèle de beauté au Japon ».

Elève : « Je sais ce que l'on peut mettre sur la beauté extérieure » / Professeur : « Qu'est-ce que l'on peut mettre sur la beauté extérieure ? ».

Elève : « Parce qu'il y a deux sources » / Professeur : « Parce qu'il y a deux sources ».

Ces moments hétéroreformulatifs ont alors servi de matériau à la discussion avec des professionnels de l'éducation. Les deux enseignants qui avaient été filmés ont d'abord pu s'observer lors d'une activité d'auto-confrontation (Clot, 2010). Un entretien semi-directif a servi de fil conducteur à cette observation. Le but étant de préciser les fonctions de ces hétéroreformulations, des questions, en ce sens, ont été posées. Par la suite, un autre collègue - enseignant également - a donné son avis en présence du professeur qui a participé à l'activité d'autoconfrontation sur la même séquence d'extraits. Cette activité d'autoconfrontation croisée (Clot, 2010) a permis de faire émerger de nouvelles significations. Pour terminer, deux autres professeurs ont observé les extraits reformulatifs et ont partagé leur avis sur les microstratégies qu'ils venaient d'observer sur la vidéo. Ces activités ont évidemment été filmées. Il est important de

remarquer que ce sont les retours des professeurs sur ces activités filmées qui ont constitué la matière principale du présent article.

Ensuite, une analyse IPA a été conduite sur base des entretiens filmés de ces professeurs. Pour rappel, l'analyse interprétative phénoménologique (IPA) est une méthode de recherche qualitative relativement récente (Smith & Osborne, 2003) qui cherche à comprendre comment des individus donnent sens à leurs expériences de vie. Comme son nom l'indique, elle comporte deux caractéristiques : une dimension phénoménologique et une dimension interprétative (op.cit.). La méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique (Smith & al., 2009).

La première étape s'appelle le « Reading and rereading » et consiste à lire et relire ses entretiens voire à les réécouter plusieurs fois afin d'être immergé dans ceux-ci.

La deuxième étape s'appelle l' « Initial noting » et consiste à rédiger les premières notes. Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, trois aspects doivent être pris en compte. Le premier aspect concerne les « Descriptive comments ». Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. C'est « ce qui est dit » qui doit être rapporté. Le second aspect concerne les « Linguistic comments ». Il est important de noter que cet aspect de la méthode a été agrémenté d'un apport technique issu de la grille de Jules Gritti (Remy et Ruquoy, 1990). Ces commentaires linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Le troisième aspect concerne les « Conceptual comments ». Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent sous la forme de questions. Les auteurs insistent également sur le fait que celles-ci doivent uniquement se faire en lien avec ce que le participant dit (et non pas ce

que le chercheur pense). De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte de l'expérience du participant. C'est lors de la troisième étape que les apports du chercheur se mêleront à l'analyse.

La troisième étape s'appelle « Developing emergent themes ». Développer des « emergent themes » consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester vigilant au fait que « la partie » doit être comprise en lien avec « le tout ». Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant mais également son interprétation. Les « emergent themes » pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des représentations du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape s'appelle le « Searching for connections across emergent themes ». Cette étape de recherche de liens qui existent entre les « emergent themes » consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie de la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en terme d'organisation de l'analyse.

La cinquième étape s'appelle « Moving to the next case ». Cette étape consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre

individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de « Bracketing » est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les « préconceptions possibles » (ma traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté.

La sixième étape s'appelle « Looking for patterns across cases ». Cette étape consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ». Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes. Les nouvelles configurations issues de ce travail permettent alors de passer à la rédaction théorique en répondant notamment à des questions du type : Existe-t-il des liens entre les cas ? Quels liens peut-on observer entre les cas ? Comment un thème rencontré dans un cas peut-il éclairer un nouveau cas ? Quels sont les thèmes les plus englobants, les plus courants ? Cette étape, en plus de permettre de pointer la façon dont les participants se représentent l'expérience peut donc également permettre d'observer des représentations partagées d'un ordre supérieur.

Résultats

Nombreux thèmes sont apparus à la suite de l'analyse IPA. Pour l'exemple, je donne ci-dessous quelques uns des thèmes issus du premier entretien. Dans un souci de simplification, les thèmes issus des entretiens ne seront pas détaillés dans cet article.

Tableau 1 : Thèmes issus de l'entretien 1

Emergent themes	P./lignes	Mots clés issus des verbatim
<p>1. Confirmer les propos de l'autre par la reformulation.</p> <p>Lier reformulation et signification de la compréhension du message.</p> <p>Lier reformulation, non verbal et paraverbal comme un tout pour confirmer.</p> <p>Comprendre la reformulation comme un moyen de confirmer implicitement.</p> <p>Lier reformulation et confirmation.</p> <p>Comprendre la reformulation comme un moyen de signifier qu'on a compris ce que l'élève dit.</p> <p>Lier reformulation et confirmation.</p>	<p>10/10-11</p> <p>15/1-5</p> <p>17/2-4</p> <p>33/2</p> <p>33/5-6</p> <p>54/3-6</p>	<p>« J'ai compris ta question »</p> <p>« C'est un tout - il confirme »</p> <p>« Implicitement - redire »</p> <p>« Si directement - sans confirmer »</p> <p>« J'ai compris ce que vous dites »</p> <p>« Cette confirmation »</p>
<p>2. Signaler, se mettre en contact avec l'autre par la reformulation.</p> <p>Lier reformulation et accompagner l'élève.</p> <p>Comprendre la reformulation comme un moyen de signifier à l'autre qu'on est en contact avec</p>	<p>10/12-13</p> <p>11/2-4</p>	<p>C'est un : « Tu sais que je te suis »</p> <p>Un : « Je suis en contact avec toi »</p>

<p>lui.</p> <p>Comprendre l'association de reformulation et du non verbal comme installant une relation de proximité et d'écoute.</p>	12/9-11	« Je viens d'entendre - je suis près de toi »
<p>Comprendre l'association de la reformulation et du non verbal comme installant une relation de proximité et d'écoute.</p>	13/4-7	« C'est de toi que je m'occupe maintenant »
<p>Lier reformulation et moyen d'entrer en contact.</p>	13/9	« Contact »
<p>Comprendre l'association de la reformulation et du non verbal comme un moyen de signaler à l'élève qu'on s'occupe de lui.</p>	13/11-14	« Elève sait - on s'occupe de lui »
<p>Comprendre la reformulation comme un moyen d'entrer en contact avec l'autre.</p>	33/1	« Prendre contact »
<p>Lier reformulation et signaler sa présence.</p>	33/4-4	« Je suis là »
<p>Lier reformulation et intégration dans une discussion.</p>	36/1-3	« Il met un pied dedans »
<p>Lier reformuler et entrer en relation.</p>	40/9-11	« Contact - échange »
<p>Comprendre la reformulation comme un moyen de signifier à l'autre qu'on s'occupe de lui.</p>	43/3-6	« Personne là - s'occuper »
<p>3. Coconstruire par la reformulation.</p>		
<p>Comprendre la reformulation comme un moyen d'envoyer des</p>	14/8	Il envoie un message plutôt « relationnel »

indices sur la relation qui se construit.		
Comprendre la reformulation comme un moyen de coconstruire la compréhension mutuelle.	16/4-7	Dit qqchose - l'autre dit - on avance
Comprendre la reformulation associée à un ton adéquat comme permettant une double implication.	42/11-14	Implique - élève/prof
Lier bonne reformulation et contenu ajouté.	48/4-8	Ajouter - construire au fur et à mesure
Lier bonne reformulation et coconstruction.	48/4-11	Une partie - qqchose - puis attend
Comprendre la bonne reformulation comme une coconstruction nouvelle sur un ton adéquat.	49/7-15	Ton de la voix - intérêt
...	...	

A la fin des quatre entretiens menés, on peut observer différentes fonctions associées par les professeurs interrogés aux hétéroreformulations observées.

Il ressort du premier entretien treize étiquettes qui renseignent sur la façon dont le professeur interrogé comprend les fonctions des hétéroreformulations. Celles-ci permettent d'assurer la compréhension du message qui est émis ; d'effectuer des corrections ; des recadrages ; de mettre l'élève face à lui-même ; d'évaluer les propos ; de coconstruire les contenus ; de gérer les dynamiques de groupe ; de signaler un intérêt à l'émetteur du propos ; d'encourager, de valoriser ; de confirmer ; d'inviter l'élève à en faire/dire plus ; de cheminer avec l'autre et de le comprendre. Elles donnent également au professeur la possibilité de se donner un temps de réflexion.

Il ressort du second entretien dix étiquettes qui nous renseignent sur la façon dont le professeur interrogé comprend les fonctions des hétéroreformulations. Celles-ci permettent de corriger les propos de l'élève ; de s'assurer de la bonne compréhension du message ; d'inviter l'élève à aller plus loin, à continuer à parler ; d'ajouter de la symétrie dans la relation ; de signifier à l'élève que ce qu'il dit est important, a de la valeur, qu'il est écouté ; de recadrer l'élève ; de veiller au respect de l'ordre, des règles ; de protéger des éventuels problèmes qui surgiraient entre le professeur et les élèves ; d'évaluer ; de lier des univers différents.

Il ressort du troisième entretien huit étiquettes qui nous renseignent sur la façon dont le professeur interrogé comprend les fonctions des hétéroreformulations. Celles-ci permettent de confirmer les propos de l'interlocuteur ; de se mettre en contact avec celui qui ouvre le propos ; de participer à la coconstruction de la relation ; d'entretenir, d'alimenter de manière positive ou négative la relation ; de reconnaître l'autre comme un individu à part entière ; de métacommuniquer ; de remettre du présent dans l'interaction et d'entamer un processus de recadrage.

Il ressort du quatrième entretien dix étiquettes qui nous renseignent sur la façon dont le professeur interrogé comprend les fonctions des hétéroreformulations. Celles-ci permettent de gérer la dynamique du groupe ; de coconstruire des relations interpersonnelles centrées sur la discussion ; de confirmer les propos de l'élève ; de les corriger ; de valoriser ceux-ci ; d'accompagner l'élève, de l'inviter à continuer à parler ; d'assurer la bonne compréhension du message ; d'évaluer les propos de l'élève et de soi-même ; de créer une écoute réelle et de recadrer quand c'est nécessaire.

Les différentes fonctions qui apparaissent à la suite de cette analyse interprétative phénoménologique peuvent, pour terminer, être rassemblées sous de nouvelles étiquettes. Il est en effet possible de remarquer des points communs aux différents thèmes observés en terme

de finalités. Ce focus pourrait donc donner lieu à l'apparition de quatre « métafonctions » (celles-ci sont indiquées comme titre en gras).

Tableau 2. Métafonctions des hétéroreformulations

<i>Tableau des métafonctions des hétéroreformulations</i>
<p>1. Instrument de gestion des contenus</p>
<p>1.1. <u>Corriger</u></p> <p>E1 : (...) <i>J'ai reformulé avec ce que j'ai compris pour qu'il recommence à l'expliquer (...) Je ne vais pas me contenter d'un terme très vague (...) Il doit employer le terme précis (...).</i></p> <p>E2 : (...) <i>C'est : « Ok, dis moi » que je te dise si c'est bon ou si tu dois te réorienter (...) L'élève sait qu'il a dit une connerie et le moment où on répète, il voit bien (...) Là, il les corrige, il va voir (...).</i></p> <p>E4 : (...) <i>Magré tout, il émet des doutes (...) Il le répète et il le modifie (...) Après, en tout cas, il le remodifie (...)</i></p>
<p>1.2. <u>Evaluer</u></p> <p>E1 : (...) <i>On voit ensemble si tu sais ou si on doit rediriger (...) 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 (...) S'assurer qu'on est en train d'acquérir quelque chose (...) Réfléchir si ce qu'ils sont en train de me dire est pertinent (...)</i></p> <p>E2 : (...) <i>C'est juste : « Voilà, vous, vous en êtes là » (...) Oui, une façon de faire le point sur où ils en sont (...) Pour moi, le message c'est : « Oui, ok, je prends acte, vous en êtes là, que c'est fait chez vous » (...) On est dans une logique d'évaluation ici, clairement (...) Cela me permet de refaire la structure dans ma tête (...) Oui, pour voir où elles en sont (...) Oui, d'évaluer la pertinence (...).</i></p>

E4 : (...) *On pourrait dire qu'il y a un volet écoute et un volet évaluation, ... c'est un peu les vases communicants (...) C'est pour cela que je dis qu'il y a évaluation sans explicitation (...) C'est un peu mon message en miroir et donc moi-même je peux me réguler (...).*

1.3. Coconstruire

E1 : (...) *Et on voit ensemble si tu sais finalement (...) On va aller ensemble le long du chemin (...) C'est dire : « Je te laisserai quand même te débrouiller mais on va aller plus loin que ce que tu crois savoir » (...) Les propos de l'élève comme point de départ pour arriver à une destination (...) Je le fais avec lui, dans l'échange (...) Faut d'abord être d'accord sur quoi on s'est compris, pour pouvoir démarrer quelque part (...) Pour pouvoir cheminer et atteindre un objectif (...) C'est montrer qu'ensemble, s'il le faut, on va aller au fond des choses (...) Vouloir aller plus loin avec lui (...) Pouvoir cheminer, étape par étape dans la réflexion (...) En fait, on avance ensemble (...).*

E2 : *C'est une invitation à continuer (...) C'est : « Continue ta phrase, je suis tout ouïe » (...) C'est dire : « Vas-y on avance » (...) Oui, il dit : « Oui, mais encore », « Vas-y continue » (...) Ici c'est dans l'idée, « Vas-y, montre-moi de quoi tu es capable » (...).*

E3 : (...) *Une sorte de manière de s'assurer qu'on est sur la même longueur d'onde (...) Quelqu'un dit quelque chose puis l'autre dit : « Oui, oui, c'est cela ». On avance ensemble (...) En reformulant, on implique l'élève et on s'implique vis-à-vis de l'élève (...) Ce qui était bien, c'est de reprendre une partie pour construire au fur et à mesure (...) Une partie, puis le professeur ajoute quelque chose puis il attend un input de l'élève, puis il ajoute quelque chose, cela me semblait une bonne façon de procéder (...).*

2. Instrument de gestion de la relation interindividuelle

2.1. Valoriser le propos, souligner l'importance, l'intérêt de ce qui est

apporté

E1 : (...) *Pour moi, c'est de l'intérêt pour l'élève (...) On lui montre de l'intérêt (...) Si tu comprends le mot partage comme « ce que tu racontes m'intéresse », oui alors (...) On va plus loin, c'est : « Ce que tu vis est intéressant » (...) Donc cela va marquer un intérêt par rapport à ce qu'il va me raconter (...) Donc c'est montrer que je porte aussi de l'intérêt à leur travail (...) C'est positif parce que cet élève, il n'est pas sûr de lui et il va voir que j'ai de l'intérêt pour lui (...) C'est dire : « Je m'intéresse à votre partie du travail (...).*

E3 : (...) *« Comme cela tu sais que je te suis quoi » (...) C'est vraiment un : « Je suis en contact avec toi (...) C'est dire : « Je viens d'entendre ce que tu me dis », « Je suis près de toi maintenant quoi » (...) C'est dire : « C'est de toi que je m'occupe maintenant » (...) Oui, elle permet de prendre contact avec (...) Ici c'est stéréotypé (extrait sans hétéroreformulation), il n'y a pas ce contact, il n'y a pas cet échange entre le professeur et l'élève (...) Elle permet de montrer que c'est de cette personne-là qu'on est en train de s'occuper maintenant (...).*

E4 : (...) *Les avantages, je vois que le jeune, de nouveau il est accompagné, valorisé, son avis a de l'importance (...) Ici, en tout cas, l'élève, elle se sent prise en compte (...) Là, il exprime sa confiance dans la capacité des jeunes à faire ce qui est demandé (...) Cela démontre de l'intérêt pour ce que les jeunes disent (...) Il va dans le sens du jeune (...) Il surenchérit en reformulant ... c'est valorisant (...) Je trouve cela chouette de prendre ce qui fonctionne, de le dire, et puis d'amener soit la contrepartie, soit le contre-exemple (...).*

2.2. Ecouter l'autre, le reconnaître, se lier

E1 : (...) *Quand on reformule, on s'insinue dans l'idée de la personne et on lui montre de l'intérêt (...) Je vais voir ce qu'il m'a donné lui (...) En reprenant ses mots, en essayant de comprendre ce qu'il veut dire (...) C'est une façon d'entrer dans son idée (...) C'est : « Tu me donnes quelque chose, je le prends pour moi, je te le rends » (...) Donc c'est une espèce de lien qui s'installe entre nous, un « je suis avec toi dans*

ton travail » (...).

E4 : (...) Ben donc là, le jeune il continue quoi (...) La reformulation amène une ouverture pour l'échange (...) Elle se sent prise en compte et concernée (...) J'ai vraiment l'impression que c'est pour continuer la discussion (...) Cela ouvre, cela échange (...) C'est un peu une invitation : « Dis-m'en plus » (...) Oui, pour moi, cela incite (...) Sous-entendu derrière : « Dis-m'en plus » (...) C'est le chemin que je fais vers l'autre et comme cela, on peut en discuter ensemble (...).

E2 : (...) Je suis convaincue que parler aux élèves dans leur langue, dans leur langage, facilite la communication avec eux (...) On est dans un autre univers, un autre temps (...) On fait entrer notre monde dans le leur et on assure (...) C'est une façon de respecter leur univers (...) Leur univers ... parce qu'on utilise leur langage (...) On se met dans leur monde (...) On est capable de rentrer dans leur monde (...) C'est : « Ok, je suis en train de suivre ta pensée, on va développer tous les deux » (...) C'est cette idée du : « Je rentre dans ton univers » (...) Je rentre dans ton monde et je te renvoie l'image de ton monde (...).

2.3. Alimenter, entretenir une « bonne » relation interindividuelle

E1 : (...) Pour la relation sans doute (...) Parce que ce ne sont pas que des élèves quoi (...) C'est aussi des êtres humains qui ont des choses à partager (...) C'est dire : « Les adultes qui les encadrent peuvent s'intéresser à eux parce qu'ils ont quelque chose à apporter (...) Parce que ce n'est pas à l'élève que je m'intéresse mais à l'individu (...) D'un point de vue relationnel, moi, je trouve cela important (...) Donc si on se contente de dire : « Oui », il va faire : « Ok, c'est bon » ... Tandis qu'ici, en reprenant ... on entre dans une certaine dynamique (...).

E2 : (...) De respecter d'abord l'élève (...) Il s'intéresse (...) C'est une façon de respecter leur univers (...) C'est dire : « Cela a de l'importance, j'y attache de l'importance, cela a une valeur » (...) C'est un adulte qui ne les considère pas comme des moins que rien (...) C'est dire : « Vous avez le droit de parler comme ça », « Ce que tu dis n'est pas idiot », « C'est intéressant » (...) C'est beaucoup plus positif (...) « Si le respect passe par la réciprocité ? » Je pense que oui, s'ils se sentent

respectés dans leur façon de parler (...) Oui, parce que je l'écoute vraiment (...) On approuve l'élève, on lui dit qu'il a raison, on le renforce, c'est positif (...) Cela renforce cette confiance, cela renforce cette relation (...).

E3 : (...) Il y a quelque chose de positif là-dedans (...) C'est important, cela peut apporter un plus (...) Cela va rajouter quelque chose dans la relation (...) Cela va rajouter plus de poids (...) C'est un retour positif (...) Tant que tu donnes des réponses positives ben on peut continuer à donner des réponses donc il y a vraiment, oui, une relation qui se fait entre les deux (...) Positive, cela encourage l'élève à continuer finalement (...) Il renvoie vers quelque chose qui a de la valeur aux yeux de l'élève qui va pouvoir continuer à être dans l'interaction (...) C'est cette idée d'entretenir l'interaction (...) Ici, la reformulation permet d'entretenir, de rajouter des bûches dans le feu de l'interaction si on peut dire (...) Il faut qu'il y ait un minimum d'interactions positives ... et la reformulation y participe (...) Cercle positif que l'on crée avec cette personne (...) Cela crée une certaine dynamique et au fur-et-à-mesure, l'élève sait que cela se passe bien et il sait qu'il peut répondre à côté et qu'on ne va pas se moquer de lui et cela va l'encourager à participer (...).

E4 : En tout cas, cela ouvre à la discussion (...) Contrairement à tout à l'heure où cela clôt la discussion, là j'ai plutôt l'impression que cela l'ouvre (...) C'est un premier pas vers la discussion (...) Je pense que cela amène ... une connivence (...) Je veux dire que c'est un outil pour communiquer (...) J'ai l'impression que la reformulation est plus adaptée dans un échange (...) Cela amène un peu d'intimité (...) Oui, c'est une incitation à l'échange (...) C'est comme je te le disais tout à l'heure, on crée vraiment, c'est momentané, un binôme même s'il y a une assemblée de cent-cinquante personnes (...) C'est vraiment un échange clos, à deux où on échange quoi (...).

2.4. Recadrer

E1 : (...) C'est pouvoir recentrer sur le travail et sur ce que j'attends de lui (...) Pas rester dans le flou artistique mais centrer sur quelque chose

de bien spécifique (...) En reformulant, j'essaie de faire comprendre ... Je leur dis que c'est trop (...) C'est : « Tu viens de me dire cela, ben, je te renvoie ce que tu viens de me dire » (...) Ce n'est pas les gronder (...) Ce qu'il est en train de dire n'a aucun intérêt pour ce que l'on est en train de faire (...) C'est un message du type : « Ok ... on va s'arrêter là (...) C'est : « Je ne veux pas t'engueuler ... mais je vais quand même te recadrer » (...) C'est : « Ce que tu dis est rigolo ... on va quand même se recentrer » (...).

E2 : (...) Il manifeste en tout cas le fait qu'il n'est pas d'accord avec le fait qu'on n'ait rien fait (...) C'est pour mettre l'élève devant le fait accompli (...) C'est une manière d'être juste (...) Alors cela sanctionne (...) En faisant cela, cela oblige l'élève à dire : « Ben oui, parce que je suis en train de faire une connerie » (...) Cela renvoie à l'élève l'image qu'il donne au prof ... mais ce n'est pas le cours (...) Face à lui-même et face à sa bêtise (...) L'élève sait pertinemment qu'il a dit une connerie et le moment où on le répète, on voit bien que l'élève il est : « Oui, oui ... » (...) Cela a quand même recadré l'élève (...) Après l'élève se met au travail (...).

E3 : (...) C'est peut-être pour refléter l'énormité de ce qu'il est en train de dire en fait (...) Par là, il reflète (...) Il a l'air de penser que c'est une question bizarre (...) Ici, j'ai plutôt l'impression que c'est un reflet de la relation qu'il entretient avec ses élèves (...) Le message c'est : « On peut rire, mais pas trop » (...) Cela met des limites à ce qui est acceptable ou pas (...) La reformulation signifie : « Je suis là, j'ai compris ce que vous dites » avant d'emmener ailleurs (...) Il y va, il met un pied dedans et puis il l'entraîne ailleurs (...).

E4 : (...) J'ai l'impression que c'est une manière de recadrer aussi (...) C'est aussi une manière de remettre du cadre (...) Soit de marquer son désaccord ou son mécontentement par rapport à ce qui vient de se passer (...) C'est une manière de recadrer pour moi (...) Il ne rentre pas dans le conflit de valeur : égalité homme-femme. En tout cas il invalide. C'est une sorte de recadrage positif (...) C'est recadrer positivement un comportement qui pourrait être vu comme négativement (...) Il change l'interprétation de la réalité (...) C'est ce que j'appelais un

recadrage : « Tu vas là-bas, mais je vais te montrer que ce chemin-là est plus pertinent » (...).

2.5. Ajouter de la symétrie dans la relation

E1 : (...) On va plus loin que : « Tu n'es qu'un élève » (...).

E2 : (...) C'est plutôt une relation interindividuelle qu'une relation avec le groupe (...) C'est dire : « Le reste du groupe n'existe pas, je suis avec toi (...) C'est détendre un peu l'atmosphère, c'est positif (...) On sort du rôle de professeur, tout en haut, inaccessible, détenteur du savoir (...) (Tu parlais de distances qui se réduisent en utilisant ces hétéroreformulations) Oui, c'est cela (...).

E3 : (...) J'ai l'impression que cela met en valeur l'autre personne ... l'élève reçoit beaucoup de feedbacks positifs (positifs dans le sens valorisant) (...) Reprendre les mots vraiment que l'élève est en train de dire (...) Cela les reconnaît (...) Cela reconnaît l'élève dans son individualité finalement (...) C'est lui, là maintenant (...) Oui, c'est « Pierre » qui a donné la réponse (...) Il y a une forme de reconnaissance de l'individu (...) Que l'individu se sente reconnu, comme n'étant pas « un élève », mais comme étant « une personne » qui donne des réponses correctes, incorrectes (...).

2.6. Confirmer les propos de l'autre

E1 : (...) C'est dire : « Oui, tu as raison », « Tes recherches ont été fructueuses », « Continue, va plus loin » (...) C'est un feedback positif (dans le sens à valence positive) déjà et puis l'amener à en faire plus (...) C'est dans le sens : « Oui, tu as raison, oui c'est bien, continue » (...) C'est : « Tu vois, t'es capable, tu peux le faire, vas-y, c'est bien, tu as trouvé quelque chose de pertinent, tu peux encore continuer (...) C'est un message plutôt positif pour elles (...) C'est lui donner confiance en elle (...) C'est une façon de montrer qu'elles ne sont pas idiotes (...) Et avec bienveillance, cela ramène une image positive à l'élève (...) C'est dans le sens : « Oui, tu as raison » (...) Confirmation de ce qu'il dit (...) Lui dire : « Ok, tu as en partie raison » (...) Ici c'est plutôt un « Oui, tu as raison,

mais voilà quoi » (...) C'est : « Oui, sur le fait tu as raison » (...) Je confirme qu'il est dans le bon (...) C'est pour signaler : « Tu as raison » (...).

E3 : (...) La confirmation : « J'ai compris ta question » puisque je la répète dans les mêmes mots (...) Il confirme qu'il s'agit d'une bonne réponse (...) Le « oui », le fait d'acquiescer de la tête (...) « C'est cela oui » (...) Dans les reformulations précédentes, la confirmation était implicite par le fait de juste redire (...) La reformulation signifie : « Je suis là, j'ai compris ce que vous dites » (...) Il faut qu'il y ait une attitude non verbale qui joue dans cette confirmation (...).

E4 : (...) En tout cas, il confirme, comme tout à l'heure que le jeune est dans le bon. Que ce qu'il a mis est pertinent (...) Il dit : « En effet » (...) Ici, il ne marque pas le désaccord, il n'en parle pas (...) Il reformule pour que le jeune se sente : « Ok, je suis dans le bon » (...) Il hoche la tête, il rajoute une couche et puis il dit : « Oui tout à fait » (...) De nouveau, comme tout à l'heure c'est une confirmation et il explicite ce sur quoi il marque son accord (...) La reformulation peut être utilisée pour marquer ce sur quoi je suis ok et ce sur quoi je ne le suis pas (...) Ici, de nouveau, il confirme (...) Ici, en tout cas, elle est simplement confirmée dans ce qu'elle dit (...) Et là, il le confirme (...) Le jeune sera plus enclin à se remettre en question s'il a été confirmé dans une partie de sa proposition si elle a lieu d'être confirmée (...).

2.7. S'assurer de la compréhension du message

E1 : (...) 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 (...) M'assurer de la bonne compréhension, pour moi, ce n'était pas clair (...) Je ne comprends pas (...) pour m'assurer que j'ai bien compris ce qu'il voulait dire (...).

E2 : (...) 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 » (...) C'est dire : « Donc, j'ai bien compris ce que tu veux me dire » (...) Ici, pour moi c'est juste : « Je m'assure d'avoir la bonne information (...) ».

E4 : (...) En tout cas signifier qu'il a des doutes (...) C'est déjà montrer : « Je t'ai entendu » (...) C'est montrer : « Je t'ai compris ou pas » (...) Si ma reformulation est correcte, l'autre va se dire : « Ok, il a compris ce que je voulais dire » (...) Si elle est incorrecte, cela va l'amener à une modification de son message (...) Cela indique une information sur la qualité de ce que j'ai proposé en tout cas (...) C'est dire : « Comment est-ce que j'ai compris ton message ? » (...).

3. Instrument de gestion du groupe

3.1. Gérer des dynamiques de groupe

E1 : (...) 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 (...) Commencer à reformuler leurs propos c'est dire : « Je viens ... dans votre travail ... parce que vous me posez une question (...) C'est dire : « Je fais partie, pendant un moment, de votre 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 » (...).

E2 : 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 dire : « Je t'ai entendu mon ami », « Ta diversion n'est pas passée inaperçue », cela évite l'incident

critique, cela permet de ramener le groupe qui se disperse (...) C'est dire : « Réfléchissez un peu au-delà » (...).

E3 : (...) 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 (...).

3.2. Métacommuniquer pour l'ensemble du groupe

E1 : (...) C'est dans le but, si la question venait à émerger d'autres élèves, je n'ai pas besoin de la répéter plusieurs fois (...) C'est aussi une façon de gagner du temps et de récupérer l'attention des élèves qui seraient en train de travailler en groupe (...) Cela permettait, s'ils se posaient la question, de le savoir (...) Cela permettait aussi de ne pas le dire plusieurs fois (...) C'est un individu qui m'interpelle et moi je réponds à l'ensemble (...) Je relance le questionnement (...).

E2 : (...) C'est parce que la question, qui est pertinente, peut intéresser tout le groupe (...) Je ne suis pas sûr que cela ait été perçu par le groupe parce qu'il y a un bruit de fond (...) Dans les cinq minutes, il y en a un autre qui va poser la même question (...) Cela évite de répondre vingt fois à la même question (...) Reprendre une question d'un élève et la partager à l'ensemble de la classe. C'est sûr que c'est une bonne chose (...) Et en même temps, pour le reste du groupe ... ça peut toujours servir (...) S'il ne dit rien, l'élève reste dans l'expectative (...) Finalement l'incident se clôt sans cris ni larmes ... alors que cela aurait pu dégénérer (...) Cela permet de ramener le groupe qui se disperse (...).

4. Instrument d'autogestion

4.1. Se donner un temps de réflexion, s'assurer de la compréhension du message pour soi

E1 : (...) *Je crois que c'est aussi pour gagner du temps (...) Pour pouvoir réfléchir et ne pas dire (...) Gagner du temps et pouvoir me recentrer par rapport à sa demande (...) Réfléchir à ce qu'il me demandait et pouvoir répondre de façon correcte à ce qu'il attendait de moi (...) Parce que cela m'aura permis déjà, en reformulant, de gagner du temps pour structurer ma pensée (...) Cela me permet de structurer, de faire des sous-catégories dans ce qu'elles 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 (...).*

E2 : *Ici, pour moi c'est juste : « Je m'assure d'avoir la bonne information (...) Cela me permet de refaire la structure dans ma tête (...).*

4.2. Se protéger de problèmes éventuels suite à certains propos

E2 : (...) *L'élève ne peut pas nous accuser (...) Il ne peut pas dire : « Ce n'est pas ce que j'ai voulu dire » (...) « Si, c'est toi qui l'as dit » (...) En reprenant les propos de l'élève, il ne peut pas dire : « Monsieur, vous exagérez » (...) Quelle que soit la réaction qui a eu lieu, la réaction est en lien avec ce qu'a dit l'élève (...) C'est vraiment lui qui le dit (...) C'est : « Je prends acte de l'information (...).*

Conclusion

Les expériences menées invitent à comprendre que les différentes modalités fonctionnelles observées peuvent se regrouper en quatre métafonctions. Celles-ci peuvent être comprises comme des instruments (au sens de Rabardel), c'est-à-dire comme des « ressources mobilisées ou mobilisables pour l'activité productive du sujet ». Ces quatre instruments se déclinent actuellement en instrument de gestion des contenus, en instrument de gestion de la relation interindividuelle, en instrument de gestion du groupe et en instrument d'autogestion.

Nouvelles pistes de recherches

Suite à l'analyse de l'activité qui a été menée et dans la continuité de l'établissement d'un étiquetage des finalités des hétéroreformulations dans le contexte observé, il est possible d'envisager continuer la recherche en lien avec ces finalités dans d'autres contextes de formation afin d'en préciser les grandes thématiques. Il peut être envisageable ensuite de réfléchir les liens possibles entre ces nouvelles étiquettes. En effet, les quelques finalités des hétéroreformulations issues de l'analyse laissent penser qu'elles agissent sur plusieurs pôles qui, parfois, s'entremêlent dans un même tout reformulatif. Cet aspect potentiellement dynamique mérite, à mon sens, d'être approfondi.

Chapitre troisième

Les résultats

Un endroit où il est question de présenter les différents apports issus de la recherche menée en lien avec les connaissances actuelles en matière d'hétéroreformulations.

Métasynthèse issue des explorations liées aux dimensions fonctionnelles des hétéroreformulations organisées en situation de formation (résultats généraux).

GEORGES Jacques
Enseignant, psychopédagogue

Résumé

Le compte-rendu présenté ci-dessous propose une métasynthèse issue de toutes les expériences menées lors de la réalisation de cette thèse. La volonté de rassembler dans un même article ces différents éléments réside prioritairement dans la mise en évidence des composants communs aux hétéroreformulations. Douze entretiens réalisés en analyse interprétative phénoménologique servent de socle à la réalisation de cette métasynthèse. Il est important de comprendre que celle-ci cherche, pour l'essentiel, à répondre à la question centrale de tout projet de recherche : « Quel est l'apport de ma modeste contribution aux recherches en cours ? ».

Ce court document mettra en avant les apports théoriques réalisés en lien avec les natures et les fonctions des hétéroreformulations tout en insistant sur les différents sens qui, parfois, se cachent derrière les étiquettes habituelles de fonctions des hétéroreformulations. Il tendra également à souligner le contenu des grandes méta-finalités auxquelles le professeur peut se confronter dans la situation didactique qui est la sienne.

Résultats généraux

1. L'apport du travail aux formes (ou natures) hétéroreformulatives

Les différents éléments observés dans la littérature consultée peuvent se rassembler dans un tableau. Celui-ci reprend l'essentiel des formes (ou natures) des reformulations telles qu'elles sont évoquées au moment de la rédaction de cet article.

Tableau 1. Formes rencontrées dans la littérature consultée.

Formes rencontrées															
Orales								Orales et graphiques associées*							
Auto-initiées				Hétéro-initiées				Auto-initiées				Hétéro-initiées			
Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées		Réélaborées		Co-élaborées	
Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées	Simultanées	Différées
Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement	Totalement	Partiellement
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*
identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*	identiques	modifiées*

* Les formes reformulatives « graphiques » n'apparaissent pas dans ce tableau pour des raisons de place disponible. Elles possèdent néanmoins les mêmes caractéristiques et constituent donc une troisième colonne.
 * Les différentes manières de modifier les reformulations sont tellement nombreuses et variées qu'elles peuvent faire l'objet d'un nouveau tableau. Un autre article reprendra celles-ci dans le cadre d'une nouvelle recherche.

On observe que les différentes formes (ou natures) rencontrées se découpent en trois grandes familles. La première rassemble les reformulations orales, la seconde les reformulations orales associées à des reformulations sur un (ou plusieurs) support graphique (écriture au tableau noir ou blanc interactif ...) et la troisième les reformulations graphiques seules (cette troisième catégorie n'apparaît pas dans le tableau ci-dessus pour des raisons de place). Ces trois familles sont divisées en deux catégories : les reformulations auto-initiées et les hétéro-initiées. Celles-ci peuvent également être divisées en deux sous-catégories, celles qui sont réélaborées et celles qui sont co-élaborées. Chacune de ces catégories se divise elle-même en deux modalités liées aux manières de reprendre totalement ou partiellement les énoncés réélaboré ou co-élaboré. Pour terminer, on acte également la possibilité qui est laissée à celui ou celle qui pratique de modifier (ou non) les propos repris.

Les diverses expériences qui ont été menées dans le cadre de cette thèse ont également favorisé l'émergence de multiples formes (ou natures) des reformulations. Le tableau suivant se veut être la synthèse de celles-ci sans tenir compte de la nomenclature issue de la littérature. L'intérêt consistait évidemment à faire abstraction temporairement des connaissances accumulées pour privilégier un regard neuf sur le phénomène à l'étude.

Tableau 2. Formes issues de la recherche menée.

Finalités	Manières															
	Orales								Association orales-graphiques							
	Mêmes mots		Reprise partielle des propos et ajouts		Reprise totale des propos et ajouts		Ajout sans reprise orale		Mêmes mots et graphe		Reprise partielle des propos, ajouts et graphe		Reprise totale des propos, ajouts et graphe		Ajout sans reprise orale et graphe	
	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif	Destinataire individuel	Destinataire collectif
	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6	1-6
(exemple)		X														

On observe que le résultat des expériences menées ne s'inscrit pas en faux avec les résultats issus de la littérature, ce qui est déjà en soi une bonne chose. On peut remarquer, par contre, qu'un focus peut également être porté sur les destinataires collectif ou individuel de la reformulation. Ce focus n'est, à ma connaissance, pas abordé par les auteurs consultés alors qu'il est nettement mis en avant à l'issue des expériences. Il est intéressant d'observer également qu'en fonction du destinataire de la reformulation (que l'on doit évidemment comprendre dans ce travail comme une hétéroreformulation auto-initiée par le professeur et coélaborée avec l'élève de manières simultanée ou différée suite à une ou plusieurs modifications), cette dernière ne s'opérationnalise pas nécessairement de la même façon. De plus, les sous-catégories 1-6 (qui ne sont pas reprises dans le tableau par simple souci esthétique) indiquent que chaque colonne « destinataire » peut également être divisée en trois sous-catégories liées à leur catégorie contraire : « associée avec des exemples » et « non associée avec des exemples » ; « qui répond à la question » et « qui ne répond pas à la question » ; « qui matérialise avec la vie réelle » et « qui ne matérialise pas avec la vie réelle ».

On peut relever également que cet article - même s'il complète un peu la typologie présentée à la suite de la recherche dans la littérature - n'en est pas pour autant plus exhaustif puisque certaines formes proposées dans d'autres typologies n'apparaissent pas à l'issue de cette expérience. On peut noter, pour l'exemple, que « les reprises partielles sans ajouts » n'ont pas été relevées dans ce cadre d'analyse alors qu'elles existent par ailleurs.

A la suite de ces constats, il me paraît intéressant de proposer un nouveau tableau qui reprend l'essentiel des formes proposées dans la littérature en les associant à celles observées tout au long des expériences menées. C'est la finalité principale du tableau ci-dessous.

Afin d'éviter d'être illisible, la description des quelques « formes modifiées » sera reprise dans un nouveau tableau. Ce tableau des « formes modifiées » mérite que de nouvelles recherches soient entamées pour le préciser.

Tableau 4. Description de quelques formes modifiées.

Formes modifiées*															
Avec ajout de contenu									Avec modifications des modalités verbales						
Paraphrastique en lien avec la question			Paraphrastique pas en lien avec la question			Pas paraphrastique	Soulignement verbal	Modification de la vitesse		Sur-articulation					
associé avec des exemples		qui répond à la question	qui matérialise avec la vie réelle		associé avec des exemples	qui répond à la question	qui matérialise avec la vie réelle		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non

Suite aux apports théoriques en lien avec les formes des reformulations observées, il est intéressant également d'examiner l'apport théorique en lien avec les modalités fonctionnelles de celles-ci.

En ce qui concerne l'apport théorique lié à la recherche de précisions des modalités fonctionnelles des hétéroreformulations telles que définies dans ce papier, il m'apparaît que la manière dont la réflexion est envisagée habituellement doit prendre une autre direction. En effet, l'idée que toutes les modalités fonctionnelles rencontrées dans le cadre circonscrit de la salle de classe s'inscrivent obligatoirement dans une des quatre métafonctions nommées ci-dessous ou dans une (voire plusieurs), des intersections que le rassemblement de ces quatre métafonctions permet, semble plus que solide. Ces quatre métafonctions (gérer les contenus épistémiques, gérer la relation interindividuelle, gérer les dynamiques du groupe, s'auto-gérer)

représentent, en effet, actuellement, l'ensemble des métamodalités dans lesquelles s'inscrivent toutes les modalités fonctionnelles rencontrées. Le descriptif suivant permettra de mieux les appréhender.

2.1. Gérer les contenus épistémiques par l'usage des hétéroreformulations

La première métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données de toutes les expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion du contenu épistémique ». Celle-ci regroupe actuellement six fonctions essentielles : la fonction diagnostique de l'état d'avancement du travail de l'élève ; la fonction de l'évaluation du travail de l'élève ; la fonction d'étayage ; la fonction de rappel de la matière ; la fonction d'ajout des connaissances et la fonction de correction.

2.1.1. Diagnostiquer par l'usage des hétéroreformulations

Diagnostiquer par l'usage des hétéroreformulations, c'est une manière de prendre acte de l'état d'avancement de l'élève dans la compréhension des concepts qu'il est en train d'étudier. Le professeur use des hétéroreformulations pour identifier l'état d'avancement global de l'élève dans sa compréhension de la matière en identifiant les indices qui révèlent, au moment de son énonciation, la maîtrise (ou non) des concepts évoqués. Il apparaît que le professeur, qui connaît la réponse à la question posée par l'élève, peut attendre de celui-ci qu'il apporte, verbalement, les concepts à maîtriser dans le cadre du cours. Une réticence didactique (au sens de Sensevy, 2010) peut intervenir suite à l'établissement de ce diagnostic.

2.1.2. Evaluer par l'usage des hétéroreformulations

Evaluer par l'usage des hétéroreformulations, c'est la suite logique de la fonction diagnostique qui permet de situer plus ou moins

approximativement l'élève dans le processus d'apprentissage qui est mis en place. Cette évaluation ne peut apparaître que lorsque le professeur maîtrise la matière à enseigner. Après s'être informé de l'état d'avancement de l'élève dans la matière en reprenant son propos, c'est une façon de porter un jugement sur la compréhension (ou non) de l'élève à un moment particulier de l'apprentissage. Cette façon de « faire sien » les contenus de l'élève permet une évaluation de la maîtrise des savoirs par l'élève à travers le point de vue propre du professeur qui garde à l'esprit le déroulement futur de l'apprentissage en cours.

2.1.3. Etayer par l'usage des hétéroreformulations

Etayer par l'usage des hétéroreformulations, c'est séquencer « le reformulant » en lien avec l'activité qui est menée au cours. Le professeur, qui connaît la matière à enseigner, profite en effet de ces hétéroreformulations à fonction d'étayage pour déposer les éléments qui seront utiles à la suite de la compréhension des élèves. Ce nouveau savoir se dépose goutte à goutte en fonction de l'état d'avancement diagnostiqué par le professeur. S'il ne le fait pas, il devient plus difficile pour l'élève de comprendre certains aspects de la matière. Souvent, en effet, l'organisation de celle-ci est hiérarchisée et linéaire. En séquencant de la sorte, l'acquisition de la matière peut être facilitée. De plus, en guidant le processus cognitif de l'élève, le professeur s'assure de la construction de la « carte » qui permet à l'élève de ne pas se perdre dans la grande quantité de matière que constitue la séquence vue. Ce balisage de l'activité, par des activations de prérequis, par des associations, par un accompagnement dans l'apprentissage, par la greffe de la matière manquante, guide l'essentiel du processus d'acquisition de la matière et permet son assise.

2.1.4. Rappeler la matière par l'usage des hétéroreformulations

Le rappel par l'usage des hétéroreformulations, au même titre que le rappel par d'autres phénomènes que les hétéroreformulations, est une redondance, une répétition des mêmes informations à plusieurs reprises. Ce rappel peut évidemment porter sur la matière qui est en cours de discussion mais également sur un aspect de la matière déjà abordé précédemment. Dans cette perspective, des éléments (ou parties d'éléments) identiques sont ajoutés et peuvent même être répétés d'un cours à l'autre. Ces répétitions peuvent avoir lieu au moment de l'énonciation ou à un autre moment.

2.1.5. Ajouter des connaissances par l'usage des hétéroreformulations

Ajouter des connaissances par l'usage des hétéroreformulations permet d'apporter des précisions sur la réponse apportée par l'élève. Ces précisions peuvent se comprendre comme un apport de clarté sur la matière à acquérir. Elles permettent de lier, par exemple, des formules mathématiques à du concret en transformant dans un langage accessible pour l'élève les différentes procédures à suivre. Ce processus ne relève néanmoins pas uniquement de la réalisation d'une traduction, il la dépasse puisque ce que les élèves disent est repris et le propos est élargi. Il y a donc une appropriation du langage de l'élève avec, en plus, ce que le professeur ajoute. C'est un peu comme s'il utilisait les mots de l'autre pour se mettre à sa place, avant d'y intégrer ce qu'il convient d'y intégrer à ce moment. Ce moyen de clarifier l'information et d'y ajouter « un plus » peut évidemment se comprendre comme un travail sur le langage des élèves puisqu'il permet à celui-ci de se figurer la réalité sous plusieurs autres formes signifiantes, mais il faut bien comprendre que la finalité reste l'apport, l'ajout de nouveaux contenus.

2.1.6. Corriger (diriger, orienter) par l'usage des hétéroreformulations

Corriger par l'usage des hétéroreformulations c'est modifier, remplacer, ce qui est apporté par l'élève. Une fois le diagnostic posé et après avoir évalué l'état d'avancement de la matière, le professeur peut, en effet, en corriger l'apport. Cette correction peut se comprendre comme une correction directe, rapide et sans douleur pour l'élève qui la reçoit. En effet, en procédant de la sorte, le professeur s'attribue le propos de l'élève. Celui-ci est donc éloigné de ce qu'il vient d'apporter et ne considère pas la correction comme une attaque personnelle. Cette correction peut aussi être « plus subtile » lorsque le professeur profite de son hétéroreformulation pour modifier directement le propos erroné tout en gardant les apports « justes » de l'élève. Cette approche « en douceur » ne « brise » pas tous les éléments apportés par l'élève et met en lumière ceux qui sont utiles à la compréhension de la suite des événements. En effet, en reprenant une partie de la proposition et en effectuant une correction, le professeur signale quand même qu'une partie de ce qui est apporté est juste. Cela reste donc une excellente façon de signaler sur quoi on porte l'accord (et donc aussi le désaccord) sans entrer dans un conflit inutile. Il est important de remarquer également que cette correction ne perturbe pas le raisonnement de l'élève en cours. Elle réoriente juste la réflexion qui se construit sans en stopper le déroulement.

2.2. Gérer la relation interindividuelle par l'usage des hétéroreformulations

La deuxième métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données de toutes les expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion de la relation interindividuelle ». Cette métafonction regroupe actuellement quatre fonctions essentielles : la fonction de vérification de la compréhension du contenu du message ; la fonction de création d'une relation

d'écoute, de confiance ; la fonction de changement du statut de l'élève et la fonction de recadrage.

2.2.1. S'assurer/vérifier la compréhension du message par l'usage des hétéroreformulations

S'assurer, vérifier, signifier à l'autre que l'on n'a pas (encore) compris le message envoyé, c'est envoyer un feedback un peu particulier à l'élève. En hétéroreformulant de manière plus interrogative, en variant le ton employé, en insistant sur un mot plutôt que sur un autre, le professeur invite l'élève, par exemple, à préciser le propos qu'il tient. En demandant, finalement, à l'élève de préciser son propos, on signifie également une volonté de comprendre ce qui est apporté en profondeur. Cette volonté de comprendre l'autre peut porter sur un élément particulier - ou la totalité - du message tenu. Prioritairement, c'est lorsque le professeur informe l'émetteur sur le fait qu'il essaie de s'assurer qu'ils parlent bien, tous les deux, de la même chose.

2.2.2. Instaurer, créer une relation d'écoute

Créer une réelle relation d'écoute par l'usage des hétéroreformulations, c'est indiquer une volonté de rester en contact. Au-delà du fait que le professeur signale à l'élève qu'il a compris, entendu ce qu'il a dit, il lui indique qu'il est prêt à s'engager, à réaliser une écoute réelle, active. Il signale en effet à l'autre qu'il s'intéresse aux contenus apportés tout en s'y intéressant vraiment. C'est une manière de créer une sorte de relation duale temporaire même si l'on se trouve dans un environnement où plusieurs personnes coexistent.

2.2.2.1. Instaurer un climat de confiance par l'usage des hétéroreformulations

Créer une relation d'écoute passe notamment par l'instauration d'un climat de confiance entre le professeur et l'élève. Il est possible

d'utiliser les hétéroreformulations à cette fin en n'insistant pas sur les erreurs de celui qui amène le propos, en ne les utilisant pas comme un moyen d'humilier, d'insulter, en ne cherchant pas à installer volontairement un malaise, en n'hétéroreformulant pas avec sarcasme, en ne se moquant pas de l'autre par l'exagération du propos apporté, en n'indiquant pas volontairement une absence de réflexion chez l'élève. Les hétéroreformulations sont alors perçues comme un signal « non rabaissant » envoyé aux élèves. Ce « bon » usage des hétéroreformulations facilite l'échange. Ce feedback à valence positive conduit à alimenter l'interaction, les propos étant, de la sorte, mis en valeur. C'est une manière d'indiquer à celui dont on reprend en tout ou en partie les propos que l'on entre en contact avec lui, qu'une relation de proximité s'installe, que l'on est présent à ses côtés.

2.2.2.2. Atténuer les peurs (de dire des bêtises) des élèves par l'usage des hétéroreformulations

Instaurer une relation d'écoute passe également par l'atténuation des peurs de l'élève. Cette fonction doit être comprise comme une manière de faire comprendre à l'élève que ses éventuelles peurs - peur de dire une bêtise, une ânerie - sont inutiles. En hétéroreformulant, même des propos en partie erronés, le professeur modifie le statut de l'erreur. Il indique d'abord à l'élève qu'il n'est plus l'unique porteur du message erroné. Ensuite, il indique que la relation qui se crée tolère les fautes, les imprécisions. Une fois libéré de ses barrières - liées au contexte d'énonciation - l'élève n'a plus peur de prendre l'initiative.

2.2.2.3. Inviter l'élève à parler davantage, à en dire plus, à échanger par l'usage des hétéroreformulations

Instaurer une relation d'écoute passe également par une invitation sincère faite à l'élève de parler davantage. En reprenant les dires de l'élève, le professeur envoie un message concernant son degré

d'implication dans ce qui est apporté. Le message ainsi envoyé peut alors être compris comme une invitation à continuer, à aller plus loin dans le propos. Ce feedback, parce qu'il signale à l'élève que le professeur est attentif aux propos émis, l'invite à continuer, quand c'est le cas, le développement entamé. De plus, cela reste un excellent moyen d'ouvrir à la discussion puisque les hétéroreformulations deviennent une sorte de levier utile à l'apparition de celles-ci.

2.2.2.4. Valoriser par l'usage des hétéroreformulations

Instaurer une relation d'écoute peut également s'envisager en valorisant le message apporté. Cette valorisation reste un excellent moyen de donner une valeur ajoutée aux propos de l'élève. C'est en mettant en évidence le propos de l'élève d'une manière acceptable (sans moquerie ou ironie) que celui-ci se sent valorisé. Au-delà du message à valence positive apporté, au-delà du rapport qui s'installe entre le professeur et les élèves et ce malgré des apports de contenus qui peuvent, parfois, être partiellement incorrects, l'usage des hétéroreformulations dans ce sens se comprend comme une forme d'intérêt accordé à l'autre, un moyen d'envoyer un message positif sur la relation qui se crée, un moyen de signifier à l'autre que son avis a de l'importance. Il n'est pas interdit, en passant, de penser que cela pourrait jouer sur l'estime de soi de l'élève.

2.2.3. Changer le statut de l'élève par l'usage des hétéroreformulations

Il est possible de faire usage des hétéroreformulations afin d'indiquer que s'opère une modification du statut de l'élève en situation de formation. Cet usage des hétéroreformulations renvoie en effet à l'idée que le professeur, parce qu'il cherche à comprendre l'élève, se détache de son rôle purement évaluatif. Au-delà du « plus relationnel » que cela entraîne - car c'est une façon de signifier à l'élève qu'il est plus qu'un simple élève, qu'il est une personne qui dit des choses que l'on

essaie de comprendre - l'élève est, d'une certaine manière, reconnu dans son individualité. En réduisant les distances formelles qui opèrent « naturellement » dans ce contexte, cette sorte de diminution de la complémentarité dans l'alliance pédagogique entre le professeur et l'élève permet de réduire - ou en tout cas de ne pas agrandir - la distance entre le statut de professeur et celui de l'élève. Changer le statut par l'usage des hétéroreformulations doit être compris comme une excellente façon de proposer un autre choix de relation que la dispute ou la soumission.

2.2.3.1. Diminuer le paradoxe de la confrontation à l'enseignant compétent par l'usage des hétéroreformulations

Incidentement, cette modification de statut permet, dans son sillage, d'atténuer le paradoxe de la confrontation à l'enseignant compétent (au sens de Bourgeois, 2006). En effet, lorsqu'il hétéroreformule, le professeur indique à l'élève qu'il peut continuer à penser « comme si » il avait raison, sans trop le bousculer. Le professeur apparaît alors comme quelqu'un qui cherche à comprendre, avec l'élève. La perspective des élèves sur le professeur change donc. Celui-ci n'est plus un expert avec lequel il est nécessaire d'avoir un point de vue commun, il devient un participant à la compréhension de ce qui est avancé. De ce fait, l'élève n'a plus peur de donner une réponse qui ne sera pas validée par lui.

2.2.3.2. Etre perméable au propos de l'autre par l'usage des hétéroreformulations

En changeant le statut de l'élève, on indique à celui-ci que l'on est perméable à ce qu'il dit. En mélangeant les mots des élèves avec les mots du professeur, au-delà du contenu informatif apporté, c'est également une manière de signifier à l'autre que l'on accepte son propos, qu'on ne le rejette pas. Il est à remarquer que certains mots clés, amenés par l'élève, peuvent être sélectionnés avec soin. En

s'adaptant au langage de l'élève par la reprise de son apport, en liant la reformulation avec la sélection de mots importants chez les élèves, on confirme d'une certaine manière son propos de manière implicite. On lui signale que sa parole n'est pas rejetée. Cette confirmation doit être comprise comme un message à valence positive à destination de l'élève. Ses propos - ou une partie de ceux-ci - sont acceptés. L'impression de « jugement », qui peut parfois se faire ressentir dans ce genre de situation, disparaît.

2.2.4. Recadrer par l'usage des hétéroreformulations

Recadrer par l'usage des hétéroreformulations c'est recentrer l'élève sur des aspects spécifiques du cours, en sélectionnant, en insistant sur un aspect plutôt que sur un autre. Cette insistance peut porter aussi bien sur la qualité d'un travail à mener, sur un comportement inadéquat, sur le fait que certains propos n'ont pas d'intérêt dans ce contexte particulier du cours, sur l'image que l'élève essaie d'envoyer de lui-même. Cet usage recadrant permet également d'informer sur la quantité de travail restant, sur le temps qu'il reste pour la réalisation d'un travail. Plusieurs modalités du recadrage peuvent évidemment être imaginées. Il est à noter que lors des expériences menées, seul le recadrage « temporel » a été clairement identifié.

2.2.4.1. Remettre l'interaction au présent par l'usage des hétéroreformulations

Remettre l'interaction au présent par l'usage des hétéroreformulations c'est coconstruire des propos hétéroreformulatifs qui doivent s'appréhender comme une alternative à des propos « habituellement répétitifs ». Ceux-ci pourraient se comprendre comme des « automatismes », des répétitions « identiques » d'un moment à un autre du cours voire d'un cours à l'autre. L'usage des hétéroreformulations, par son caractère coconstruit au moment de

l'énonciation, permet de remettre le temps de l'interaction dans un « ici et maintenant » « situé » et « actuel ». Par cette remise au présent de l'échange, les hétéroreformulations restent un excellent moyen de sortir de certains automatismes voire d'éviter l'apparition de fausses reconnaissances.

2.3. Gérer la dynamique du groupe par l'usage des hétéroreformulations

La troisième métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données de toutes les expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction de gestion de la dynamique du groupe ». Cette métafonction regroupe actuellement cinq fonctions essentielles : la fonction d'implication des élèves ; la fonction d'intégration des élèves plus « effacés » ; la fonction d'activation des dynamiques motivationnelles ; la fonction liée aux modifications du rythme du cours et la fonction de recadrage.

2.3.1. Capter les élèves et les impliquer par l'usage des hétéroreformulations

Capter les élèves et les impliquer par l'usage des hétéroreformulations, c'est ramener les élèves qui pensaient à autre chose en les impliquant dans ce qui vient d'être apporté. C'est tenter de garder le contact avec l'ensemble des élèves, voire d'aller rechercher celui qui a décroché en adressant notamment des hétéroreformulations à des destinataires collectifs. Au-delà du fait que celles-ci permettent de faire entendre le propos d'un élève à tous les autres, elles remplissent également une fonction de relance du propos.

2.3.2. Intégrer un élève « effacé » dans le groupe par un usage des hétéroreformulations

Gérer la dynamique du groupe, c'est également permettre aux élèves un peu plus « effacés » d'intégrer le groupe. Il est facile pour un élève

de ne pas trop s'impliquer lors de l'exposé qui se tient en salle de cours. L'usage des hétéroreformulations permet, non seulement de raccrocher l'élève à ce qui est dit et donc lui permet de reprendre le train en marche, mais il permet également aux autres de se positionner favorablement ou défavorablement par rapport à ce qui est dit. Au-delà du fait que sont mis en évidence les propos de l'un des élèves par rapport au groupe, c'est également une manière de favoriser l'intégration de certains élèves - plus taiseux, plus discrets - dans le groupe. N'est-il pas en effet encore socialement valorisé d'apporter un questionnement qui, une fois pris en compte, influence le contenu du cours ? Cela ne permet-il pas de reprendre une certaine place dans le groupe ? Lorsque le professeur hétéroreformule les propos de ces élèves plus « effacés », il les reconnaît à travers leurs propos et signale ainsi une forme d'adhésion à ceux-ci et donc à celui (celle) qui les émet.

2.3.3. Activer les dynamiques motivationnelles par l'usage des hétéroreformulations

Activer les dynamiques motivationnelles par l'usage des hétéroreformulations c'est rassembler dans le propos émis les éléments favorables à l'émergence de ces dynamiques. De cette manière, on affecte le groupe en entier afin de créer une participation plus active, une implication qui n'apparaissait pas avant l'usage des hétéroreformulations.

2.3.4. Rythmer le cours par l'usage des hétéroreformulations

Rythmer le cours par l'usage des hétéroreformulations est possible en insistant sur certains aspects des propos apportés plutôt que sur d'autres. En régulant les temps de parole par un usage hétéroreformulatif (ou non) des apports des élèves, en s'assurant de la participation active de certains plutôt que d'autres, le professeur peut ainsi réguler le rythme de la leçon qui se coconstruit.

2.3.5. Recadrer le groupe par l'usage des hétéroreformulations

Recadrer un groupe par l'usage des hétéroreformulations c'est, au même titre que dans une relation interindividuelle, se positionner, intervenir, mais également signaler un désaccord avec les propos (comportements) apportés. A la différence de celles utilisées dans une perspective interindividuelle, le recadrage ici a pour intention de porter sur tout le groupe. C'est un moyen de remettre du cadre, de marquer implicitement son désaccord. C'est en utilisant des nuances de manière implicite ou explicite qu'il est possible de changer l'interprétation partagée de la réalité en cours.

2.4. S'autogérer par l'usage des hétéroreformulations

La quatrième métafonction des hétéroreformulations issue du croisement des données de toutes les expériences menées peut être étiquetée comme « la métafonction d'autogestion ». Cette métafonction regroupe actuellement trois fonctions essentielles : la fonction d'auto-réflexion ; la fonction d'auto-protection et la fonction d'auto-évaluation.

2.4.1. Réfléchir par l'usage des hétéroreformulations

Réfléchir par l'usage des hétéroreformulations c'est s'accorder un temps d'auto-réflexion. Le temps réflexif supplémentaire que l'on s'accorde peut, par exemple, rendre possible l'anticipation de la fin de l'hétéroreformulation en cours pour en augmenter l'efficacité. Ce temps d'auto-réflexion peut également permettre un recentrage de son action à partir de ce qui est apporté. Ce moment peut également être utile à la structuration mentale de ce qui va compléter l'hétéroreformulation en cours. Cette façon de se laisser le temps de la réflexion, de réfléchir avant d'intervenir, de prendre du recul par rapport aux propos apportés peut se comprendre comme un moyen de réguler sa propre intervention.

2.4.2. Se protéger d'éventuels problèmes avec les élèves par l'usage des hétéroreformulations.

Il est possible de permettre au professeur, en hétéroreformulant, de se protéger de possibles réinterprétations du propos qui pourraient, chez certains élèves, être utilisées à des fins d'accusations. Je pense à ce professeur qui hétéroreformule pour éviter que ses élèves ne lui attribuent des propos qui ne sont pas les siens. Ici, il s'agit d'une forme de protection que le professeur construit face à ce type d'interprétation.

2.4.3. S'auto-évaluer par l'usage des hétéroreformulations

S'auto-évaluer par l'usage des hétéroreformulations c'est utiliser celles-ci à des fins autocorrectives. En reprenant tout ou partie des propos, le professeur peut également prendre conscience de ses propres dires à travers les retours de l'autre. Cette évaluation mentale lui permet de se renvoyer à sa propre compréhension.

Discussion

Suite à cela, et au-delà des aspects de forme ou de fonction des hétéroreformulations que l'on peut rencontrer, il pourrait être utile de se pencher sur les possibles effets qu'amènerait possiblement un usage organisé de celles-ci en situation de formation. A cette fin, il me paraît intéressant de réfléchir à une architecture de cours qui aurait pour objet l'utilisation des différentes modalités fonctionnelles des hétéroreformulations afin, dans un premier temps, d'en rassembler un plus grand nombre dans un cadre spatio-temporel déterminé (cela pourrait constituer un bel échantillon d'hétéroreformulations pour la suite de la recherche). Dans un deuxième temps, cette transposition du modèle en situation permettrait d'armer les professeurs qui participeraient à cette expérience d'un nouvel outil pour leur activité d'enseignement au quotidien. Il pourrait être prévu, par exemple, d'interroger les participants à l'expérience afin d'évaluer leur ressenti par rapport à l'activité menée. Puis, de faire pratiquer ces professeurs dans leurs classes et de les revoir par la suite. On aurait alors une indication sur la manière dont ces hétéroreformulations pratiquées volontairement seraient perçues par les professeurs qui les utilisent. D'autres questions pourraient alors s'ajouter à celles déjà posées. Comment les professeurs vont-ils utiliser ces hétéroreformulations en classe ? Quelles observations le professeur va-t-il tirer après un usage orienté de ces hétéroreformulations ? Quels vont-être les impacts ressentis par les élèves suite à usage réfléchi des hétéroreformulations par le professeur ? ...

Chapitre quatrième

Les prolongements pratique et méthodologique

Un endroit où il est question de réfléchir le prolongement des recherches menées en lien avec la pratique enseignante et les choix méthodologiques du chercheur.

Vers un usage réfléchi des hétéroreformulations à l'intérieur d'une architecture
pédagogique de l'intégration
(apport à la pratique enseignante)
GEORGES Jacques
Enseignant, psychopédagogue

Avant propos

Les différentes expériences menées pour la réalisation de cette thèse l'ont été à partir de réelles hétéroreformulations observées en situation de classe. Les principales difficultés rencontrées ont résidé dans le fait que ces hétéroreformulations sont contingentes, elles apparaissent, ou non, au gré du déroulement du cours, et de plus, elles restent rares. De nombreuses heures d'observations peuvent en effet conduire à l'observation de quelques minutes reformulatives seulement.

Afin d'augmenter la fréquence d'apparition de celles-ci et dans le but éventuel d'en observer d'autres modalités, il me paraît intéressant, dans la suite de la recherche menée, de penser à organiser un cours qui aurait pour finalité l'usage de ces hétéroreformulations. A cette fin, une situation proche de celles rencontrées dans les laboratoires pourrait être organisée. Celle-ci permettrait, dans un premier temps, de creuser la question des hétéroreformulations, puis, dans un deuxième temps, d'en rassembler un plus grand nombre dans un cadre spatio-temporel déterminé. Il pourrait être intéressant également d'organiser une activité d'auto-confrontation avec les élèves qui y auraient participé - il est à noter que ces élèves doivent être, idéalement, de futurs formateurs ou professeurs - afin d'observer si l'utilisation de

celles-ci leur permet, par exemple, d'optimiser leur interventions en salle de classe, le transfert des apprentissages, ...

Introduction

L'essentiel de ce travail consiste en l'explication des tenants et aboutissants de l'architecture de formation proposée en lien avec une activité d'intervenants autour des hétéroreformulations.

Pour commencer, il est question d'inscrire l'architecture développée dans la perspective de la pédagogie de l'intégration comprise comme une interface entre une politique curriculaire et des pratiques de formation. Une fois ce cadre méthodologique élaboré, les activités organisées peuvent se comprendre comme les « ingrédients » d'une totalité didactique définie. Ces activités s'organisent en deux pôles : d'un côté des activités de développement de ressources et de l'autre, des activités relatives à des situations d'intégration.

Ensuite, une organisation possible des situations didactiques relatives aux ressources en groupe restreint de formation est présentée. Ces activités « ressources » sont détaillées précisément puisqu'elles représentent un élément essentiel du cadre méthodologique.

Pour terminer, un focus est posé sur l'organisation de situations d'intégration à fonction d'intégration. Ces activités se déploient également en deux pôles : des activités d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action et des activités d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action. L'essentiel de ces activités a pour finalité de concrétiser *in situ* le déploiement des compétences des apprenants.

L'idée générale de ce papier consiste donc à inscrire des activités de formation dans une structure qui peut se comprendre comme « une architecture », une possible organisation des apprentissages.

Il est à noter que chaque fois que je parle d'apprentissage dans ce papier, je le fais en lien avec les propos de Schneuwly (in Clot, 2009) qui définit l'apprentissage comme « réaction de l'individu face à un environnement déterminé, réaction qui n'est pas déterminée précisément par la génétique ».

La pédagogie de l'intégration

La perspective abordée dans ce papier peut être définie comme une perspective didactique au sens moderne du terme : « la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement / apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente {pas} de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir » (Raynal, 1997, p.39).

Les situations d'enseignement ou d'apprentissage qui font l'objet de la recherche s'inscrivent, de plus, dans le cadre théorique de la pédagogie de l'intégration. Celle-ci doit être vue comme « l'articulation, la mise en cohérence, de la manière la plus efficace possible, d'une part des finalités d'un système d'éducation ou de formation, d'autre part des pratiques de classe au quotidien (pratiques d'enseignement-apprentissage, pratiques d'évaluation, pratiques de remédiation) » (Roegiers, 2010, p.25).

C'est sur base du livre : « La pédagogie de l'intégration ; des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés » de Xavier

Roegiers (2010) que j'entame, ci-dessous, une description générale de cette pédagogie et de ses implications.

Qu'est-ce que la pédagogie de l'intégration?

Tout d'abord, la pédagogie de l'intégration ne doit pas, dans sa forme pure, être perçue comme une méthode pédagogique mais plutôt comme « une interface entre le projet d'une société et sa mise en œuvre concrète » (Roegiers, 2010, p.25). D'après l'auteur, elle s'inscrit dans la lignée des finalités et des contenus fixés par le pouvoir décisionnel et repose sur deux principes fondamentaux : un profil de sortie et une approche situationnelle (op.cit.). L'étudiant, au terme de son cursus, doit, de plus, pouvoir faire face à une situation complexe. Roegiers (2010) définit cette situation complexe comme « une situation dans laquelle il est nécessaire d'articuler plusieurs éléments » (Roegiers, 2010, p.26).

Ensuite, il est nécessaire de penser cette perspective de l'intégration en termes de résultats attendus. Cela peut notamment se comprendre par l'organisation de l'apprentissage en lien avec un profil de sortie clairement défini *a priori*. L'organisation des apprentissages doit également comprendre des situations de « ressources » (exploration, didactique et de structuration) et des situations « d'intégration » (mobilisation des ressources pour résoudre une tâche complexe). Celles-ci constituent le cœur de l'apprentissage.

Si l'on veut, pour illustrer, définir la pédagogie de l'intégration dans le cadre des activités qui nous intéressent, on peut la définir comme une articulation de situations « ressources » (op.cit.) et de situations « d'intégration » (op.cit.) avec une opérationnalisation en deux temps :

- L'organisation d'activités qui favorisent le développement de ressources puisque celles-ci sont nécessaires pour la réalisation des situations complexes construites par le professeur pour l'élève. Il s'agit en fait d'apprentissages ponctuels. Pour ce faire, Roegiers (2010) rappelle que toute méthode pédagogique peut être envisagée

(on peut déjà noter que je choisis dans le déroulement des activités qui sont menées la méthode LQRT de Dieudonné Leclercq (1998) qui me paraît être suffisamment efficace).

- L'organisation de modules d'intégration. Lors de ces modules, il n'y a plus d'apprentissages de nouvelles ressources mais des activités invitant l'élève à résoudre des situations complexes dans lesquelles il mobilise ce qui a été appris (on peut déjà noter que je choisis de développer deux types d'activités différentes pour cette seconde tâche d'opérations).

Il est important également de signaler, comme nous le rappelle Roegiers (2010b, p.121), que toute ingénierie curriculaire qui veut s'inscrire dans cette philosophie de la pédagogie de l'intégration doit articuler trois niveaux de préoccupations :

« {...} - Celui des valeurs et des finalités du système qui devraient être définies au départ et destinées à être opérationnalisées ;

- Celui des familles de situation qui correspondent aux objectifs qui figurent dans le programme. C'est le niveau des compétences spécifiques qui permet d'articuler la demande de la société et le fonctionnement scolaire (l'auteur parle de noyau de compétences évaluables car ces compétences doivent à la fois être rédigées en termes complexes (qui nécessitent d'articuler plusieurs éléments) et concrets (évaluables)) ;

- Celui des ressources où tout ce qui peut faire l'objet d'apprentissages spécifiques dans une classe doit être mobilisé {...} ».

Pour terminer, l'ingénierie qui se revendique « de l'intégration » doit, en plus de respecter les éléments cités ci-dessus, respecter les étapes suivantes : « une étape de formulation du profil de sortie de l'élève, une étape de définition de quelques situations complexes, une étape de traduction de ces situations, une étape de délimitation de la famille de situations, une étape de détermination de critères d'évaluation et une étape d'identification des ressources » (Roegiers, 2010, pp.36-38).

Vous avez dit intégration ?

Pour affiner la compréhension du concept de pédagogie de l'intégration, il faut également s'entendre sur une définition de ce qu'est l'intégration. Pour cela, voyons ce que nous dit l'inventeur du concept (Roegiers, 2010, p.62) :

« Opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ».

On constate, à la lecture de cette définition, que l'élément principal de l'intégration des acquis de l'apprentissage concerne donc la mobilisation, par l'apprenant, de différents acquis (appris) dans une situation significative. C'est ce que l'auteur appelle « l'intégration des acquis » ou « l'intégration situationnelle » (op.cit.).

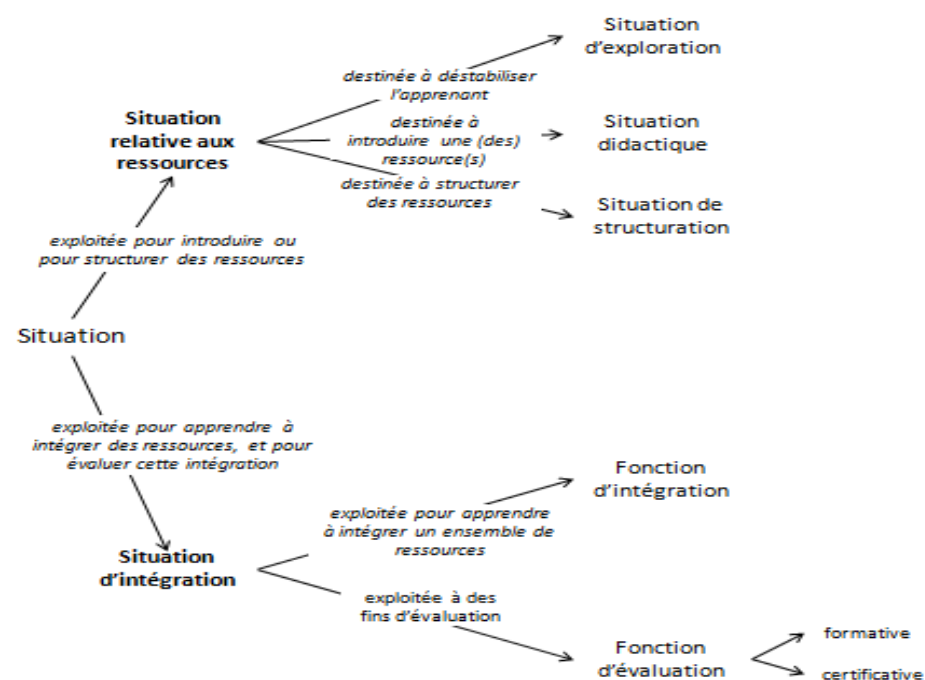
En situation de confrontation à une tâche complexe, il y a donc une sélection des ressources dont l'apprenant dispose ; une mobilisation de ces ressources ainsi qu'une utilisation de leur interdépendance pour les réinvestir de manière articulée ; et une exécution de la tâche pour résoudre une situation problème (op.cit.). Notons que la notion de complexité (articulation de plusieurs éléments) (op.cit.) est centrale. De plus, « il n'y a pas d'intégration s'il n'y a pas de nouveauté, effective ou potentielle, c'est-à-dire si la mobilisation présente un caractère répétitif » (op.cit.).

Il ressort principalement de cela que l'intégration est donc une démarche dont l'apprenant est acteur. Elle consiste à articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation. Cette démarche d'intégration contient, de plus, trois caractéristiques essentielles (Roegiers, 2010, p.61) :

« {...} - L'interdépendance liée à l'organisation des contenus matières et cours ;

- La coordination ou mobilisation dynamique et conjointe de ces acquis ;
- La polarisation de cette mobilisation vers la résolution de différentes situations {...} ».

C'est en lisant la représentation schématique de Xavier Roegiers (2010, p.51) suivante que l'on peut appréhender cette perspective très clairement.



Vers une organisation des situations didactiques relatives aux ressources

Avant de se pencher sur une possible manière d'organiser des situations didactiques relatives aux ressources, il peut être judicieux de commencer par se mettre d'accord sur ce que l'on entend par ressources.

Les ressources

Les ressources désignent l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir d'expériences... que l'élève mobilise pour résoudre une situation complexe. Les ressources dépendent de la situation posée, mais sont aussi relatives aux processus cognitifs de l'élève. Les ressources qu'un élève va mobiliser pour résoudre une situation-problème ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que mobilise un autre élève, et elles ne sont pas mobilisées dans le même ordre.

Notons que parler de ressources, en pédagogie de l'intégration, c'est concevoir ces apprentissages (savoir, savoir-faire, savoir être) dans le but de les utiliser en situation. Il est clair que dans une logique de l'intégration, le terme de ressources englobe tout ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour pouvoir exercer sa compétence, c'est-à-dire pouvoir faire face à une situation complexe, et la mener à bien, en toute autonomie. « Il n'y a pas d'intégration sans ressources, sans outils » (Roegiers, 2010, p.166). Puisque l'on intègre uniquement ce que l'on a acquis, l'intégration commence donc, clairement, avec la mise en place de celles-ci.

La question des ressources ne peut donc pas être prise à la légère.

Xavier Roegiers (2010) nous propose diverses pistes :

« {...} - Une priorité doit être accordée au développement des savoirs, savoir-faire, savoir-être qui se rapportent à une compétence ; les autres sont considérés comme des savoirs et des savoir-faire de perfectionnement, et ne sont abordés que si l'ensemble des compétences est maîtrisé par tous les élèves ;

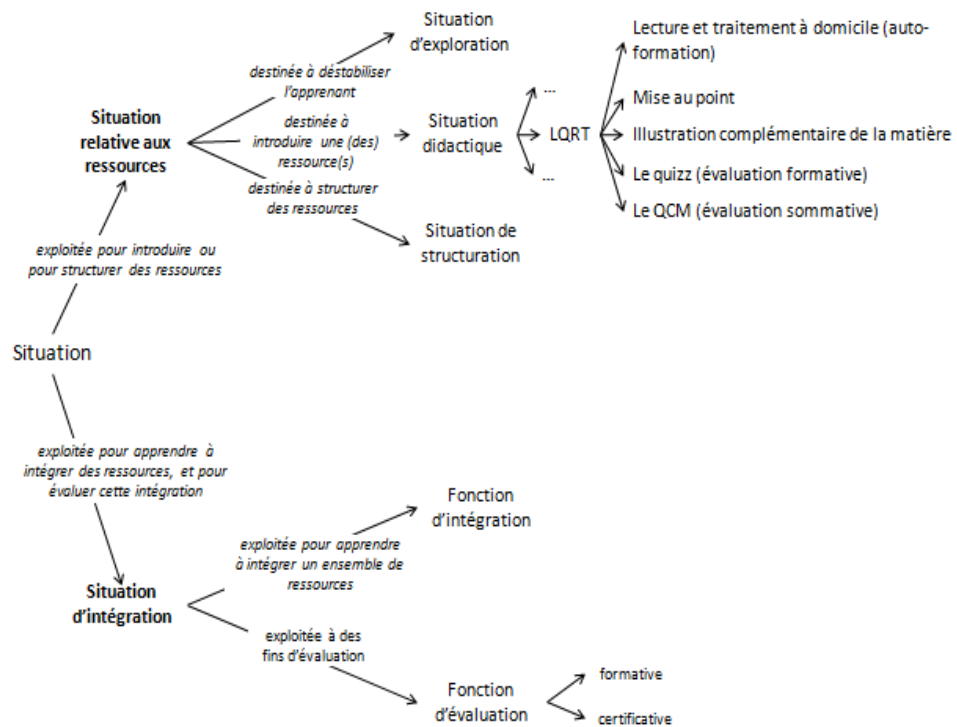
- Il faut essayer de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et en amenant les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles, les apprentissages de ressources devant être considérés comme une étape préparatoire à l'intégration ;

- Il ne faut développer ces ressources que pendant une partie du temps scolaire, par exemple pendant cinq semaines sur sept, afin de laisser du temps pour l'intégration proprement dite {...} ».

Notons donc bien que l'on ne peut intégrer que ce que l'on a acquis et qu'il n'y a pas d'intégration s'il n'y a pas d'apprentissages des ressources. Une démarche d'intégration ne doit donc pas faire oublier que l'apprenant a besoin de construire pas à pas tout un ensemble d'apprentissages de ressources et qu'il est nécessaire que l'enseignant l'outille - par son intervention - pour qu'il puisse effectuer ces apprentissages ; l'intégration étant une démarche d'enrichissement de ces apprentissages qui s'appuie solidement sur eux.

Pour les situations didactiques relatives au développement des ressources, j'ai déjà eu l'occasion d'expérimenter la méthode LQRT-SAFE de Dieudonné Leclercq et j'ai été totalement satisfait des résultats. Je pense donc qu'il peut être utile de l'utiliser à nouveau dans le développement des activités choisies.

Afin de situer ces situations ressources dans le processus global de la pédagogie de l'intégration, observons le schéma de Xavier Roegiers (2010, p.51) complété avec le détail de la méthode LQRT-SAFE de Dieudonné Leclercq (1998).



Avant de proposer une adaptation personnelle de la LQRT-SAFE, une brève synthèse va être réalisée dans un souci de clarté. Il est important de signaler néanmoins que ce choix est tout à fait personnel. Il pourrait tout aussi être question des « flipped method of instruction » ou d'autres types d'approches actuellement à la mode.

Développement des ressources par la LQRT-SAFE

La **LQRT-SAFE** (Lecture, Questions-Réponses, Test - Système Adulte de Formation et d'Évaluation) a pour fonction de permettre aux étudiants qui participent au cours de fournir une réponse personnelle à toutes les questions posées par le professeur. Elle permet également au professeur de prendre connaissance à chaque fois immédiatement de ces réponses et d'en garder la trace. Un cours basé sur la LQRT-SAFE vise, de plus et avant tout, la participation active des apprenants avant et pendant les séances orales. Cette méthode s'est naturellement imposée car sa structuration en divers éléments

significatifs, *a priori* rigides, permet, finalement, une très grande liberté d'action.

L'activité LQRT originale en cinq points (Leclercq, 1998)

1. Lecture et traitement à domicile (autoformation)

Les étudiants lisent à domicile une partie du livre ou de l'article de référence ; les contenus doivent, en effet, être accessibles sur supports permanents afin que l'étudiant puisse répondre à trois questions fondamentales au début d'un cours, à savoir :

- Quelle sera la matière exacte du cours ? Que doit-on étudier ? Qu'est-ce qui est optionnel et s'écarte de la matière ?
- Quels en sont les objectifs ? Quel est le(s) but(s) à atteindre ?
- Où se trouvent les documents de références ? Quand seront-ils disponibles ? Quelle est la fiabilité des notes (manuscrites, avalisées par l'enseignant, etc.) ?

Les étudiants prennent note des problèmes rencontrés et, en début de cours, l'enseignant répond à leurs questions. Cette activité a pour fonction de forcer et de valoriser l'autoformation préalable au cours oral. Dieudonné Leclercq (1998), initiateur de cette méthode nous dit, en effet, qu'une participation active implique une information préalable. Dans la LQRT-SAFE, les étudiants doivent avoir lu le chapitre concerné avant le cours oral. C'est pourquoi dans le SAFE, il est annoncé que certains cours sont remplacés par une interrogation précédée d'un débat (quizzes dans les grands groupes).

2. Mise au point

« Le cours oral se transforme inévitablement en une série de questions-réponses, de demandes d'explications, d'éclaircissements, de liens, de dépassement. L'expérience {répétée de ces activités} montre que l'on va plus loin et plus en profondeur » (Leclercq, 1998,

p.169) puisque l'élève participe en posant ses questions. De plus, la prise de connaissance ne dépend plus en priorité du cours oral.

3. Illustration complémentaire de la matière

L'enseignant illustre certains points précis de la matière en faisant vivre aux étudiants des expériences complémentaires au livre de référence par une production personnelle, la présentation d'un document audio-visuel, etc. « Cette activité a pour fonction de lier les expériences du cours oral et de la lecture préalable car le livre ne peut être concurrencé sur certains aspects (choix des termes, fourniture des synonymes, traduction de longs passages dans une autre langue, etc.). A l'inverse, le cours est irremplaçable par certains aspects (caractère émotionnel d'un exposé, rencontre physique avec une personne ou via le grand écran d'un film, la prise de parole, bref, une expérience différente de celle que le livre permet) » (Leclercq, 1998, p.170).

4. Le quizz (évaluation formative)

L'enseignant propose aux étudiants une série de questions à choix multiples (un quizz) avec justification écrite portant sur la matière du jour. L'étudiant est ainsi pris par la main, guidé pas à pas, forcé à émettre des centaines de réponses, à en vérifier la qualité. Cette activité mentale forcée contraste avec la possible passivité des étudiants assistant à un cours traditionnel. Concrètement, une place est laissée à l'étudiant pour une justification de ses réponses. Il est convenu que le professeur ne lira que les justifications des réponses fausses. Il pourrait ainsi, après appréciation, ne pas sanctionner une réponse erronée.

5. Le QCM (évaluation certificative)

Le QCM ou questionnaire à choix multiples a une fonction certificative. Dans ces questions à choix multiples, « chaque question comporte une (et une seule) solution correcte. Cependant, certaines

solutions font appel à la vigilance {des étudiants} ; elles leur sont proposées sous le code suivant : 6-7-8 ou 9 et ne sont pas dactylographiées dans le QCM bien qu'elles soient d'application pour toutes » (Leclercq, 1998, p.174).

6 → Rejet : aucune des solutions proposées n'est correcte.

7 → Toutes : toutes les solutions proposées sont simultanément correctes.

8 → Manque : il est impossible de répondre parce qu'une partie de l'information manque dans l'énoncé.

9 → Absurdité : toute la question est sans objet parce qu'il y a par exemple, une contre-vérité dans l'énoncé.

Note : la réponse 9 a priorité sur les 6, 7 et 8 ainsi que sur les autres réponses.

De plus ce système de QCM est complété par deux autres éléments clés chez Leclercq :

- Le système des solutions générales implicites ou SGI

Le SGI a pour fonction de dévoiler le curriculum caché et d'exercer la vigilance cognitive. Le curriculum caché est ce que personne n'enseigne mais que tout le monde apprend (ex : quand on vous pose une question, il faut répondre). Il faut donc entraîner la vigilance cognitive, c'est-à-dire la tendance à analyser une situation (ou une simple question) pour y détecter les différents aspects implicites.

- Le système des coefficients de certitude

Dans la LQRT-SAFE, le recours aux coefficients de certitude permet l'entraînement et l'évaluation de la métacognition. Chaque étudiant doit systématiquement accompagner sa réponse par un coefficient de

certitude indiquant la confiance (probabilité subjective) qu'il lui apporte (tableau des barèmes et consignes ci-dessous).

Si votre certitude est comprise entre	écrivez	Vous obtiendrez comme score	
		si la réponse est correcte	si elle est incorrecte
0 et 25 %	0	13	4
25 et 50 %	1	16	3
50 et 70 %	2	17	2
70 et 85 %	3	18	0
85 et 95 %	4	19	-6
95 et 100 %	5	20	-20

« Le barème des tarifs a été calculé de manière à ce que dire la vérité soit la stratégie qui rapporte le plus de points et que ceux qui s'auto-évaluent bien, c'est-à-dire qui sont réalistes, gagnent le plus de points » (Leclercq, 1998, p.177). S'agissant du coefficient de certitude, il est à remarquer qu'il peut pousser quelques étudiants à ne pas prendre de risque. S'ils s'estiment être certains à 95% ou 100%, ils risquent de perdre 20 points si leur réponse est inexacte ou, évidemment, d'en gagner 20 si la réponse est exacte. On est de ce fait en droit de se demander si beaucoup d'étudiants osent prendre ce risque, à moins bien sûr d'être très joueurs. Cet aspect de la méthode mobilise la capacité de chacun à s'estimer à sa juste valeur (centration), estimation souvent biaisée, il est vrai, par notre propre subjectivité.

Développement des ressources par la LQRT que j'appelle « modifiée »

Il est à noter que certaines libertés sont prises dans le déroulement des activités telles que je pense les organiser. Parmi celles-ci, c'est d'abord l'ordre habituel des activités qui est modifié.

L'illustration qui suit porte sur une activité qui peut être menée dans le cadre d'une nouvelle expérience. Celle-ci sera donnée à de futurs enseignants. A ce titre, elle n'a pour fonction que de faciliter la compréhension de l'architecture générale présentée.

L'activité LQRT modifiée en cinq points (illustrée)

1. Lecture et traitement à domicile (autoformation)

Le professeur a distribué un portefeuille de lectures avant le cours par les moyens habituels. Il est précisé aux étudiants que l'activité à laquelle ils participeront portera sur le contenu de ce document (ou partie de document) et qu'une évaluation formative sera organisée directement au début du cours suivant.

Dans l'illustration choisie, il y a deux textes : un premier qui traite des « natures des hétéroreformulations » et un autre des « fonctions des hétéroreformulations ».

L'élève a donc reçu les deux textes par les moyens habituels. Il a lu une première fois chez lui et a essayé de comprendre les textes. Il a noté les informations incomprises. Il s'est aidé des livres à sa disposition (dictionnaire, ...).

2. Le quizz (évaluation formative ou certificative)

Dès leur entrée dans la salle de classe, les élèves sont soumis à un quizz et essaient de répondre au questionnaire réalisé par le professeur. A la fin du quizz formatif, ils ont ainsi un résultat qui correspond au travail qu'ils ont fourni individuellement. La finalité de l'activité consiste donc essentiellement en un contrôle de la lecture et du traitement à domicile normalement réalisés. Les questions du quizz restent évidemment « accessibles ». C'est à la fin de l'activité, pendant le QCM que les questions se font plus précises.

3. Mise au point

Après que les élèves aient pris connaissance de leurs résultats individuels, le professeur permet un temps de question-réponse en « grand groupe » et répond aux questions posées par les élèves pour préciser les dernières éventuelles incompréhensions. Comme chez Leclercq, le cours oral se transforme inévitablement en une série de questions-réponses, de demandes d'explications, d'éclaircissements, de liens. « L'expérience répétée de ces activités montrerait que l'on va plus en profondeur puisque l'élève participe en posant ses questions » (Leclercq, 1998, p.169).

4. Illustration complémentaire de la matière

L'enseignant illustre ensuite certains points précis de la matière en faisant vivre aux étudiants des expériences complémentaires au livre de référence par une production personnelle, la présentation d'un document audio-visuel, etc. La liberté est évidemment laissée au professeur d'organiser cette activité comme il le souhaite. Il faut néanmoins garder à l'esprit que cette activité a « pour fonction de lier les expériences du cours oral et de la lecture préalable car le livre ne peut être concurrencé sur certains aspects (choix des termes, fourniture des synonymes, traduction de longs passages dans une autre

langue, etc.). A l'inverse, le cours est irremplaçable par certains aspects (caractère émotionnel d'un exposé, rencontre avec une personne en chair et en os ou via le grand écran d'un film, la prise de parole, bref, une certaine expérience à un autre niveau que ce que permet le livre) » (Leclercq, 1998, p.170).

5. Le QCM (certificatif)

Le QCM ou questionnaire à choix multiples a une fonction certificative. Ici, les questions qui sont posées et les réponses apportées seront encodées et corrigées. Elles peuvent intervenir pour un pourcentage (50 % ?) de la note finale. A terme, le jour de l'évaluation finale des ressources, un choix est réalisé dans les questions déjà posées en situation « de classe ». Il me paraît juste d'évaluer l'élève sur ce qui a été enseigné.

L'architecture des activités ressources étant définie, il est temps maintenant de se pencher sur les activités d'intégration.

Vers une organisation des situations d'intégration à fonction d'intégration

Une activité d'intégration

Il est important de se rappeler qu'aucune activité n'existe en dehors de son contexte. Il est donc utile de penser l'organisation de l'activité d'intégration en fonction du public cible et du profil de sortie attendu. Dans cette illustration, il s'agit de l'organisation possible d'un cours qui traite des hétéroreformulations lors de la formation d'intervenants qui sont de futurs professeurs ou formateurs. Observons ce qui est proposé par Xavier Roegiers (2010b, p.230) dans son ouvrage : « L'école et l'évaluation ». Celui-ci propose, en effet, dix qualités différentes que doit contenir une situation d'intégration. Il me paraît important, lors d'une construction de la situation d'intégration, de

garder à l'esprit ces différentes qualités afin d'élaborer une situation d'intégration dans les règles de l'art.

Les activités d'intégration à fonction d'intégration devraient donc idéalement contenir : « {...} »

- Une situation d'intégration, où l'activité doit susciter l'intégration des savoirs et savoir-faire et non leur juxtaposition.
- Une situation nouvelle, où l'activité doit garantir le caractère de nouveauté de la situation, où elle doit éviter la restitution déguisée et doit porter sur des documents inédits.
- Une situation débouchant sur une production, où l'activité doit préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions.
- Une situation dont l'élève est acteur, où l'activité doit rendre la situation gérable par chaque élève compte tenu du contexte local et où elle doit s'adresser personnellement à l'élève.
- Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogiques, qui doit se situer au sein d'une situation de communication ; proposer une consigne en adéquation avec la compétence visée et éviter la dérive littéraire.
- Une situation d'un niveau adapté, où l'activité doit donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser). Il faut également veiller à ajuster les données et les façons de les fournir aux élèves ainsi que veiller à l'ajustement du niveau par les contraintes.
- Une situation qui véhicule des valeurs positives.
- Une situation significative pour l'élève, où l'activité donne à la situation un but opérationnel, où elle permet le choix d'un contexte qui parle à l'élève et où l'on travaille sur des documents authentiques.

- Une situation dont la présentation est accessible, où l'activité rend lisible la présentation de la réalisation, propose une consigne claire et évite les supports verbeux.
- Une situation valorisante pour l'élève {...}.

Une marche à suivre qui s'inscrit dans une perspective de l'intégration

Suivons maintenant, pas à pas, les étapes de l'ingénierie curriculaire dans une perspective de l'intégration pour décrire le processus tel qu'il devrait idéalement être envisagé dans ce cas précis. Dans un souci de clarté et de compréhension, je vais joindre, à chacun des points développés, des exemples afin d'aider à la compréhension des concepts évoqués. Il me paraît important de rappeler, à ce moment du déroulement, que « la pédagogie de l'intégration n'est pas, {au départ,} une méthode pédagogique à proprement parler. « Elle interroge la pertinence des pratiques d'enseignement / apprentissage, tout en n'étant pas attachée à une méthode pédagogique unique et exclusive » (Roegiers, 2010, p.25). De plus, elle « ne reproduit pas des modèles à appliquer dans tel ou tel pays, ne vise en rien à uniformiser des contenus des programmes d'études ni même à les orienter, mais elle se soucie du fait que ceux qui sont retenus par les acteurs du système soient mis en œuvre de manière à concourir aux effets attendus du projet éducatif » (Roegiers, 2010, p.24). Elle permet néanmoins de proposer une mise en œuvre contextualisée tant en terme d'architecture des apprentissages que d'outils didactiques. C'est dans cette perspective d'architecture des apprentissages qu'elle est exploitée ici et maintenant.

Niveau des valeurs (profil général)

Étape 1 : Consiste en la « formulation du profil de sortie de l'élève » (Roegiers, 2010, p.36).

Dans notre illustration, au terme du cycle d'intégration, l'étudiant sera capable d'utiliser des hétéroreformulations en orientant son action vers une des finalités proposées.

Notons bien que dans ce cas, nous sommes en présence d'étudiants formés pour intervenir dans des contextes de formation, ou de cours. Il est évident que ce profil de sortie est fonction d'un espace-temps particulier, d'une époque, d'une politique, parfois même d'une mode et, à ce titre, il peut donc varier. Dans d'autres contextes (formation à la créativité, formation à l'autonomie ...), le profil attendu serait évidemment bien différent.

L'idée du profil général est de répondre à des questions du type : « Que doit-on attendre de l'élève ? » ; « Que doit-il pouvoir accomplir au terme du processus de formation ? ».

Niveau des compétences évaluables

Étape 2 : Consiste en la « définition de quelques situations problèmes complexes (qui articulent plusieurs éléments), auxquelles chaque étudiant doit pouvoir faire face au terme du cycle et donc par rapport auxquelles il doit pouvoir démontrer sa compétence » (op.cit.).

Au terme de la première étape du cycle d'activités, l'étudiant hétéroreformulera dans des situations « préparées » en s'appuyant sur le cadre théorique étudié pendant la phase d'apprentissage des ressources. Il apportera une réponse aux questions suivantes : Quelle hétéroreformulation privilégier face à ce que l'élève m'apporte maintenant ? Quelle finalité favoriser face à la situation rencontrée ?

Au terme de la seconde étape du cycle d'activités, l'élève ajustera son intervention en fonction des contraintes imposées par le contexte rencontré.

Au terme du cycle complet de l'activité, lors de l'activité inédite, l'élève sera capable d'intervenir de manière personnelle dans des groupes réels en sélectionnant les finalités hétéroreformulatives qui paraissent les plus pertinentes face à la situation nouvelle. D'autres situations proches comme « intervenir face à un public différent », « intervenir face à un individu seul lors d'un entretien », ... ne devraient pas poser de problèmes.

Xavier Roegiers (2010, p.37) appelle ces situations problèmes les « situations d'intégration (ou situation cible) » car c'est par rapport à celles-ci que l'élève devra démontrer sa compétence.

Etape 3 : Consiste en « la traduction de ces situations, à travers quelques énoncés de compétences (en très petits nombres) qui constituent le profil de sortie spécifique de l'apprenant » (op.cit.).

Dans le cadre de l'activité menée avec l'étudiant, les compétences suivantes seront développées :

- L'intervenant pourra relever les indices des finalités vers lesquelles les propos de l'élève le conduisent.
- L'intervenant pourra classer les différents indices dans les bons endroits de la mosaïque de Georges à sa disposition.
- L'intervenant pourra sélectionner les indices en fonction de l'objectif fixé.
- L'intervenant pourra construire l'hétéroreformulation ad hoc.

Les compétences de réinvestissement des acquis en situation évoquées ici requièrent, évidemment, la mobilisation d'une large gamme de ressources. Celles-ci seront organisées et évaluées par la méthode LQRT vue précédemment.

Etape 4 : Consiste à « délimiter la famille de situations associées à chaque compétence » (Roegiers, 2010, p.37).

Pour chaque énoncé des compétences, ou pour l'ensemble des compétences à développer, quelques micro-situations seront définies.

Chaque situation étant le témoin de la compétence, les familles de situations choisies s'inscriront évidemment dans le cadre qui correspond au profil de sortie.

La situation S1 pourrait être celle d'une intervention (relever, classer, sélectionner, construire) dans le cadre d'un cours universitaire pour des élèves « universitaires ».

La situation S2 pourrait être celle d'une intervention (relever, classer, sélectionner, construire) dans le cadre d'un cours universitaire pour des élèves « adultes ».

La situation S3 pourrait être celle d'une intervention (relever, classer, sélectionner, construire) dans le cadre d'un cours avec des élèves « du secondaire ».

Il est à parier que ces familles de situations, proches les unes des autres, permettront des ajustements créatifs de la part de l'intervenant.

Etape 5 : Consiste en la « détermination de quelques critères d'évaluation, permettant de dire à partir de quand on considère qu'un élève a résolu une situation complexe ou exécuté une tâche complexe de manière satisfaisante » (Roegiers, 2010, p.37).

L'étudiant sera considéré comme compétent s'il peut, face à une demande d'un élève en situation de formation ou de cours, relever l'ensemble des indices contenus dans le propos, classer ceux-ci adéquatement dans la mosaïque, sélectionner les aspects les plus pertinents face au contexte dans lequel il se trouve, construire les hétéroreformulations *ad hoc*. Les critères seront la pertinence de l'intervention, l'utilisation correcte des hétéroreformulations et la cohérence de l'intervention avec la perspective choisie.

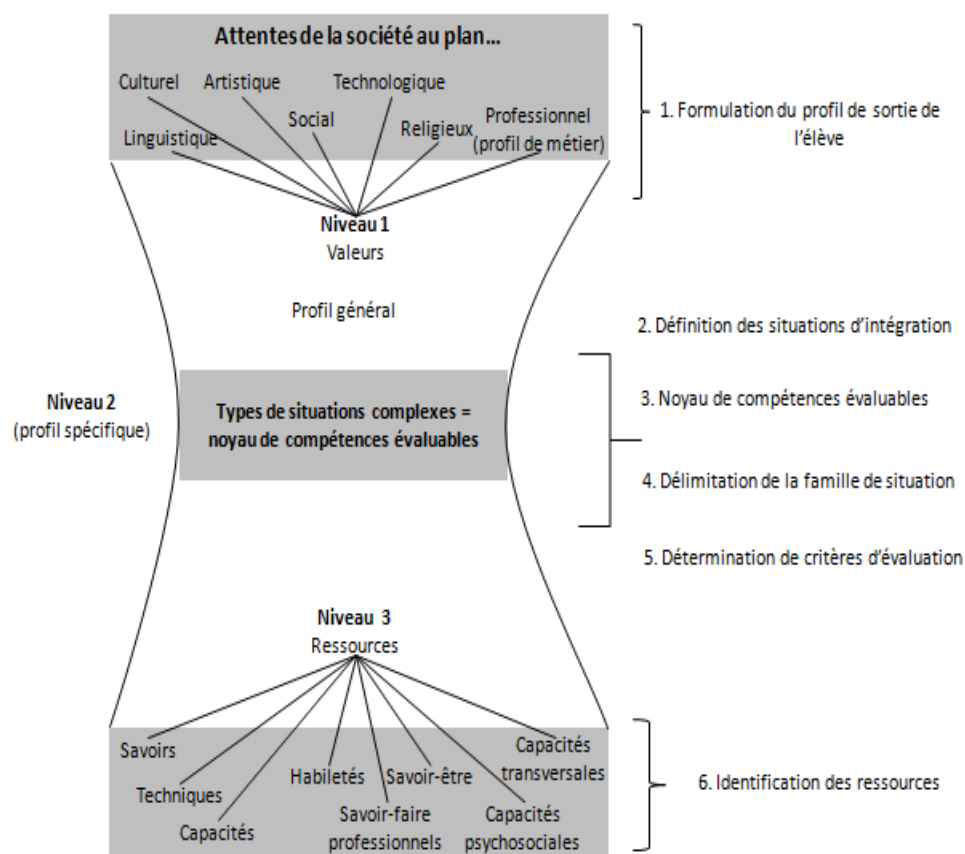
Niveau des ressources

Etape 6 : Identification des ressources (savoirs, savoir-faire) qui doivent être installées chez l'apprenant pour « qu'il puisse résoudre ces situations d'intégration, pour qu'il ait toutes ses chances d'être compétent » (op.cit.). Il est bon de rappeler que l'identification des ressources n'est que le préalable à leur mise en place concrète. Cela reste néanmoins un élément incontournable.

Les savoirs sélectionnés pour notre illustration sont organisés sous la forme d'articles. Dans le premier, on trouve les éléments théoriques à la base des natures des hétéroreformulations. Dans le second, on trouve les principaux éléments à la base des fonctions des hétéroreformulations. Pour terminer, l'article qui traite de la mosaïque de Georges. Les articles choisis pour l'exemple sont issus de cette thèse. Cela n'interdit évidemment pas que d'autres puissent être utilisés.

Schéma de rappel

Afin de proposer une représentation simplifiée de la marche à suivre, voici un schéma (Roegiers, 2010b, p.123) en rappel des six étapes développées ci-dessus. « Ce sablier, représentatif de la démarche du concepteur de curriculum est proposé également dans la perspective de la démarche de l'enseignant. Pour l'appréhender, il suffit de retourner le sablier » (Roegiers, 2010, p.46) :



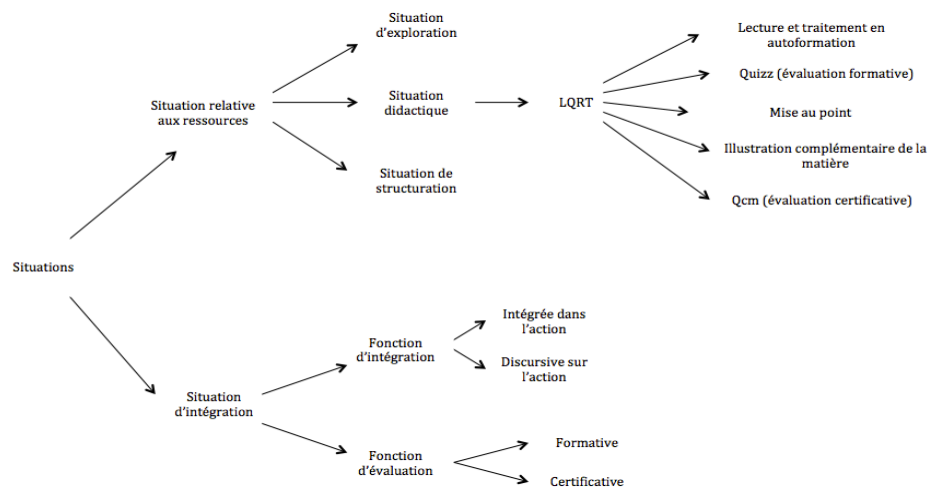
Vers un modèle intégré et discursif des situations d'intégration à fonction d'intégration

Il n'est pas interdit de comprendre les situations d'intégration comme des activités qui permettent la création, chez l'étudiant, d'un « schéma d'actions » au sens de Rabardel (Rabardel et al., 2009) qu'il met, par la suite, en œuvre. On peut donc alors considérer que l'étudiant peut, inévitablement, acquérir de nouvelles connaissances lors de la concrétisation de celles-ci. On doit néanmoins garder à l'esprit que cela n'est pas l'objet de l'activité puisque les activités ressources remplissent déjà ce rôle.

Les activités d'intégration construites doivent donc se penser en lien avec une définition *a minima* d'un « profil de sortie » attendu (Roegiers, 2010) et se percevoir en terme de processus, en terme d'

« approche situationnelle » (op.cit.). Pour ma part, ces activités d'intégration peuvent se séparer en deux modalités : les situations d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action et les situations d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action.

Le schéma de Xavier Roegiers (2010, p.51) peut donc être légèrement retouché de cette manière.



Situation d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action

Il est important de rappeler que l'on parle d'intégration lorsque « l'apprenant est dans ce processus qui l'amène progressivement à pouvoir franchir l'obstacle seul » (Roegiers, 2010, p.65). Pour ce faire, « il passe par des niveaux d'intégration successifs et, à un moment donné, il {devient autonome}. A ce moment-là, et à ce niveau d'intégration, on dit qu'il est compétent pour ce type de tâche » (op.cit.). L'essentiel de l'activité d'intégration intégrée dans l'action consiste donc à permettre, par une succession d'exercices, à l'apprenant à « incarner » les ressources. De plus, « pour qu'il y ait intégration, il faut qu'il y ait une action qui débouche sur une manifestation : une proposition, une solution, une production originale qui sont les traces évaluables de l'intégration » (op.cit.).

Comme il est prévu de travailler sur des « documents authentiques », l'activité d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action doit permettre à l'étudiant de se mettre en situation réelle. Dans notre illustration, c'est dans une situation de formation qu'est développée cette capacité puisque « l'intégration des acquis consiste à articuler différents acquis en vue de les mobiliser en situation » (op.cit.). Il est donc question d'observer, *in situ*, si l'apprenant choisit les hétéroreformulations « adéquates » lors de la situation réelle de formation à laquelle il participe. Avant cette phase originale, il est néanmoins prévu de réaliser une situation « simulée » en guise de préparation.

Il est important de rappeler que trois éléments sont caractéristiques d'une démarche d'intégration « l'interdépendance des différents acquis, qui est liée à l'organisation des contenus matière et des cours ; la mobilisation dynamique et conjointe de ces acquis ; la polarisation de cette mobilisation vers la résolution de différentes situations » (Roegiers, 2010, p.61).

L'activité d'intégration à fonction d'intégration est donc idéalement organisée en plusieurs moments. S'il apparaît que l'étudiant utilise des hétéroreformulations de « bonne qualité » (sans user de sarcasme, sans se moquer, avec justesse, en lien avec sa finalité ...) on peut en déduire que c'est bien l'apprenant qui est acteur de l'intégration de ses acquis. Il est donc important d'être présent lors de ces activités afin d'observer « ce moment où l'intégration est en « processus », c'est à dire le moment où un nombre suffisant d'indicateurs est présent pour que l'on puisse dire que l'apprenant est « compétent », à un niveau de compétence attendu, c'est-à-dire qu'il a « intégré », avec un seuil d'intégration acceptable » (Roegiers, 2010, p.65).

Il est important de rappeler que d'après Roegiers (2010), les situations d'intégration sont « des situations problèmes exploitées en

aval des apprentissages des ressources, dans la perspective de mobiliser les ressources acquises, en fonction des compétences à atteindre par l'apprenant, ces compétences découlant elles-mêmes d'un profil soigneusement défini » (op.cit.). Dans notre illustration, il n'est évidemment pas question d'observer si l'étudiant est capable de répéter ce qu'il a appris dans l'activité « ressources » mais bien d'observer s'il se positionne dans la perspective la plus adéquate parmi celles proposées. On peut ainsi parler de situations complexes (qui articulent plusieurs éléments). De plus, l'apprenant est invité à résoudre cette situation problématique individuellement. On peut ainsi parler de « compétence terminale » puisqu'elle établit la synthèse du cycle de la formation créé.

Dans le cadre des activités menées en lien avec l'usage des hétéroreformulations cette organisation peut, par exemple, prendre cette forme :

Organisation générale du cours

1. Vérification du sérieux de la lecture des textes (+/- 40 min.)

Des textes de référence sont soumis aux élèves avant le cours. Les élèves doivent en prendre connaissance et les connaître pour la première rencontre. Une évaluation formative sous la forme d'un quizz est organisée lors du début de l'activité. Les étudiants notent sur une feuille de papier le résultat obtenu afin de se positionner face à la qualité de leur lecture (on peut évidemment informatiser cela). Un jeu de questions/réponses est organisé pendant l'activité pour vérifier certains acquis. Un des textes à lire traite des natures, un autre traite des fonctions des hétéroreformulations et le dernier de la mosaïque de Georges.

2. Repérer les natures des actes hétéroreformulatifs (+/- 30 minutes)

Une série d'extraits vidéo issus des expériences menées est ensuite proposée aux étudiants. Les étudiants doivent d'abord observer les extraits reformulatifs présentés et opérer des associations en lien avec cette typologie. Un tableau à compléter en lien avec les extraits vidéo est soumis. Il peut avoir la forme suivante :

Extraits	Natures observées
1	
2	
3	
4	

L'élève doit alors s'inspirer de la nomenclature proposée ci-dessous pour le compléter :

1. Différencier les Orales (O), les graphiques (G) des associations orale/graphique (AOG).
2. Différencier celles qui sont auto-initiées (AI) de celles qui sont hétéro-initiées (HI) ; celles qui sont réélaborées (Ré) de celles qui sont co-élaborées (Cé) ; celles qui sont simultanées (Si) de celles qui sont différées (Di) ; celles qui reprennent totalement (To) de celles qui reprennent partiellement (Pa) ; celles qui ne subissent pas de modifications apparentes (Id) de celles qui sont modifiées (Mo).
3. Différencier celles qui ont un destinataire individuel (DI) de celles qui ont un destinataire collectif (DC).

Exemples :

Extrait Y → O / AI / Ré / Si / Pa / Mo / DI

Extrait Z → AOG / HI / Cé / Di / To / Id / DC

3. S'exercer à l'usage des hétéroreformulations (+/-70 minutes)

Par écrit

Les élèves reçoivent ensuite une série d'extraits de textes issus de la littérature scientifique. Ils doivent lire les extraits et s'entraîner à la reformulation par écrit (+/- 25 min). Une correction orale collective termine l'activité (+/-10 min). Les extraits suivants peuvent être proposés :

Extrait 1 : Piret, Nizet et Bourgeois (1997). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. (p.29).

(...) La relation de disjonction est une relation entre deux termes du discours (postulat de binarité) telle que du point de vue du locuteur, ces deux termes (A, B) se réfèrent à une même catégorie de réalité, appelée axe sémantique (X) ; sont mutuellement exclusifs ; constituent par leur réunion l'ensemble des formes possibles de l'axe sémantique. Une relation de disjonction se note de manière générale : $A / B \rightarrow X$ (...).

Extrait 2 : Yves Clot (2009). *Avec Vygotsky*. (p.120).

(...) Le premier développement de l'enfant au plan cognitif est interactionnel au moins autant que sensori-moteur. Une psychologie de la cognition se donne les moyens d'analyser les interactions conversationnelles en prenant en compte le fait que le fonctionnement cognitif est toujours directement et indirectement situé dans un cadre d'activité conjointe constitué dans le langage (...).

Extrait 3 : Piret, Nizet et Bourgeois (1997). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines.* (p.29).

(...) A est l'inverse de B et réciproquement. L'inverse d'une réalité peut prendre deux formes. L'inverse est non marqué si c'est la négation grammaticale du premier terme ou une forme équivalente de cette négation. Sinon on parlera d'inverse marqué. (...)

Extrait 4 : Yves Clot (2009). *Vygotski maintenant.* (p.203).

(...) Les contextes sociaux dans lesquels les novices sont amenés à apprendre ont un impact tant sur leurs attitudes que sur leurs façons de résoudre la tâche et sur leur apprentissage de rôles sociaux qu'ils transféreront ensuite. Michel Nicolet trouve en effet que les enfants ayant interagi avec un pair, donc dans une relation symétrique, font plus de progrès que ceux qui ont appris avec les démonstrations de l'adulte (...).

Extrait 5 : Piret, Nizet et Bourgeois (1997). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. (p.29).

(...) Lorsque l'un des termes de la disjonction n'est pas explicitement énoncé par le locuteur, on dit qu'il est non-manifesté. Le décodeur formule alors une hypothèse quant à ce terme. Les termes supposés sont notés entre parenthèses (...).

Extrait 6 : Faulx Daniel (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. (p. 78).

(...) Les étudiants confrontent le formateur à deux demandes, souvent implicites : 1. Qu'il se positionne comme un « pair », c'est-à-dire qu'il respecte les choix, les positionnements, les compétences, les expériences, bref les dispositions préalables de ses apprenants, et qu'il n'estime pas détenir tous les savoirs, toutes les réponses, toutes les solutions indépendamment des contextes spécifiques de chacun ; 2. Qu'il se positionne comme un « expert » détenteur de capital culturel, de compétences, de connaissances, de savoir-faire particuliers, ... dont il fera bénéficier les apprenants. « Trop pair », il est vu comme inutile voire incompetent, ou au contraire avare de sa richesse, mais dans tous les cas n'apportant pas suffisamment aux participants ; « trop expert », il sera considéré comme détaché de leur réalité, voire irrespectueux de son public, hautain et prétentieux (...).

Extrait 7 : Faulx Daniel (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes.*

(...) Globalement, on peut donc dire qu'une des voies pour résoudre la tension entre les deux postures est d'alterner des moments plus transmissifs et des moments de travail en groupes, en duo ou seul. Pour cela, le formateur peut jouer sur les médiateurs et les dispositifs pédagogiques. Nous venons de réfléchir ici sur l'articulation (qu'elle soit simultanée ou successive) des deux postures relationnelles à l'échelle d'un dispositif. On peut également aborder la stratégie d'un point de vue plus micropédagogique, qui va s'incarner dans la manière d'interagir avec les participants (...).

Extrait 8 : Laurent Fillietaz (2002). *La parole en action*.

(...) Les interactants n'interagissent pas seulement avec les individus avec lesquels ils se trouvent engagés localement, mais également avec des réalités sociales qui préexistent à leur rencontre et qui constituent un produit cristallisé dans le temps, en perpétuelle évolution (...).

Extrait 9 : Michel Brossard (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherche en éducation*. (p.90).

(...) Lorsque le maître introduit un contenu nouveau, il doit prendre en compte le développement actuel de l'enfant, c'est-à-dire les structures à partir desquelles l'enfant va s'efforcer de s'approprier ce contenu nouveau (...).

Extrait 10 : Michel Brossard (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherche en éducation*. (p.104).

(...) L'enfant est capable d'apprendre en collaboration avec autrui et de s'approprier le sens et la structure des activités humaines (...).

Extrait 11 : Marc Durand, Laurent Fillietaz (2009). *Travail et formation des adultes*. (p.95).

(...) Les travailleurs n'apprennent pas seuls, mais dans des formes d'interactions avec d'autres participants engagés dans les situations (...).

Extrait 12 : Marc Durand, Laurent Fillietaz (2009). *Travail et formation des adultes*. (p.101).

(...) La cohérence globale de l'interaction se construit et est constamment retravaillée dans le cours de l'action même, en fonction du contexte et des contingences du moment. Dans ce sens, les

interactions apparaissent comme un processus complexe de coordination, au cours duquel les participants « se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe » (...).

Extrait 13 : Marc Durand, Laurent Fillietaz (2009). *Travail et formation des adultes*. (p.101).

(...) L'approche interactionnelle et multimodale considère en effet que les rôles institutionnels de formateur, de tuteur, d'expert ou encore de formé, d'apprenti ou de novice ne constituent pas des catégories statiques, endossées naturellement et une fois pour toutes par les participants, mais sont le produit d'un travail interactionnel incessant par lequel ces rôles sont mis en œuvre, reconnus, alignés, transformés ou encore contestés au fil du temps et des échanges (...).

Extrait 14 : Antonietta Specogna (2007). *Enseigner dans l'interaction*. (p.177).

(...) Réaliser l'activité c'est assurer une congruence entre les situations d'enseignement et les particularités des apprenants (...).

Extrait 15 : Gérard Sensevy (2011). *Le sens du savoir*. (p.81).

(...) L'un des buts du jeu didactique, lorsque l'on est professeur, c'est bien que le dialogue didactique porte sur le savoir (...).

Oralement

Les élèves reçoivent ensuite une série de situations issues de la vie quotidienne. Par groupe de deux, ils doivent les lire et créer un court dialogue de quelques lignes (+/- 15 min).

Ensuite, ils s'entraînent à reformuler entre eux (+/- 20 min). Le professeur passe près d'eux pour écouter attentivement les reformulations proposées. Un petit feedback clôture l'activité. Cette activité peut s'organiser comme suit :

Consignes : Voici une série de situations que vous pourriez rencontrer dans la vie réelle. Par deux, pour chacune de celles-ci, il vous est demandé de construire un court dialogue (5-8 lignes). Ensuite, toujours par deux, il vous est demandé de vous exercer à reformuler en gardant à l'esprit la fonction choisie.

Situation 1 : gestion de la relation interindividuelle ou autogestion.

Tranquillement, vous regardez un film à la télévision quand quelqu'un téléphone pour la troisième fois et se trompe, à nouveau, de numéro.

Situation 2 : gestion du contenu épistémique ou gestion de la relation interindividuelle.

Vous décidez d'aller au cinéma avec votre ami mais vous n'êtes pas d'accord sur le choix du film à aller voir. Vous en discutez.

Situation 3 : gestion de la relation interindividuelle ou autogestion.

Vous arrivez chez vous en retard. Votre conjoint vous questionne sur les raisons de ce retard.

Situation 4 : gestion du contenu épistémique ou gestion interindividuelle.

Vous vous rendez dans un magasin de meubles pour équiper votre nouvel appartement. Vous expliquez au vendeur ce que vous cherchez. Vous discutez les modèles et les prix.

Situation 5 : gestion de la dynamique du groupe ou gestion de la relation interindividuelle.

Dans la cour de récréation, un élève homosexuel a été insulté par un groupe de jeunes voyous. Fort blessé, il exprime sa douleur en classe pendant le cours.

Situation 6 : gestion du contenu épistémique ou gestion de la relation interindividuelle.

Pendant votre formation d'adultes, un étudiant vous indique clairement qu'il est raciste et qu'il n'est pas question qu'il joue à un jeu de rôle avec « l'étranger » du groupe.

En complément de ces activités d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action, viennent s'ajouter des activités d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action.

Situation d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action

Plus personne aujourd'hui ne peut nier que construire un discours sur l'activité qui est menée est une façon essentielle de reconstruire l'activité et de lui donner un sens nouveau. Les nombreux travaux d'Yves Clot sur la question restent sans équivoque.

Schneuwly (in Clot, 2009, p.296) nous dit que « les potentialités humaines ne se réalisent pas automatiquement, de l'intérieur, suivant le modèle embryonnaire, favorisées ou empêchées par les conditions concrètes externes - définition que l'on pourrait donner de la conception du développement de Piaget - mais sont le résultat de mouvement de dépassement, de contradictions, qui comprennent d'une part un pôle personnel, à savoir le degré de maîtrise de potentialités, déjà développées, et d'autre part les conditions sociales de vie, le pôle situationnel, auxquelles l'enfant est confronté ou se confronte à un moment donné ».

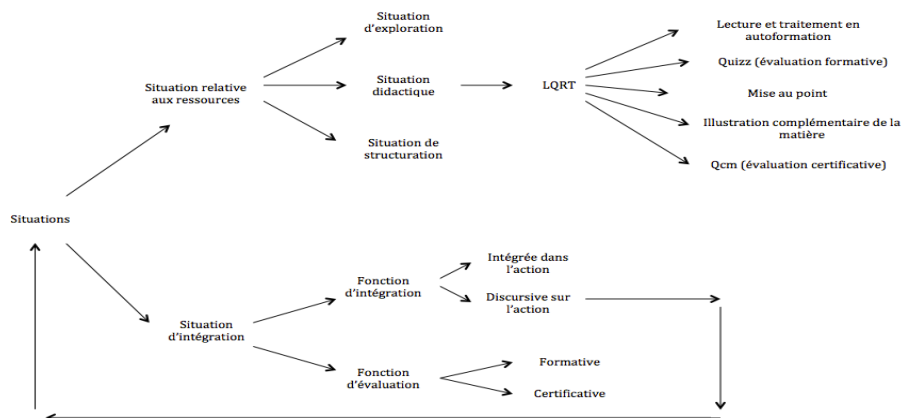
Les situations d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action s'inscrivent dans cette perspective.

Si l'on doit s'entendre sur le fait qu'il est inévitable de définir un profil de sortie - ne pas le faire serait d'ailleurs idiot -, il est également inévitable de comprendre que celui-ci est, par essence, « intégré » différemment d'une personne à l'autre, puisque la fin n'est jamais donnée par avance et qu'elle varie inévitablement en fonction du contexte, des individus, du temps, du lieu et surtout du discours explicatif tenu par l'individu sur son apprentissage. Paradoxalement, il est quand même judicieux de penser un profil de sortie *a priori* tout en considérant qu'il ne sera pas atteint par tout le monde de la même façon.

Il peut donc être intéressant, en complément de ce qui est déjà proposé par Roegiers (2010), et dans certaines situations particulières de formation, d'analyser les interactions conversationnelles en prenant en compte le fait que « le fonctionnement cognitif est toujours directement et indirectement situé dans un cadre d'activité conjointe constitué dans le langage » (Clot, 2009b). Le mot étant « une formation toujours dynamique, complexe, fluctuante » (op.cit.), c'est une activité discursive en auto-confrontation simple qui me paraît être

la voie royale pour permettre le développement du langage sur l'activité.

La perspective proposée consiste donc à considérer que la pratique de l'intervenant doit être, dans un premier temps, pensée en terme de finalités (profil de sortie) mais doit, dans un deuxième temps, dépasser cela (après y être passée obligatoirement, soyons clairs) puisque l'activité peut évidemment prendre des formes tout à fait différentes en fonction des variations découlant des multiples organisations possibles des situations d'apprentissages et des différents discours tenus sur ces activités menées. Idéalement, pour boucler la boucle, l'activité d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action doit permettre le retour à la question du développement de nouvelles ressources (dans l'esprit de l'apprenant cette fois). Cela peut ainsi permettre de penser l'apprentissage de manière plus circulaire, ce qui pourrait schématiquement ressembler à ceci.



Dans cette activité d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action, il peut également être intéressant de questionner l'activité, de la mettre en branle, voire de perturber son bon fonctionnement puisque « le mot » (comme tout indivisible) « existe comme un ensemble de significations pratiquées et nullement sous la forme définitoire que lui donne le dictionnaire » (Clot, 2009). Cela peut, en

passant, nous en apprendre plus sur la façon dont l'apprenant a intégré.

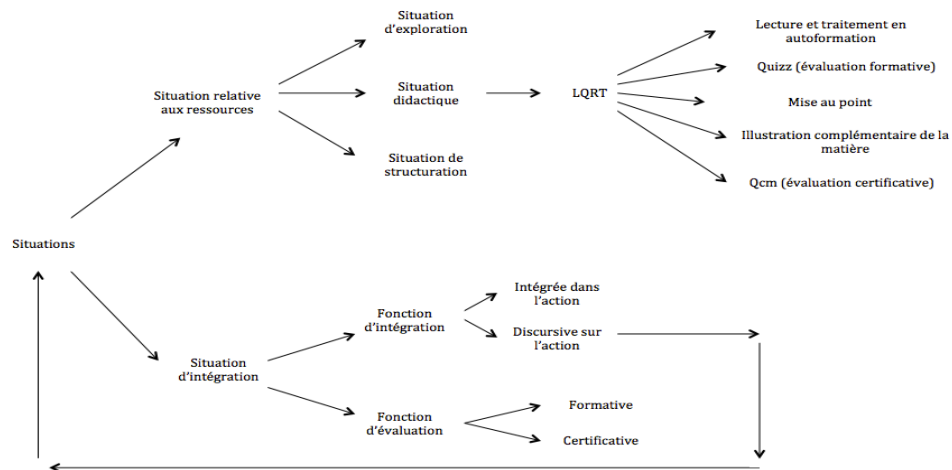
Dans l'illustration, l'activité discursive qui est menée, une « auto-confrontation simple » au sens de Clot (2010, pp.131-159) oblige l'apprenant à avoir un retour sur son activité d'intégration (qui aura été filmée) et lui permet de construire un discours sur celle-ci.

Conclusion

Au professeur, à l'intervenant qui envisage d'organiser une activité en lien avec la pédagogie de l'intégration telle qu'elle a été utilisée dans ce papier, il est important de signaler qu'il devra considérer les activités sous deux angles : le premier consiste à s'occuper des ressources et l'autre à veiller à leur intégration.

Pour les ressources, cinq « moments » dans l'apprentissage me paraissent essentiels : la lecture et le traitement à domicile (autoformation des élèves) ; le quizz (qui assure le contrôle du traitement à domicile) ; la mise au point ; l'illustration complémentaire de la matière et le qcm (a fonction certificative).

Pour les activités d'intégration à fonction d'intégration, deux temps différents doivent à mon sens être prévu. Un premier temps consacré à des activités d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action et un second temps consacré à des activités d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action. Le schéma récapitulatif suivant en représente l'architecture générale.



Les situations d'intégration à fonction d'intégration intégrée dans l'action devront *a minima* répondre à cinq questions : Quel profil de sortie ? ; Quelles situations problèmes complexes ? ; Quelles compétences ? ; Quelles familles de situations ? ; Quels critères d'évaluation ?

Les situations d'intégration à fonction d'intégration discursive sur l'action devront passer par un retour sur activité. Une auto-confrontation simple me paraît être une piste intéressante à envisager.

Gageons que l'organisation des activités en suivant ce modèle invitera à une compréhension somme toute très évidente : les apprentissages sont mêlés intimement aux conditions de leur existence et également à la façon dont l'individu reconstruit - seul ou à l'aide de pairs - par le langage, les réalités vécues.

**Processus d'émergence des contenus lors d'une analyse interprétative
phénoménologique** : vers un développement des « commentaires initiaux »
grâce aux structures de l'analyse structurale du contenu et de la Mise au carré
de la pensée.

(apport méthodologique issu de la pratique de l'IPA)

GEORGES Jacques, JAMIN Virginie, FAULX Daniel

Résumé

Nombreux sont ceux aujourd'hui qui pratiquent l'analyse interprétative phénoménologique lors de leur recherche qualitative. Si cette méthode propose un cadre processuel intéressant et clairement défini, les observations réalisées autour de la pratique de celle-ci lors de la participation à différents séminaires montre qu'il arrive que le chercheur débutant se trouve parfois démuni face à la réflexion à mener autour des commentaires initiaux. L'ajout méthodologique proposé dans ce texte a pour fonction d'outiller le chercheur profane d'éléments simples lui permettant d'activer ce moment particulier de l'analyse.

1. Introduction : un appui à l'IPA

Initiée en psychologie dans les années 1990, l'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA) s'utilise actuellement de manière croissante dans des domaines de plus en plus larges (Antoine & Smith, 2016). Comme son nom l'indique, la méthode comporte deux caractéristiques :

D'une part, une dimension *phénoménologique* qui l'amène à s'intéresser à la manière dont les personnes donnent sens à leur expérience, à leur monde vécu (Antoine & Smith, 2016). Comme le rappelle Antoine (op.cit.), c'est la dimension subjective qui prime sur les tentatives d'objectivation de la pensée ou du discours d'une personne.

D'autre part, une dimension *interprétative* qui rend compte du fait que le chercheur et le participant sont amenés à s'engager ensemble pour comprendre l'expérience de ce dernier. On parle alors de double herméneutique (Smith & Osborne, 2003).

Enfin l'IPA est animée d'un état d'esprit particulier puisqu'elle reste une démarche idiographique. Antoine et Smith (2016) nous rappellent qu'en plus de décrire des cas singuliers, l'IPA mène à la conceptualisation de convergences et de divergences situées.

Tout en restant fidèle à ses origines psychologiques, l'IPA permet également d'investiguer d'autres phénomènes sociaux, politiques, pédagogiques. La démarche soutient l'émergence de thèmes qui peuvent s'ancrer dans des contextes et sur des objets d'études variés.

Les fondements épistémologiques de l'IPA, enracinés dans les domaines philosophiques de la phénoménologie, l'herméneutique et l'approche idiographique (Gélin, Simon & Hendrick, 2015), ont connu d'importants développements méthodologiques. Ainsi, les chercheurs en IPA disposent de guides précis qui rendent la démarche accessible (Antoine et Smith, 2016). La structure et le contenu des entretiens, les recommandations pour la conduite de ceux-ci, le cycle scrupuleux de l'analyse de chacun d'entre eux en six étapes

ainsi que le récent développement d'un référentiel permettant d'en apprécier la qualité (Antoine & Smith, 2016) sont autant d'outils mis à la disposition des chercheurs en IPA.

Néanmoins, notre pratique de la méthode nous a conduit à tester des moyens complémentaires à l'appui de l'étape cruciale de la formulation fine des commentaires initiaux.

Notre contribution propose et illustre un tel soutien à cette étape importante de l'IPA. Nous souhaitons en effet nous pencher sur la manière dont les structures d'analyse de contenus proposées dans d'autres cadres méthodologiques, eux aussi mobilisés en analyse qualitative, peuvent s'avérer bénéfiques au travail de formulation des commentaires initiaux par les chercheurs. Ce temps particulier du cycle d'analyse (la deuxième étape) mérite effectivement une attention particulière puisque de sa richesse et de sa finesse dépend l'identification des thèmes émergents, eux-mêmes clés de voûte de la démarche IPA.

Dans cette intention, nous proposons deux structures d'analyse susceptibles d'enrichir l'investigation de contenus et donc la pratique de la méthode IPA : d'une part l'analyse structurale du contenu (ASC) proposée par Piret, Nizet et Bourgeois (1997) et d'autre part la Mise au carré de la pensée et du langage (MAC) développée récemment par Faulx et Danse (2017).

Affiner la formulation des interprétations en facilitant l'accès du chercheur aux contenus sémantiques notamment implicites, flous ou laissés dans l'ombre des représentations évoquées par les participants, s'intègre ici à la structure propre de l'IPA. L'article propose donc un focus à l'intérieur d'un focus, pour approcher au plus près le monde du participant tel qu'il

en a l'expérience, en soutenant l'accès à « ce qui se joue » dans ses propos, en cadrant autrement leurs interprétations pour enfin faciliter l'émergence des thèmes.

Dans le premier volet de cet article, nous rappelons le cycle des étapes de la méthode IPA, mettant volontairement l'accent sur la deuxième étape de formulation des commentaires initiaux qui nous préoccupe. Par la suite, nous présentons synthétiquement les deux structures d'analyse de contenus (ASC et MAC) et montrons en quoi elles sont mobilisables en IPA.

Le deuxième volet de cet article concrétise quant à lui la démarche d'intégration des structures d'ASC et MAC dans celle de l'analyse interprétative phénoménologique. Pour ce faire, deux exemples sont présentés et traités, d'abord sans, puis avec l'ASC et la MAC. Ceux-ci proviennent d'une recherche menée auprès d'enseignants du secondaire, dans le cadre de la compréhension du sens qu'ils donnent à leur métier. Un phénomène d'ambivalence s'y conceptualise, entre métier prescrit et métier vécu.

Le troisième et dernier volet propose une discussion autour des bénéfices de l'intégration de ces structures de soutien à l'analyse de contenus. Des prolongements ponctuent enfin l'article.

2. Des structures pour l'analyse qualitative de données

Il est évident qu'analyser des données de manière qualitative représente un travail méthodique rigoureux qui nécessite du temps et un engagement certain de la part du chercheur. La structuration de ces analyses semble, de plus, être un facteur déterminant pour la compréhension des sens qui émergent des

données. Nous présentons ici trois structures d'analyse qualitative de données. Il est important de noter qu'elles sont ici dissociées pour en faciliter la compréhension mais qu'elles s'associeront par la suite.

2.1. L'analyse interprétative phénoménologique (ou IPA)

Au sens strict, la méthode IPA se construit autour de six étapes qui se suivent dans un ordre chronologique et au cas par cas, une transcription d'entretien à la fois (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Toutefois, Pietkiewicz et Smith (2014) rappellent que l'utilisation des étapes est flexible et adaptative : celles-ci sont un chemin possible, mais ne doivent en rien brimer la créativité de la pensée du chercheur.

In general, IPA provides a set of flexible guidelines which can be adapted by individual researchers according to their research objectives. However, these guidelines are merely an illustration of one possible way of analysing the qualitative material. They should not be treated as a recipe and the researcher is advised to be flexible and creative in his or her thinking (Pietkiewicz & Smith, 2014, p. 11).

La première étape de la méthode s'appelle le « Reading and rereading » et consiste à lire et relire ses retranscriptions d'entretiens voire à réécouter ceux-ci plusieurs fois afin de s'immerger dans le contenu, d'atteindre une forme d'imprégnation.

On passe ensuite à l'« Initial noting » qui consiste à rédiger les premières notes. Gélén, Simon et Hendrick (2015) expliquent que le contenu sémantique ainsi que l'utilisation du langage sont étudiés dans cette phase exploratoire.

« Il s'agit d'une étape proche de l'analyse de texte libre qui vise à noter des commentaires descriptifs qui ont un accent phénoménologique clair et restent proche du sens explicite donné par le participant, des commentaires linguistiques qui explorent l'utilisation spécifique du langage par le participant et des commentaires conceptuels et interprétatifs qui s'engagent à un niveau plus interrogatif et ouvrent l'étendue des significations provisoires » (Gélin, Simon & Hendrick, 2015, p. 137).

Pour la rédaction de ces notes initiales dans les règles de l'art, ces trois aspects doivent néanmoins être précisés :

Le premier aspect concerne les « Descriptive comments » (Smith & Flowers, 2009). Ces commentaires descriptifs représentent les notes qui nous informent sur ce que disent les participants de l'expérience vécue. Il faut donc veiller à ne pas les interpréter. C'est « ce qui est dit » qui doit être rapporté.

Le second aspect concerne les « Linguistic comments » (op.cit.). Ces commentaires linguistiques nous informent sur la façon dont le participant a évoqué les commentaires descriptifs mais également et surtout sur ce qu'il dit sans en être toutefois conscient. Il est utile d'insister sur cet aspect où ce qui est dit contient du « dit » non formulé explicitement.

Le troisième aspect concerne les « Conceptual comments ». Ce sont les interrogations que le chercheur pose sur le matériau pour comprendre le sens que peut attribuer le participant à son expérience. Elles s'écrivent nécessairement sous la forme de questions ouvertes. Certaines de ces questions ouvertes conduiront à des réflexions et d'autres pas. C'est avec le temps et l'entraînement que celles-ci se préciseront et s'affineront. Smith & Flowers (2009) insistent

également sur le fait que celles-ci doivent prioritairement se faire en lien avec ce que le participant dit. De plus, le chercheur doit tenir compte du contexte de l'expérience du participant. C'est lors de la troisième étape que les apports du chercheur se mêleront à l'analyse.

La troisième étape s'appelle « Developing emergent themes ». Développer des « emergent themes » consiste à briser le flux narratif de l'entrevue. Lors de cette phase, le chercheur doit veiller à fragmenter les expériences des participants en réorganisant les données collectées. Ce faisant, il doit rester attentif au fait que « la partie » doit être comprise en lien avec « le tout ». Cette perspective implique donc une interprétation du cas en lien avec l'ensemble du contexte de l'analyse. De plus, le chercheur doit rester conscient que les thèmes qui émergeront ne reflèteront pas seulement les mots et les pensées originales du participant mais également son interprétation. Les « emergent themes » pourront donc être compris comme le reflet d'un processus synergique de description et d'interprétation des représentations du participant en lien avec les connaissances du chercheur.

La quatrième étape établit le « Searching for connections across emergent themes » (op.cit.). Cette étape de recherche de liens qui existent entre les « emergent themes » consiste pour l'essentiel à élaborer une cartographie. Cette cartographie indiquera la façon dont l'analyste pense que les thèmes s'emboîtent et permettra, par exemple, la suppression de certains thèmes. C'est, en effet, par un aller-retour avec l'objet de la recherche que le chercheur choisira les thèmes les plus pertinents pour lui. Les concepteurs de la méthode IPA insistent sur le fait que cette approche n'est pas prescriptive et que le chercheur est encouragé à explorer et à innover en terme d'organisation de l'analyse. La présentation

en tableau est la plus souvent utilisée. Celle-ci permet, en effet, d'envisager clairement le regroupement des thèmes. Elle permet également de proposer une lecture simple des « Superordinate themes » (op.cit.), suite logique de cette étape. Ces « thèmes de thèmes » permettent de préciser les concepts abordés.

On en vient à l'étape « Moving to the next case » (op.cit.). Cette cinquième démarche consiste à se déplacer au cas suivant en répétant le processus complet. Le chercheur est invité, lors de cette nouvelle analyse, à considérer ce nouveau cas sans tenir compte du premier. Ce dernier doit en effet être abordé dans son existence propre afin de rendre justice à sa propre individualité. C'est pour cette raison qu'un exercice de « Bracketing » est proposé avant d'entamer le nouveau cas. Cet exercice consiste à mettre les « préconceptions possibles » (traduction de « fore-structures ») issues du premier entretien de côté. Le choix de l'activité qui permet cette mise à distance est évidemment laissé au chercheur.

Enfin, la sixième étape, « Looking for patterns across cases » (op.cit.), consiste à trouver des modèles à travers l'observation des différents cas analysés. Elle implique une observation synoptique des thèmes et des « thèmes de thèmes ». Normalement, cette dernière étape va conduire à une reconfiguration voire à un réétiquetage des thèmes. Les nouvelles configurations issues de ce travail permettent alors de passer à la rédaction théorique en répondant notamment à des questions du type : Existents-ils des liens entre les cas ? Quels liens peut-on observer entre les cas ? Comment un thème rencontré dans un cas peut-il éclairer un nouveau cas ? Quels sont les thèmes les plus englobants, les plus courants ? Cette étape, en plus de pointer la façon dont les participants

se représentent l'expérience peut donc également permettre d'observer des représentations partagées d'un ordre supérieur.

2.2. L'analyse structurale de contenu

L'analyse structurale est une méthode d'analyse sémantique de contenu, inspirée des principes de l'analyse linguistique (Bourgeois & Piret, 2010). Particulièrement utile en sciences humaines pour mettre en lumière les représentations des participants, cette méthode se penche avant tout sur le sens qui émerge du discours. Piret, Nizet et Bourgeois (1997) indiquent que l'analyse structurale suppose la mise en relation de deux éléments du discours, en fonction d'un « postulat de binarité » (op.cit.). En effet, l'AS repose sur l'idée que les représentations contenues dans un discours peuvent s'envisager sous la forme d'une relation séparant les deux « termes » (op.cit.) ou pôles d'un axe sémantique. Ce « postulat de binarité » (op.cit.) se modélise par une « relation de disjonction » (op.cit.). Celle-ci se compose d'une catégorie de réalité à laquelle appartient « l'axe sémantique » (op.cit.) et les « termes » (op.cit.) opposés l'un à l'autre. La relation de disjonction telle qu'elle est construite par Piret, Nizet et Bourgeois (1997) se note de manière générale :



Sur un matériau d'entretien tel que :

« Celui qui va à l'école, il ne gagne pas d'argent. A ce moment-là, ça ne me plaisait pas fort. J'avais envie de gagner de l'argent. C'est pour ça que je suis allé travailler ».

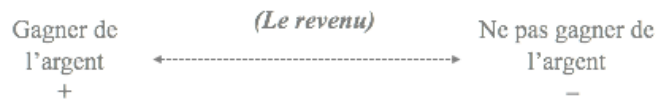
Les auteurs proposent une relation de disjonction entre les termes : A « Ne rien gagner » et B « Gagner de l'argent », situés sur l'axe sémantique, ici non-manifesté, du revenu (Piret, Nizet & Bourgeois, 1997, p.23) :



Ainsi, les deux termes de la relation de disjonction s'opposent fondamentalement, appartiennent au même axe sémantique (termes homogènes), sont exhaustifs et exclusifs : A est l'inverse de B et réciproquement.

Les diverses disjonctions ainsi mises en lumière s'unissent ensuite pour composer des structures. L'analyse structurale (Piret, Nizet & Bourgeois 1997) propose trois types de structure : parallèle, hiérarchisée ou croisée. Cette typologie caractérise l'organisation des disjonctions entre-elles : disjonction en double implication (structure parallèle), disjonction précisant un terme d'une disjonction antérieure (structure hiérarchisée) ou disjonction sur des axes sémantiques croisés (structure croisée).

Notons enfin, dans cette brève description de l'AS, que l'« indice de valorisation » (op.cit.) qualifie les termes d'une disjonction (d'une façon manifestée ou non). Cet indice se manifeste par les éléments du discours qui connotent positivement ou négativement un terme. Dans l'exemple ci-dessous, le terme B « Gagner de l'argent » dispose d'une valorisation positive.



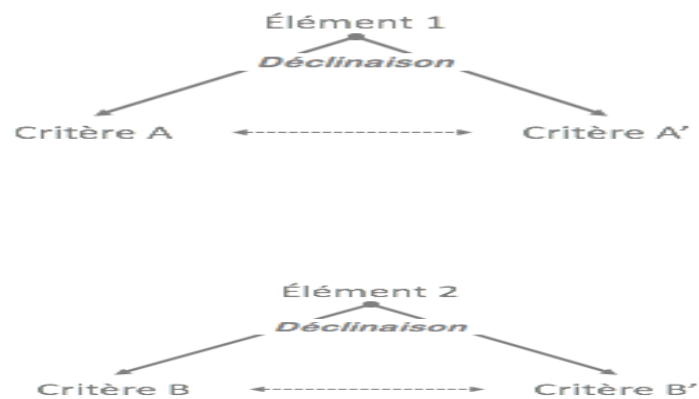
2.3. La Mise au carré

La seconde structure que nous proposons d'intégrer à l'approche interprétative phénoménologique est une méthode d'analyse dite de Mise au carré de la pensée et du langage (MAC) (Faulx & Danse, 2017). Il s'agit d'un procédé destiné à décoder les idées d'une personne en les inscrivant et en les développant dans une disposition croisée. La MAC peut dès lors s'envisager comme un soutien à la mise en lumière d'une alternative possible aux associations ou dissociations exprimées (ou non) dans un discours. Elle peut s'utiliser lors de l'entretien lui-même ou, comme ce sera le cas dans cet article, *a posteriori*, sur base des transcriptions de celui-ci pour préciser les commentaires linguistiques de la méthode IPA.

La démarche est fondée sur l'observation des liaisons explicites et implicites qui organisent le discours et caractérisent la pensée : les associations et oppositions inscrites dans le langage. Ces liaisons portent sur des objets très variés : croyances, actions, perceptions, jugements, sentiments, émotions, faits ...

Pratiquement, réaliser une MAC consiste à schématiser deux éléments contenus dans le discours d'un individu dans un tableau à double entrée. Par exemple, au départ d'une phrase telle que: « Le procédé est conçu pour être réalisé en direct afin d'être efficace », l'élément 1 « Peut être réalisé en direct » est lié par association à l'élément 2 « Efficace » (Faulx &

Danse, 2017, p.26). Chacun des éléments est alors décliné de façon à en dégager le sens inverse (qui, selon le cas à l'étude, peut prendre diverses formes). Ainsi, dans sa logique générale, la MAC part d'une déclinaison de chaque élément en deux critères par inversion :



Comme l'expliquent les auteurs, « nous ne disposons pas toujours de l'information pour savoir ce qui, dans l'esprit de la personne qui parle, constitue l'inverse de A et B, donc A' et B' » (Faulx & Danse, 2017, p.28). Dès lors, le chercheur peut soit le formuler par hypothèse soit, lors d'une MAC en direct, questionner sur le terme qui convient. Pour l'exemple ci-dessus, la MAC de la pensée se présente donc sous cette forme :

	Efficace (B)	Pas efficace (B')
Peut être réalisé en direct (A)	Case 1	Case 2
Peut être différé (A')	Case 3	Case 4

Ce tableau met en évidence les différentes possibilités de liaisons induites par la structure croisée et inversée de l'association donnée par le locuteur. C'est là le potentiel

heuristique de la MAC puisqu'au départ d'une case exprimée dans le discours initial (case 1), le chercheur peut envisager et questionner trois autres cases. Ce faisant, il fait émerger d'autres liaisons non envisagées jusqu'alors. On peut noter que celles-ci nécessiteront une formulation de conditions, de circonstances ... : « Dans quelles conditions et situations le procédé peut-il être non efficace bien qu'en direct ? (case 2), efficace bien qu'en différé ? (case 3), non efficace en différé ? (case 4) ». Mais notons que ce processus de développement nourrit également la compréhension et l'interprétation possible du discours initial, porteur de sens. En effet, il permet d'une part une conscientisation puisqu'il modélise les liaisons implicites et d'autre part une confrontation à d'autres constructions de sens afin d'affiner les contours de la première (Faulx & Danse, 2017).

2.4. AS et MAC : des structures mobilisables en IPA

L'analyse structurale du contenu (ASC) et la Mise au carré de la pensée (MAC) partagent des bases communes puisque toutes deux suggèrent que les idées et le langage sont soutendus par une structure qu'il est possible de décoder. Pour ce faire, des relations (ou liaisons) sont au cœur de chacune des démarches, avec une dynamique centrée particulièrement sur la formulation d'inverses. Les caractères explicite ou implicite de ceux-ci constituent également un point d'attention en ASC comme en MAC.

Les deux approches doivent néanmoins se distinguer l'une de l'autre. En effet, selon nous, là où l'analyse structurale met en lien plusieurs disjonctions différentes, permettant une compréhension large des liaisons prenant sens à travers le discours ; la MAC se focalise sur une association (ou une

opposition) exprimée pour y apporter un autre type de nuance et permettre la conscientisation d'autres associations possibles. Même si la MAC peut s'appliquer à plusieurs liaisons successives, son but n'est pas de lier celles-ci entre elles. De même, l'objectif de l'ASC n'est pas d'ouvrir la compréhension d'une disjonction par déclinaison et questionnement d'un axe sémantique.

Ces approches complémentaires pourraient donc servir l'analyse interprétative phénoménologique (IPA). Plus précisément, elles peuvent s'intégrer lors de la seconde étape du cycle d'IPA, les « Initial noting » (Smith & al., 2009) là où la tâche du chercheur consiste précisément à produire des commentaires initiaux issus d'observations (de liaisons, de disjonctions...), de réflexions (l'axe sémantique, les critères inverses...) ou de questionnements (dans quelles situations une autre case de la matrice est-elle envisageable, ...). Employer ces structures, relativement exigeantes, pourrait en effet permettre d'approfondir les contenus issus de ces « Initial noting » (op.cit.) et ainsi favoriser le développement d'« emergent themes » supplémentaires. C'est d'ailleurs à cet exercice que nous nous prêtons dans la section suivante.

3. Une analyse IPA sans, puis avec, les structures proposées

C'est dans une recherche menée auprès d'enseignants du secondaire et questionnant le sens qu'ils attribuent à leur métier que les soutiens structurels d'ASC et de MAC ont été testés. Les extraits que nous relayons ici questionnent des enseignants dans une approche compréhensive. Le premier exemple touche à la relation entre un enseignant et sa direction tandis que le second traite de l'importance accordée par un enseignant à la préparation d'un cours lors de sa

concrétisation. Nous proposons dans les deux cas un canevas commun. Ainsi, au départ des transcriptions, nous proposons l'analyse IPA et plus particulièrement les commentaires initiaux. Ensuite, nous ajoutons les structures ASC et MAC aux analyses effectuées afin de percevoir les apports de ces outils à l'analyse IPA.

3.1. L'enseignant avec sa direction

Chercheur : Tu dis : « Elle veut que tout soit fait ».
Comment tu ressens cela ? Comment tu vis cela ?
Enseignante : C'est lourd. Mais ce qu'il y a, c'est que je ne suis pas une jeune prof. Je suis jeune dans la profession mais je ne me laisse pas marcher sur les pieds comme une jeune qui a peut-être vingt-cinq ans à tout casser.

Les commentaires initiaux descriptifs et linguistiques sont notés par le chercheur, dans la logique de la démarche IPA.

Commentaires initiaux : la direction pèse sur l'enseignante, elle ne se considère pas comme une jeune prof, elle se dit jeune dans la profession mais ne se laisse pas marcher sur les pieds, elle se compare à une prof qui n'aurait que vingt-cinq ans, sa position à elle lui permet de réagir différemment. Elle utilise un ton neutre et calme dans son discours, ne s'emporte pas, n'est pas désespérée.

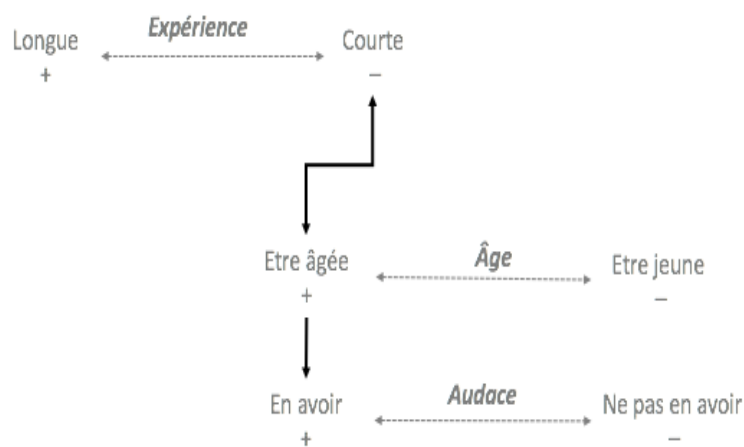
Ensuite, des questions sont formulées par le chercheur.

Commentaires conceptuels : être un enseignant plus âgé permet-il de contrer une direction pesante ? Comment ? D'où vient cette perception du poids ?

Enfin, c'est une proposition d'un premier thème qui se construit : « Lier l'âge et la capacité à faire face à une situation conflictuelle avec la direction ».

Quand on aborde ce même extrait en s'aidant des structures de l'analyse structurale de contenu (ASC) et de la Mise au carré de la pensée (MAC), on constate un affinement et un prolongement du thème qui émerge.

En soutenant l'analyse par l'ASC et en cherchant les axes sémantiques et leurs disjonctions, l'analyse de l'extrait devient :



La construction des axes et la formulation de leurs noms constituent un premier apport dans l'affinement de l'analyse. Par exemple, le chercheur propose ici d'interpréter le sens de « ne pas se laisser marcher sur les pieds » par le concept d'audace : l'enseignante se perçoit comme ayant de l'audace et, à l'inverse, considère que les jeunes enseignants n'en ont guère (ou ne peuvent pas se permettre d'en avoir).

De plus, l'analyse des disjonctions met en lumière deux axes sémantiques différents à propos de l'âge : l'un depuis la naissance (âge), l'autre depuis l'entrée dans le métier (expérience). Ainsi, le sens donné par cette enseignante à la situation vécue se construit comme ceci : avoir une expérience courte (-) est compensé par le fait d'être plus âgée (+) et cette

combinaison lui confère un avantage car, avec l'âge, on acquière davantage d'audace (+).

L'ASC soutient donc une précision de la formulation et une vision plus étendue des commentaires initiaux. Elle nomme, organise et articule les concepts sous-jacents aux discours repérés lors de la formulation des commentaires initiaux.

Par ailleurs, en recourant au procédé de Mise au carré, le chercheur peut maintenant affiner d'une part sa compréhension de la liaison faite par cette enseignante et d'autre part développer d'autres liaisons possibles, à questionner dans la conceptualisation :

	Avoir de l'audace	Ne pas avoir d'audace
Être âgée	<u>Exprimé</u> : C'est parce que je suis âgée que je ne me laisse pas marcher sur les pieds (cause – conséquence)	Peut-on être âgée mais ne pas avoir d'audace ?
Être jeune	Peut-on avoir de l'audace en étant jeune ?	<u>Implicite</u> : Une jeune enseignante ne pourrait pas s'opposer à sa direction

Ainsi, l'apport de la MAC lors de l'analyse du discours réside dans ce que sa structure soutient l'ouverture de la pensée du chercheur, l'invitant à sortir des associations initiales (case 1 « Exprimé » et case 4 « Implicite ») pour en comprendre toute la finesse. Cette enseignante est-elle consciente du lien qu'elle établit entre l'âge et l'audace ? Conçoit-elle l'audace comme une conséquence de l'âge ? Quels pourraient être les événements, les circonstances, les conditions qui nuanceraient cette liaison ? Par exemple dans quels cas « en étant jeune » peut-on ne pas manquer d'audace ? Cette représentation est-

elle également en jeu dans d'autres types de relations, en dehors d'une relation hiérarchique (avec une direction) ?

La MAC permet donc une centration et une ouverture autour d'une liaison. Elle facilite également la précision dans la formulation de questions pouvant produire l'émergence de thèmes dans l'IPA.

Ce premier exemple indique que l'inclusion des structures d'ASC et de MAC dans l'étape des commentaires initiaux en IPA peut permettre la focalisation du chercheur sur plusieurs des nombreux aspects contenus dans les données récoltées. Il est important de noter que pour cet exemple, d'autres aspects peuvent être approfondi. On pourrait également évoquer le sentiment fortement incorporé ou incarné (*embodied*) de lourdeur, de pression, de se faire écraser... mais la finalité de cet exemple n'est pas d'être exhaustif.

3.2. Un enseignant avec sa préparation

Chercheur : Tu as un exemple, pour que je comprenne bien ? Un exemple où on t'a imposé un certain truc à faire ?

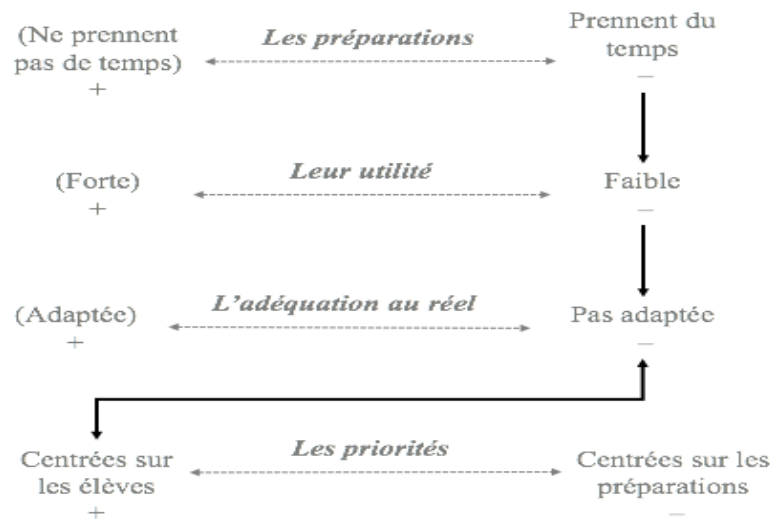
Enseignant : C'est surtout en début de carrière : on te demande de chronométrer, de préparer. Tu vois, cela prend énormément de temps. Et dans la réalité tu ne tiens même pas compte de cela. Au début tu sais tenir compte de cela et tu t'en fous si les élèves ont compris ou pas. Au tout début, tu t'en fous réellement si les élèves ont compris ou pas. Tu suis le protocole. Telle minute, je dois arriver à tel paragraphe. Et puis, moi je pense qu'avec l'expérience, je préfère prendre souvent une heure sur un exercice pour que les élèves l'intègre.

Commençons par rendre compte des commentaires initiaux descriptifs qui sont notés par le chercheur.

Commentaires descriptifs : cet enseignant signale qu'en début de carrière, chronométrer la leçon dans sa préparation est une demande. Il y consacre du temps. Il dit aussi que cette préparation ne résiste pas à la réalité. Le temps consacré à cela lui apparaît comme inutile. Il s'en détache donc au fil de sa carrière. L'enseignant intègre alors la compréhension des élèves à cette situation de respect du protocole. Avec l'expérience, il préfère rester une heure sur un (unique) exercice plutôt que de respecter son plan (« telle minute, tel paragraphe ») afin que les élèves intègrent les concepts.

A ces commentaires s'ajoutent ceux de types linguistiques et ensuite conceptuels : le ton employé est engagé, déterminé. Il pourrait aussi contenir un certain ressentiment, comme une revanche. Peut-être envers les exigences de la formation initiale ? La confrontation à la réalité a-t-elle été trop brutale pour cet enseignant ? A-t-il le sentiment d'une preuve à fournir aujourd'hui ? « J'agis bien, même si je n'agis pas comme on me l'imposait auparavant ! » ...

Avec la structure mobilisée dans l'analyse structurale de contenu (ASC), les commentaires du chercheur s'organisent et se précisent :



Ces formulations des disjonctions sur leurs axes sémantiques et leur structuration permettent une nouvelle compréhension du sens que l'enseignant donne à son vécu. Dans son acception actuelle, cet enseignant estime que le temps alloué aux préparations est inutile. Celui-ci ne correspondant en effet pas aux besoins réels de la classe, de ses élèves, pour leur compréhension. L'enseignant montre ainsi une évolution dans sa relation aux préparations : il s'autorise à présent une liberté d'action, quittant le cadre temporel qu'il s'imposait (ou qu'il croyait devoir s'imposer). Ses priorités changent grâce à l'expérience de cette non-adéquation, elles prennent de la valeur à ses yeux : il devient un meilleur prof pour (et par) ses élèves.

Cette évolution dans la figure du « bon enseignant » est ensuite approfondie par le procédé de MAC. Celui-ci démarre de trois expressions employées par l'enseignant dans son discours (en italique dans le carré extérieur de la MAC), deux éléments, déclinés en quatre critères et en suivant la chronologie de l'extrait. Ces éléments sont inscrits dans la MAC suivante :

	<i>Respecter le protocole</i>	<i>S'adapter à la réalité</i>
<i>S'en foutre des élèves</i>	<p><u>Figure initiale</u> : les préparations prennent du temps, donc elles doivent servir et être suivies; tant pis pour les élèves</p>	
<i>Tenir compte des élèves</i>	<p><u>Figure de transition</u> : les préparations prennent du temps, donc elles doivent servir et être suivies; mais elles empêchent la compréhension des élèves</p>	<p><u>Figure actualisée</u> : les préparations prennent du temps mais elles empêchent la compréhension des élèves, donc il faut s'adapter à cette réalité</p>

La MAC est ici éclairante non sur le développement des cases au départ d'une liaison exprimée dans le discours initial, mais bien pour l'accès à l'itinéraire des représentations du « bon enseignant » que la personne exprime dans cet extrait. Les cases 1, 3 et 4, assorties de flèches chronologiques, traduisent le sens donné à la figure de l'enseignant au fil de l'expérience, dans la confrontation à la réalité du métier, après la formation initiale. La case 2 n'est quant à elle pas exprimée (elle correspondrait à une figure non souhaitée).

Ainsi, la figure initiale est celle d'un bon enseignant scrupuleux et respectueux d'une procédure apprise et à reproduire (un protocole). Il est en somme assigné à suivre sa préparation, d'autant plus qu'elle nécessite un temps conséquent. Les élèves et leur compréhension ne sont pas pris en compte. Ensuite, la figure du bon enseignant passe par une étape intermédiaire qui montre les limites de la formation suivie. À l'épreuve de la réalité de la classe et de facteurs humains imprévisibles, le protocole devient progressivement un frein à la qualité du métier. Enfin, la figure du bon enseignant devient un professionnel capable de s'adapter et de s'affranchir de sa préparation (même si elle a pris du temps)

pour tenir compte en priorité des élèves et de leur compréhension.

Ce second exemple de l'utilisation des structures de l'ASC et de la MAC pour soutenir l'IPA, ajoute au précédent la facette du parcours, de l'historicité dans la construction de sens par l'individu.

4. Discussion des apports des structures à l'IPA

Au cours de cet article, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure adjoindre à la démarche IPA (1) l'analyse structurale du discours et (2) la Mise au carré de la pensée et du langage permettait d'enrichir et d'approfondir l'analyse de données qualitatives. Nous allons ici en discuter les apports et limites.

4.1. Apports

Chacune intervient selon sa particularité pour éclairer les commentaires initiaux de l'IPA : l'une par l'articulation des disjonctions qu'elle permet et l'autre par l'affinement des liaisons, par leurs développements potentiels, qu'elle cadre. *Etendue*, *profondeur* et *historicité* sont les principaux avantages qui se dégagent des exemples de recherche présentés.

Etendue

Si l'on se reporte au premier exemple, on voit que l'IPA identifie la thématique de l'âge, et que l'ASC permet de la décliner de deux façons : âge par rapport à la naissance, âge dans le métier (ancienneté). On étend le thème et, fort de cette distinction, on perçoit pour la personne un croisement entre un

âge biologique accompli mais une faible expérience dans le métier. On y découvre qu'une telle configuration pourrait soit être source de tension pour l'enseignant, ou au contraire une manière de compenser l'un par l'autre. Cette logique de compensation a pu être comprise grâce aux polarités proposées en ASC. La MAC, en ce qu'elle a permis l'adjonction de cases à explorer et de nouveaux cas de figures possibles (par exemple être jeune mais pourtant ne pas se laisser marcher sur les pieds), étend encore davantage le champ des hypothèses.

Pour le deuxième exemple, on voit aussi se déployer les différents aspects du raisonnement de l'enseignant sur ses préparations, avec les critères d'utilité, d'adéquation au réel, de priorité. Tous ces critères se combinent pour nous donner accès à des hypothèses sur la structure du discours de la personne. Les multiples MAC possibles sur les combinaisons de ces critères (par exemple : utile mais pas adéquat, adéquat mais pas prioritaire, prioritaire mais pas utile, ...) viennent encore étendre le champ potentiel de l'analyse.

Profondeur

La profondeur, au sens où nous l'entendons ici, c'est creuser les liens entre les éléments, liens qui sont présents dans l'analyse IPA mais de façon embryonnaire. L'ASC, par ses critères polarisés, et la MAC, par son intention de percevoir les liaisons entre éléments, viennent amplifier la perception dynamique des interactions entre éléments du discours. Dans l'exemple 1, on peut se questionner sur le lien entre l'âge et l'audace, dans quels cas, avec quelles limites. Lire les données en ce sens est indicé par l'IPA, mais les deux autres méthodes viennent ordonner les liens possibles de manière systématique, particulièrement la MAC qui envisage tous les cas de figures

possibles. La compréhension du phénomène passe alors par une appréhension des liens subjectifs qu'une personne fait entre âge et audace (pour l'exemple 1), entre respect du protocole et adaptation à la réalité (pour l'exemple 2). On y perçoit ce qui nuance ces liens, dans quels cas ils sont d'applications, sous quelles conditions.

Historicité

Particulièrement visible dans le deuxième exemple, la recherche de l'historicité est indiquée par l'IPA et l'ASC, et développée dans la MAC. Le tableau qui croise « respecter le protocole » et « s'en foutre des élèves » peut être lu de manière diachronique comme autant d'étapes dans le raisonnement de l'enseignant au cours de sa carrière, lequel part d'une première association (respecter le protocole c'est s'en foutre des élèves), pour aller vers une position intermédiaire (respecter le protocole en tenant quand même compte des élèves), et finalement une position actuelle (tenir compte des élèves lié à s'adapter à la réalité). C'est bien au départ de l'IPA et avec le support des deux autres méthodes que nous avons pu faire des hypothèses sur cette évolution dans la perception des phénomènes.

4.2. Limites

Certaines limites méritent néanmoins d'être soulevées. Nous en relevons deux principales.

La première, habituelle dans l'usage d'outils à caractère heuristique, est le risque de sortir de ce que contiennent « objectivement » les données récoltées. En effet, nous avons constaté que, si les commentaires initiaux en IPA visent et dissocient clairement la description et l'interprétation, un

chercheur non averti pourrait, lors de l'emploi de l'ASC ou de la MAC confondre ces deux aspects, voire extrapoler et s'éloigner un peu trop du contenu de l'extrait.

La seconde limite que nous soulevons tient à la part, parfois trop importante, prise par la formulation des termes employés par le chercheur pour encercler un concept tout en lui laissant la place qui doit être la sienne. En effet, autant l'ASC et ses formulations des axes sémantiques, que la MAC et ses déclinaisons des critères ne permettent l'économie du choix du « bon mot », de « la bonne expression » saisissant la construction de sens.

Ces limites doivent néanmoins être relativisées puisque les autres étapes de l'IPA représentent, en effet, les garde-fous nécessaires à tout excès d'extrapolation ou d'invention. Cela, évidemment, à la condition nécessaire qu'un séquençage différent du protocole ne soit pas envisagé.

5. Conclusion

Montrer comment intégrer des structures exigeantes comme l'analyse structurale de contenu (ASC) et la Mise au carré de la pensée et du langage (MAC) dans l'analyse phénoménologique interprétative (IPA), tel était l'objectif de cet article méthodologique. L'intention dépasse pourtant cette intégration descriptive puisque c'est d'un gain en qualité dont nous avons pu faire la preuve.

L'AS apporte étendue et organisation globale des idées dans l'étape de rédaction des commentaires. Elle facilite également la prise de conscience des formulations significatives contenues dans le discours. La MAC, quant à elle, permet d'aborder nuance et profondeur d'une liaison et traduit également un certain dynamisme notamment par la schématisation de l'historicité qu'elle permet.

L'une comme l'autre favorise l'émergence de commentaires nuancés et articulés, dans une logique phénoménologique, herméneutique et idiographique, pilier de l'IPA (Antoine & Smith, 2016).

Permettre une amélioration qualitative des analyses en IPA a ici été envisagé dans cette étape des commentaires initiaux, pierre angulaire du cycle. Mais nous ne pourrions terminer cet article sans évoquer les pistes qui nous invitent aujourd'hui à poursuivre nos recherches. La conduite de l'entretien, moment privilégié avec l'individu dont nous espérons comprendre la construction de sens, ne pourrait-elle pas aussi s'outiller d'une MAC ? Ne permettrait-elle pas de questionner, en direct, les liaisons implicites qui composent les pensées et le langage de l'individu ?

Chapitre cinquième

Un essai

Un endroit où il est question de réfléchir la construction d'un modèle original issu des travaux menés.

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 16.02.2020 / Modifié le 31.07. 2021 / Accepté le 20.08.2021

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 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'adultes, 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), 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 » ou « énoncé-doublon » (Gülich & Kotschi, 1987) 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 partielles ou totales 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.

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

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 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 des hétéroreformulations en situation de formation.

Un dernier mot de conclusion sur la thèse présentée

Malgré la rigueur analytique qu'apporte l'analyse interprétative phénoménologique à la recherche qualitative, il reste important de faire preuve de prudence lorsque l'on tente d'extrapoler les résultats d'une recherche issue d'un contexte précis à un autre. Peut-être cela est-il du, en partie, à la polysémie du langage, outil premier des analyses interprétatives phénoménologiques, et à son indexicalité.

La recherche menée a néanmoins le mérite d'attirer l'attention sur certains des aspects importants du phénomène des hétéroreformulations.

En effet, il ressort des recherches exploratoires et qualitatives menées que les questions autour des finalités des hétéroreformulations, telles qu'elles ont été définies dans ce travail, s'inscrivent dans une perspective légèrement différente de celles abordées habituellement dans la littérature.

Habituellement, il est vrai, le travail de catégorisation effectué met en évidence l'emploi de celles-ci et, par la suite, les résultats obtenus complètent les catégorisations existantes en les illustrant précisément. Ici, par contre, un peu à l'inverse, le travail consiste à revenir à un nombre réduit d'éléments plus englobants afin de permettre un autre cadrage du phénomène pour en proposer un usage dynamique.

Du coup, même s'il me paraît justifié de continuer à identifier diverses fonctions aux nombreuses reformulations existantes comme le suggère Le Cunff (2008), il m'apparaît également qu'une autre piste de recherche est possible pour prolonger la réflexion.

Celle-ci consiste à continuer le rassemblement des multiples hétéroreformulations que l'on peut rencontrer à l'intérieur d'autres

situations, mais avec, en perspective, la construction de nouvelles mosaïques.

En effet, comme la pratique des hétéroreformulations s'inscrit nécessairement dans un contexte d'énonciation particulier, continuer la création de multiples mosaïques à l'instar de celle proposée dans ce travail pourrait enrichir les pratiques hétéroreformulatives (non encore formalisées) déjà existantes.

Ces nouvelles matrices pourraient alors rendre compte du développement de divers modèles dynamiques de pratiques "en train de se faire".

Dans cet ordre d'idées, je pense, par exemple, inscrire ma prochaine recherche dans le cadre très particulier des discours thérapeutiques où les hétéroreformulations jouent un rôle plus qu'important.

D'autres pistes méritent néanmoins que l'on s'y attarde. A quoi peut-il bien servir, en effet, d'hétéroreformuler dans le cadre d'un entretien d'embauche, dans le cadre d'une relation professionnelle entre pairs, dans le cadre d'un échange commercial, dans celui d'un conseil de classe, ...

L'idée qui consiste à mettre en évidence diverses modalités fonctionnelles et à les ranger, les classer, les catégoriser pour, ensuite, les rassembler sous la forme de matrices dynamiques me paraît donc une piste intéressante à suivre car elle tient compte des travaux menés et propose, de plus, de mettre en mouvement les résultats obtenus.

Henri Bergson ne disait-il déjà pas, en son temps, que la réalité est mouvement.

Bibliographie

- 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.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles. De Boeck édition. (pp.33-42).
- Apotheloz, D. (2007). *Note sur l'activité de reformulation dans la conversation*. In Kara, M. (ed.). *Usages et analyses de la reformulation, recherches linguistiques, 29*. Metz : Ceted, Université de Metz (pp.145-162).
- Arcidiacono, F. & Catelin, O. (2016). *Les reformulations : étayage verbal et outil didactique. Une étude de cas en classe spécialisée*. *Nobajjne yhctabn*, XXIX, 2016/3. Crp. 45-60.
- Berger, E. (2015). *La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde*. *Corréla* [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 12 novembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4170> ; DOI : 10.4000/corela.4170.
- 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.
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris. Presse universitaire de France.

- Bourgeois, E. & Piret, A. (2010). *L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles. De Boeck. (pp.191-213).
- 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).
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Clot, Y. (2009). *Avec Vygotsky: Le langage comme instrument: Eléments pour une théorie instrumentale élargie*. Paris. La dispute. (pp. 265-289).
- Clot, Y. (2009b). *Avec Vygotsky: Le développement du concept de développement*. Paris. La dispute. (pp. 291-304).
- Clot, Y. (2010). *La fonction psychologique du travail : l'auto-confrontation croisée comme activité dirigée*. Paris. Presse Universitaire de France. 5^e édition (pp 94-131).
- Clot, Y. (2010). *La fonction psychologique du travail : l'auto-confrontation croisée comme activité dirigée*. Paris. Presse Universitaire de France. 5^e édition. (pp.131-152).
- Domagala-Bielaszka, A. (2011). *Les opérations de reformulation dans la communication inférentielle*. Revue Synergies n°8 - 2011. (pp.209-216).
- Durand, M. & Fillietaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France. Doi :10.3917/puf.2009.01.

- Faulx, D. (2007). *Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes*. Cahiers internationaux de Psychologie Sociale n° 75. (pp.157-160).
- Faulx, D. (2008). *L'animatique des groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes*. Education permanente n° 174. (pp. 147-156).
- Faulx, D. (2012). *Dispositifs : le point de vue d'un psychosociologue*. Transformations : recherche en éducation des adultes N° 7. (pp. 211-219).
- Faulx, D. & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*. Bruxelles. De Boeck. (pp. 35-225).
- Faulx, D. & Danse, C. (2017). *Apprendre à penser autrement : La mise au carré, un outil d'analyse et de créativité au service du langage et de la pensée*. Paris : E. Barbillion.
- Fillietaz, L. (2002). *La parole en action : Elements de pragmatique psychosociale*. Québec. Editions Nota Bene. (pp. 11-55).
- Fillietaz, L. (2012). *Apprendre au travail*. Paris. PUF. (pp. 87-98).
- 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.
- Garcia-Debanc, C. (2015). *La reformulation : usages et contextes*. Corela [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 12 novembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4032> ; DOI : 10.4000/corela.4032.

- 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 :10.3977/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).
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). *Pratiques de reformulations et construction du savoir*. Aster n°33/2001. Ecrire pour comprendre les sciences - INRP.24 - Paris.
- 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).
- Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont : Pierre Mardaga.
- 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).
- Madelon, V. (2008). *Comment légitimer didactiquement son propos en sémiotisant celui des autres : l'exemple télévisuel de Arrêt sur image*. In Schuwer, M., Le Bot, M-C. & Richard, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours interactions didactiques*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.
- Martinot, C. (2003). *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Kime (ed).
- Martinot, C. (2007). *La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue*. Corela [en ligne], HS-18 / 2015, consulté le 6 février 2015. DOI : 10400/corela.4034. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4034>.
- Noailly, M. (2008). *La reformulation dans le dialogue : le modèle de Marivaux*. In Le Bot, M-C., Schuwer, M. & Richard, E. (2008). *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.
- Noyau, C. (2010). Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte Subsaharien. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mandala & S. Prévôt (eds). *Congès mondial de linguistique française - CMLF - 2010, 978-2-7598-0534 - Paris*. Institut de linguistique française. (pp. 553-571).

- Pegaz-Paquet, A. (2009). *Quand la reformulation s'invite à l'école. Cahiers de praxématique* [En ligne], 52 | 2009, mis en ligne le 08 novembre 2013, consulté le 12 janvier 2017. URL : <http://praxematique.revues.org/1385>.
- 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.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1997). *L'analyse structurale : Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- 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).
- Raynal, S. (1997). *Le management par projet*. Paris. Les Editions d'Organisation.

- Remy, J. & Ruquoy, D. (1990). *Méthode d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles : Faculté universitaire St-Louis.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles. De Boeck. (pp.17-81).
- Roegiers, X. (2010b). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles. De Boeck. 2^e édition.
- Rancon, J. (2015). *Reformuler oralement le lexique des textes littéraires*. Corela [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 16 novembre 2015, consulté le 12 novembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4057> ; DOI : 10.4000/corela.4057.
- Roquelaure, M-F. & Garcia-Debanc, C. (2015). *Les reformulations comportant des exemples dans les cours magistraux de l'enseignement supérieur*. Corela [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 12 novembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4066> ; DOI : 10.4000 / corela.4066.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles. De Boeck. (pp.18-183).
- Schuer, 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 : Théorie, Method and research*. London. Sage Publication. (pp.79-117).
- Specogna, A. (2007). *Enseigner dans l'interaction*. Presses universitaires de Nancy.
- Steuckardt, A. (2009). *Décrire la reformulation : le paramètre rhétorique*. Cahiers de praxématique [En ligne], 52 | 2009, mis en ligne le 10 novembre 2013, consulté le 09 février 2017. URL : [http:// praxematique revues . org/ 1415](http://praxematique.revues.org/1415)
- Teston-Bonnard, S. (2008). *En français parlé : « je veux dire » est-il toujours une marque de reformulation*. In Le Bot, M-C. Schuwer, M. & Richard, E. (2008). *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.
- Tomassonne, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris. Delagrave édition. (pp.22-56).
- Tomassonne, R. (2001). *Grands repères culturels pour une langue le français*. Paris. Hachette éducation. (pp.164-206).
- Tomaszkiewicz, T. (2003). « *Traduction des références culturelles dans les films sous-titrés* ». Röhrig Universitätsverlag, 2003, (pp.190-211).
- 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.

Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). *Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées*. In Schuwer, M., Le Bot, M-C. & Richard, E. (2008). *Pragmatique de la reformulation : types de discours interactions didactiques*. Rennes. Presse universitaire de Rennes.

Watzlawick, P., Helmick, B. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris. Editions du Seuil. (pp.13-276).

La modeste finalité de cette thèse, que l'on ne s'y trompe pas - en plus de pointer l'existence de quatre métafonctions hétéroformulatives qui cohabitent en situation de cours - consiste à proposer aux enseignants désireux d'optimiser leurs pratiques interactives un outil simple : la mosaïque de Georges.

Que celle-ci les accompagne longtemps.

GEORGES Jacques Balthasar