



HAL
open science

Reformulations des enseignants dans les interactions orales en classe et gestion du tableau

Élodie Sarthe

► **To cite this version:**

Élodie Sarthe. Reformulations des enseignants dans les interactions orales en classe et gestion du tableau. Education. 2013. dumas-01138673

HAL Id: dumas-01138673

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01138673>

Submitted on 2 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNEE 2012-2013

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne UT2-Le Mirail
En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté par :

Elodie SARTHE

**Reformulations des enseignants dans les interactions orales en
classe et gestion du tableau**

Encadrement :

Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure des Universités, IUFM Midi-
Pyrénées, Ecole interne de l'université UT2-Le Mirail, CLLE, UMR 5263,
CNRS & UT2-Le Mirail

Eliane SANZ-LEZINA, Maître de Conférences, IUFM Midi-Pyrénées, Ecole
interne de l'université UT2-Le Mirail,

TRAJET RECHERCHE

Acquisition et enseignement du français à l'école

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a pu être possible grâce au soutien de plusieurs personnes que je souhaite particulièrement remercier.

En premier lieu, je remercie grandement ma directrice de mémoire, Madame Claudine Garcia-Debanc, pour son aide, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie aussi Madame Eliane Sanz-Lezina, co-encadrante de ce mémoire pour ses lectures et sa présence aux soutenances.

J'adresse également mes remerciements aux deux enseignantes qui m'ont permis de les enregistrer lors de leur temps de classe et sans qui les recherches n'auraient pas pu être possibles, Madame Fabienne Sarthe et Madame Virginie Meslier-Darnis.

Pour finir, je tiens à remercier mes proches pour leur soutien pendant ces deux années de master et l'élaboration de mon mémoire.

SOMMAIRE

Introduction	5
I- Les reformulations.....	7
1- Les actes de reformulation dans les interactions orales: notions linguistiques.....	7
2- Actes de reformulation dans les interactions didactiques	12
2.1- Fonctions des actes de reformulation	12
2.2- Les différentes reformulations	13
2.2.1- Les paraphrases.....	13
2.2.2- Les répétitions.....	14
2.2.3- Les corrections	15
2.3- La gestion du tableau et les reformulations	16
II- Méthodologie de recherche et présentation du corpus	18
1- Présentation des données recueillies.....	18
2- Présentation des corpus.....	19
2.1- Corpus de grammaire: enseignante expérimentée	19
2.2- Corpus de grammaire: enseignante débutante.....	20
2.3- Corpus de réécriture: enseignante expérimentée.....	22
2.4- Corpus de réécriture: enseignante débutante	24
3- Du corpus aux résultats: explications.....	25
3.1- Les catégories de reformulations	25
3.2- Méthodologie de comptage des reformulations.....	31
3.3- Méthodologie de transcription	31
4- Résultats et analyses des corpus	33
4.1- Corpus de grammaire.....	33
4.1.1- Enseignante expérimentée.....	33
4.1.2- Enseignante débutante	36
4.1.3- Comparaison des deux corpus	40
4.2- Corpus de réécriture	44
4.2.1- Enseignante expérimentée.....	44
4.2.2- Enseignante débutante	49
4.2.3- Comparaison des deux corpus	53
Conclusion	58

Bibliographie	60
ANNEXES	62
ANNEXE 1 : fiche de préparation de la séance de grammaire de l'enseignante expérimentée	63
ANNEXE 2 : transcription du corpus 1 de grammaire de l'enseignante expérimentée	65
ANNEXE 3 : fiche de préparation de la séance de grammaire de l'enseignante débutante	76
ANNEXE 4 : transcription du corpus 2 de grammaire de l'enseignante débutante	81
ANNEXE 5 : fiche de préparation de la séance de réécriture de l'enseignante expérimentée	89
ANNEXE 6 : Couverture recto-verso du livre "Les petits bonshommes sur le carreau"	90
ANNEXE 7 : transcription du corpus 3 de réécriture de l'enseignante expérimentée	91
ANNEXE 8 : transcription du corpus 4 de réécriture de l'enseignante débutante.....	96
ANNEXE 9 : Analyse du corpus 1 de grammaire de l'enseignante expérimentée	99
ANNEXE 10 : Analyse du corpus 2 de grammaire de l'enseignante débutante	110
ANNEXE 11 : Analyse du corpus 3 de réécriture de l'enseignante expérimentée	117
ANNEXE 12 : Analyse du corpus 4 de réécriture de l'enseignante débutante	124
ANNEXE 13 : Comptage des reformulations du corpus 1	129
ANNEXE 14 : Comptage des reformulations du corpus 2	131
ANNEXE 15 : Comptage des reformulations du corpus 3	133
ANNEXE 16 : Comptage des reformulations du corpus 4	134
ANNEXE 17 : Pourcentages des reformulations du corpus 1.....	135
ANNEXE 18 : Pourcentages des reformulations du corpus 2.....	137
ANNEXE 19 : Pourcentages des reformulations du corpus 3.....	138
ANNEXE 20 : Pourcentages des reformulations du corpus 4.....	139

Introduction

L'activité de l'enseignant, en classe, dans la gestion des interactions orales scolaires s'appuie sur la pratique des reformulations, c'est pourquoi, nous nous intéresserons principalement aux reformulations orales des enseignants et à la gestion du tableau dans le cadre de l'enseignement du français au cycle 3.

En effet, les reformulations me paraissent intéressantes à étudier car elles rythment les interactions orales scolaires. Elles permettent l'échange, la compréhension et font avancer le discours. A la suite du stage d'observation, dans le cadre de la formation du Master, je me suis d'autant plus rendu compte de l'importance des reformulations, extrêmement présentes, dans les interactions entre l'enseignant et les élèves. Il me semble alors utile de me pencher sur ce volet de la linguistique.

Les reformulations orales seront étudiées dans les domaines du français que sont la grammaire et la réécriture, et l'analyse portera sur la comparaison entre une enseignante expérimentée et une enseignante débutante afin de répondre aux questions que pose ce sujet. Le choix de la grammaire et de la réécriture s'explique par le trajet recherche sciences du langage portant sur l'acquisition et l'enseignement du français à l'école ainsi que par l'envie de développer une recherche sur des domaines qui n'ont été que peu ou pas traités.

Quelles sont les reformulations les plus utilisées dans le domaine scolaire au cycle 3 et sont-elles différentes entre une enseignante expérimentée et une enseignante débutante ? Si oui, à quelles reformulations l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante ont elles le plus recours ?

Par ailleurs, il conviendra de voir comment se fait la gestion du tableau de la part des enseignants. Pour cela, nous prendrons en appui les séances filmées en grammaire et en réécriture des deux enseignantes (expérimentée et débutante) afin d'observer leur gestion du tableau. Nous mettrons alors en avant la fréquence d'utilisation du tableau et son organisation ainsi que les écrits réalisés pendant les séances.

Pour répondre à ces questions qui seront le cœur de notre recherche, il conviendra dans un premier temps, de voir à quoi correspondent les reformulations à travers des éléments bibliographiques afin de définir au mieux cette notion d'un point de vue linguistique et didactique.

Qu'est-ce qu'une reformulation ? Quelles sont les différentes reformulations qui existent ? Et quelles sont, plus précisément, les reformulations présentes dans le cadre scolaire ?

Nous ferons également un lien avec la gestion du tableau de l'enseignant en nous appuyant, en particulier, sur les recherches d'Elisabeth Nonnon dans son article « *Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral* ». Le tableau est l'outil didactique par excellence de l'enseignant, il est au cœur de la classe et se voit attribuer un rôle considérable dans les activités scolaires. Ecrire au tableau est un geste récurrent et spontané chez un enseignant, cependant "le tableau noir", comme le définit E. Nonnon (2000), demeure peu étudié. Ce sont, en particulier, pour ces raisons, que nous mettrons en parallèle les reformulations et la gestion du tableau.

Dans un deuxième temps, nous observerons une séance de grammaire ainsi qu'une séance de réécriture d'une enseignante expérimentée d'une part et d'une enseignante débutante d'autre part dans une même classe de CE2. En effet, ces deux enseignantes travaillent ensemble dans cette classe car l'enseignante expérimentée, qui est la titulaire de la classe, est à mi-temps. Après observations et enregistrements vidéos de ces séances, nous élaborerons des corpus afin d'étudier les différentes reformulations des élèves et des enseignantes ainsi que la gestion du tableau par ces deux enseignantes.

Pour finir, dans un troisième temps, nous mettrons en évidence nos résultats afin de répondre à nos questions de départ.

I- Les reformulations

1- Les actes de reformulation dans les interactions orales: notions linguistiques

Dans l'article « Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires », Claudine Garcia-Debanc, Stéphanie Volteau et Nathalie Panissal (2010) font référence à Fuchs (1982) et indiquent que les notions de reformulation, définition et paraphrase ont une relation étroite.

En effet, dans sa définition de la paraphrase, Fuchs (1982) définit les reformulations de la façon suivante: *"on a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une paraphrase d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y reformule le contenu de X ; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de « dire la même chose » "* (Fuchs, 1982). Il nous est également indiqué que *"les reformulations paraphrastiques peuvent être considérées comme l'actualisation en discours des potentialités ouvertes par la paraphrase" et que celles-ci "peuvent prendre diverses formes [...]: propositions équationnelles de type définitoire, relation signe-chose sous la forme de désignation ou de dénomination, relation entre signe et signe sous la forme de synonymie ou glose (explication) mais aussi sous des formes plus indirectes et plus implicites" (Fuschs, 1982).* La citation indique qu'il y a plusieurs types de reformulations puisque Fuchs nous dit *"l'activité métalinguistique, dans sa dimension paradigmatique, concerne (...) la reformulation, depuis la pure et simple répétition jusqu'à la définition, en passant par tous les degrés d'interprétation" (Fuchs, 1982).*

Dans le chapitre intitulé « L'analyse des interactions verbales » dans l'ouvrage « La dame de Caluire », E. Gülich et T. Kotschi (1987) étudient les reformulations d'un dialogue entre un conseiller juridique et une locataire, et reprennent la définition de Fuchs. Ils définissent alors la reformulation comme étant *"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 reformulation" (Gülich et Kotschi, 1987, p30).*

Comme nous avons précédemment parlé d'énoncé-source et d'énoncé-reformulateur, il convient de définir ces deux notions.

L'*énoncé-source* dans le cas des reformulations, correspond à l'énoncé de départ qui comporte un problème ou une erreur pour l'interlocuteur. La reformulation va donc se

présenter dans l'*énoncé-reformulateur* qui sera plus ou moins modifié. Nous notons alors, deux types de reformulations à ce niveau :

- L'hétéro-reformulation : reformulation de l'énoncé d'un autre interlocuteur.
- L'auto-reformulation : le locuteur reformule lui-même son énoncé.

A partir de là, les auteurs présentent l'auto-initiative face à l'hétéro-initiative, et la reformulation immédiate opposée à la reformulation différée.

En ce qui concerne l'initiative, le locuteur (de l'énoncé-source) peut être à l'origine de la reformulation mais peut donner la possibilité à son interlocuteur de reformuler lui-même l'énoncé-source. On parle *d'auto-initiative* lorsque le locuteur qui produit l'énoncé reformulateur est à l'origine de la reformulation, et *d'hétéro-initiative* quand c'est l'interlocuteur à qui on adresse l'énoncé de départ qui déclenche la reformulation.

Quand nous parlons de *reformulation immédiate*, nous faisons référence à une reformulation qui se manifeste directement après l'énoncé-source. Au contraire, la *reformulation différée*, quant à elle, fait référence à une reformulation qui n'est pas déclenchée directement après l'énoncé-source mais après plusieurs énoncés.

Par ailleurs, la reformulation peut être complexe en incluant dans divers types de reformulations soit par « enchaînement » soit par « enchâssement ».

Ces auteurs différencient trois actes de reformulation qui se définissent par la même relation « xRy » (énoncé-source reformulé par l'énoncé reformulateur) mais qui se distinguent par des marqueurs de reformulation différents et par la nature de la reformulation :

- **Le paraphrasage** : « Paraphraser, c'est avant tout produire un énoncé de la forme xRy, où x et y sont deux segments de la structure propositionnelle du texte et où la reformulation est une relation sémantique » (Gulich et Kotschi, 1987, p 30).

La paraphrase fait appel à une équivalence sémantique entre deux énoncés. Cette relation d'équivalence se présente en trois points :

1. L'expansion, qui se divise en *explication définitoire* (correspondant plus ou moins à une définition) et en *exemplification* (ajout d'informations supplémentaires dans l'énoncé reformulateur).

exemple: Corpus 1

26Loïc: un nom commun (ES)

27M: un nom commun en général ça peut être aussi un nom propre mais c'est vrai qu'on rencontrera beaucoup plus de noms communs accompagnés d'un adjectif que de noms propres (ER)

2. La réduction, divisée elle aussi en deux : la *dénomination* (opposée à l'explication définitoire) et le *résumé* (qui se trouve être l'inverse de l'exemplification).

- exemple dénomination : Corpus 1

24EEE: nom (**ES**)

25M: un nom + un nom comment?

26Loïc: un nom commun (**ER**)

- exemple résumé : Corpus 1

86Claire: les *escargots* (**ES**)

87M: les *escargots* donc les *escargots* ils sont au pluriel tout à fait ils sont plusieurs donc *mange* on mettra *-ENT* (**ER**) < elle ajoute au tableau *-ENT* à "*mange*" en rouge >

3. La variation qui désigne « une catégorie résiduelle qui est caractérisée par le fait que le ou les sémème(s) de l'énoncé-source ne sont ni « décomposés » dans un énoncé reformulateur plus étendu (comme c'est le cas pour les deux formes de l'« expansion »), ni « comprimés » dans un énoncé reformulateur plus restreint (comme c'est le cas pour les deux formes de la « réduction »). De ce fait, la « variation » ne peut avoir de propriétés définitoires. » (Gülich et Kotschi, 1987, p 41-42).

- La correction : « la justesse de l'énoncé-source se trouve entièrement ou partiellement « annulée » par la valeur de l'énoncé reformulateur » (Gülich et Kotschi, 1987, p 42). Nous remplaçons un énoncé présentant une « erreur » par un autre énoncé.

exemple: Corpus 1

22Claire: c'est un groupe nominal sujet (**ES**)

23M: euh pas obligatoirement un groupe nominal sujet c'est un (**ER**)

- Le rephrasage : « répétition d'une structure lexico-grammaticale. » (Gülich et Kotschi, 1987, p 43). Entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur apparaît alors une relation de synonymie dénotative.

exemple: Corpus 1

10Olivia: ben c'est *grand* ça nous dit comment il est l'*oiseau* (**ES**)

11M: voilà donc c'est le mot *grand* qui dit comment est l'*oiseau* (ER)

Le paraphrasage, le rephrasage et la correction se différencient par des marqueurs de reformulation qui sont soit de l'ordre de la prosodie soit des marqueurs verbaux.

Les marqueurs verbaux sont variés et font référence autant à des expressions du type *c'est-à-dire, cela veut dire, en d'autres termes...* qu'à des morphèmes comme *non, alors, ah, hein, enfin...* Cependant, ils ne s'utilisent pas tous dans les mêmes reformulations. C'est le cas par exemple de *c'est-à-dire* utilisé dans les paraphrases et non dans les corrections, en opposition à *non*, qui se trouve dans les corrections. Le marqueur est très important dans une reformulation car il « fournit des indices de « contextualisation » (Auer 1986), qui aident l'interlocuteur à comprendre et à interpréter les énoncés qui lui sont adressés. » (Gülich et Kotschi, 1987, p 48)

Paraphrase	<i>Expansion</i>	Explication définitoire
		Exemplification
	<i>Réduction</i>	Dénomination
		Résumé
	<i>Variation</i>	
Correction		
Rephrasage		

Tableau 1: Tableau récapitulatif des reformulations selon Gülich et Kotschi (1987)

L'article « Actes de reformulation et processus de reformulation » de M-M. Gaulmyn (1987) réagit à l'article de Kotschi et Gülich (1987) que nous avons étudié en y faisant écho et en le complétant.

M-M. Gaulmyn définit la reformulation de manière différente de Kotschi et Gülich. Sa définition est fonctionnelle, dans la mesure où elle insiste sur les fonctions de la reformulation dans le processus d'intercompréhension, alors que celle de Kotschi et Gülich est plutôt fondée sur les structures syntaxiques. Elle définit la reformulation comme « un processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs », c'est-à-dire que les locuteurs sont en interaction et le discours est « programmé » dans le but d'être

compris par l'autre. Si ce n'est pas le cas, il y a alors reformulation. « La reformulation ne permet au discours de progresser par coopération entre les interlocuteurs que si les conflits et les problèmes de communication sont résolus ». (Gaulmyn, 1987, p 92)

Par ailleurs, M-M. Gaulmyn ne prend pas en compte les mêmes sous-catégories de reformulations que Kotschi et Gülich, en particulier pour ce qui est du « rephrasage ». Pour elle, le rephrasage dont parlent ces auteurs inclut des catégories trop différentes et elle distingue alors à la place de « la seule catégorie de rephrasage », de nouvelles catégories faisant partie du rephrasage:

- La répétition : « confirmations, demandes de rectification, ratification y compris les quasi-répétitions ou répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle que Gülich et Kotschi classent plutôt dans les paraphrases » (Gaulmyn, 1987, p 86)
- Les reprises à distance : reprise d'un « thème » évoqué dans un énoncé précédent et à partir duquel la reformulation est modifiée tout en conservant certains mots.
- « La répétition d'une amorce d'énoncé inachevée, répétition immédiate d'un segment d'énoncé ou tentative pour prendre la parole après un premier échec » (Gaulmyn, 1987, p 86)
- « Les répétitions d'auto-dictée qui accompagnent l'acte d'écrire. » (Gaulmyn, 1987, p 86).

Par ailleurs, alors que Kotschi et Gülich (1987) incluaient dans la paraphrase, "l'expansion, la réduction et la variation", Gaulmyn (1987) évoque comme sous-catégories de paraphrase "la définition, l'explication et la transposition d'un segment donné". Ce qui est différent entre ces deux points de vue, c'est que Kotschi et Gülich incluent dans l'expansion (explication définitoire et exemplification) ce que Gaulmyn sépare en deux sous-catégories : la définition et l'explication. De plus, Gaulmyn, ne prend en compte ni la réduction de l'énoncé-source, ni la variation dans sa catégorisation.

Pour notre étude, comme nous le verrons plus loin, il nous paraîtra plus fonctionnel d'envisager la paraphrase comme Kotschi et Gülich.

Les catégories proposées par M-M. Gaulmyn sont les suivantes : auto-répétition, hétéro-répétition, auto-répétition d'une répétition, reprise à distance, auto-répétition d'une amorce d'énoncé, auto-répétition d'une répétition d'amorce, répétition d'une auto-dictée, répétition d'une répétition d'auto-dictée, auto-paraphrase, auto-paraphrase d'une paraphrase, auto-correction et hétéro-correction. Quand nous parlons « d'auto-», nous faisons référence au

locuteur qui reformule lui-même son énoncé, en parallèle avec « hétéro-» où c'est un locuteur qui reformule l'énoncé d'un autre locuteur.

Les actes de reformulation avaient comme structure dans Kotschi et Gülich (1987) : « énoncé-source, marqueur, énoncé-reformulateur ». Le schéma de reformulation de M-M. Gaulmyn (1987) n'est pas tout à fait le même puisque pour elle il correspond à « première formulation, marqueur, deuxième reformulation ». Elle ajoute dans son article que la première formulation peut être reformulée plusieurs fois et reprend l'idée de reformulation immédiate et différée de Kotschi et Gülich.

2- Actes de reformulation dans les interactions didactiques

2.1- Fonctions des actes de reformulation

Nous distinguons deux fonctions des actes de reformulation:

- *Fonction intradiscursive*: nous nous situons dans ce cas du point de vue du locuteur qui doit faire un effort lors de sa production d'énoncé qui se traduit par des reformulations. Dans le cadre scolaire, le discours de l'enseignant doit suivre une certaine continuité afin d'amener les élèves vers l'objectif qu'il s'est fixé.
- *Fonction interdiscursive et interactionnelle*: dans ce cas, nous nous trouvons du côté de la relation locuteur/interlocuteur. L'enseignant a pour but de préserver une certaine continuité tout au long de l'interaction avec les élèves, "il est "mandaté" pour ajuster des univers de référence: le sien et ceux potentiellement éloignés de ses élèves" (Brixhe et Specogna, 1999, p 15).

Les reformulations orales des enseignants dans le cadre scolaire répondent aussi à d'autres fonctions comme (Volteau et Garcia-Debanc, 2008) :

- apporter du lexique spécifique aux élèves
- construire et/ou consolider des connaissances
- transmettre des savoirs
- valider ou réfuter des énoncés
- vérifier la compréhension des élèves en leur demandant de reformuler
- permettre à tous de participer
- recentrer l'écoute et l'attention de la classe

- permettre à la classe d'entendre correctement ce qui a été dit grâce à l'intervention du professeur qui reformule en répétant. Cette action peut avoir lieu par exemple lorsqu'il y a du bruit et que le canal de communication est brouillé ou quand un élève parle doucement et que ce qu'il dit n'est pas audible par tous
- permettre un va et vient entre l'oral et l'écrit que nous développerons plus loin avec la gestion du tableau.

2.2- Les différentes reformulations

Afin d'analyser les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires, S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008) ont ajouté de nouvelles catégories et sous-catégories de reformulations au modèle de Güllich et Kotschi (1987) : les hétéro-répétitions partielles et totales lexicales, les répétitions d'auto-dictée, les hétéro-corrrections de forme négative, les initiatives de correction et les rectifications.

A la vue de ces nouvelles catégories qui nous semblent appropriées pour notre recherche, étant donné que nous voulons observer les reformulations au cours d'activités de grammaire et de réécriture dans des classes de cycle 3, nous les conserverons.

Nous allons donc voir quels sont les types de reformulations sur lesquels nous nous appuierons lors des analyses de corpus.

2.2.1- Les paraphrases

- **L'expansion:** l'énoncé reformulateur est plus développé que l'énoncé-source.

Elle se divise en deux sous-catégories:

- *L'explication définitoire* qui inclut un trait définitoire et qui est relative à une définition.

exemple: " Le narrateur (*énoncé-source*) [...] c'est un personnage qui n'est pas un personnage (*énoncé reformulateur 1*) [...] c'est un objet il regarde de l'extérieur (*énoncé reformulateur 2*). " (Volteau et Garcia-Debanc, 2008)

- *L'exemplification* qui correspond à l'enrichissement de l'énoncé reformulateur grâce à de nouvelles informations.

exemple: " ils ont fait un cheminement (*énoncé-source*), c'est-à-dire (*marqueur de la reformulation*) qu'ils sont partis euh euh du mot qu'ils ont repéré dans la page après ils

sont allés directement au lexique et du lexique ils sont allés à différents documents (*énoncé reformulateur*).\" (Volteau et Garcia-Debanc, 2007).

- **La réduction:** contrairement à l'expansion, c'est l'énoncé-source qui se trouve être plus développé.

On distingue aussi dans ce cas, deux sous-catégories:

- *La dénomination* qui inclut un trait définitoire dans l'énoncé-source.
exemple: " vous noterez à quoi elles servent (*énoncé-source*) c'est-à-dire (*marqueur de la reformulation*) leur valeur (*énoncé reformulateur*)\" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008).
- *Le résumé* qui synthétise l'énoncé-source dans l'énoncé-reformulateur.
exemple: " bon alors quel est quel était quand même le but au départ la première démarche que vous avez à faire quand vous lisez un quand vous avez un manuel scolaire (*énoncé-source*) qu'est-ce que vous faites souvent (*marqueur de la reformulation + énoncé reformulateur*)\" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

- **La variation:** Contrairement aux deux catégories précédentes, la variation ne présente pas de trait définitoire et on dénombre dans cette catégorie les reformulations qui ne sont ni de l'ordre de la dénomination ni du résumé. Les éléments de l'énoncé-source ne sont ni développés dans un énoncé reformulateur plus large, ni réduits dans un énoncé reformulateur restreint.

exemple: "Si vous ne connaissiez pas la définition (*énoncé-source*) le sens vraiment de densité (*énoncé-reformulateur*)\" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

2.2.2- Les répétitions

- **Les hétéro-répétitions partielles:** une partie de l'énoncé-source est reprise dans l'énoncé reformulateur.

C. Garcia-Debanc et S. Volteau ajoutent que "dans l'énoncé reformulateur, l'enseignante reprend un élément essentiel à l'activité, très souvent l'enseignante répète un terme du métalangage spécifique\"(Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p 5 de l'article).

exemple: " Isaline: On est allé dans des schémas (*énoncé-source*)

M: Moi ce que j'aim- alors (*marqueur de la reformulation*) les schémas (*énoncé reformulateur*)\" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

- **Les hétéro-répétitions totales lexicales:** l'énoncé reformulateur reprend tel quel l'énoncé-source. Cette sous-catégorie est caractérisée pour les auteurs de "lexicale" car c'est un terme du métalangage spécifique que l'élève a employé que l'enseignante reprend dans ce cas.

exemple: "Romain: la majuscule (*énoncé-source*)

M: alors (*marqueur de la reformulation*) la majuscule (*énoncé reformulateur*)."
(Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

- **Les répétitions d'auto-dictée:** elles "accompagnent toujours l'acte d'écrire". On assiste alors à une double reformulation qui agit sur le plan oral et écrit à la fois. En lien avec les répétitions d'auto-dictée, nous aborderons plus tard dans notre recherche, la gestion du tableau de la part des enseignants.

exemple: "Nathalie: euh la virgule (*énoncé-source*)

M: la virgule < l'enseignante l'écrit au tableau > (*énoncé reformulateur*)."
(Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

2.2.3- Les corrections

- **Les hétéro-corrrections de forme négative:** nous voyons dans ce cas des marqueurs de négation tels que "non" et l'adverbe "pas".

exemple: "M: ah qu'est-ce que c'est ça <intonation montante> + c'est pas une définition c'est une <intonation montante> +++ quand on met entre parenthèses

E: l'exemple (*énoncé-source*)

P: non (*marqueur de la reformulation*) c'est pas un exemple mais il peut y être l'exemple oui faudra le noter mais euh <allongé> mais c'est pas un exemple là (*énoncé reformulateur*) <l'enseignante écrit au tableau> "
(Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

- **Les initiatives de correction:** "l'enseignante ne corrige pas l'énoncé des élèves mais laisse les élèves prendre l'initiative de corriger eux-mêmes leurs propres énoncés ou ceux de leurs camarades." (Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p 6 de l'article)

C. Garcia-Debanc et S. Volteau (2008) précisent que cette sous-catégorie se manifeste généralement sous forme de question et sont, soit de l'ordre de la prosodie avec un ton montant, soit accompagnées d'une marque interrogative.

exemple: "E: c'était des phrases complexes

M: c'étaient des phrases complexes l'autre fois <intonation montante> (*énoncé-source*)

EEE: simples simples (*énoncé reformulateur*)."

- **Les rectifications:** elles correspondent à des corrections "immédiates" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p 6 article).

exemple: "E: maîtresse sonner c'est pas un verbe (*énoncé-source*)

M: on l'a expliqué toute à l'heure Mélissa sonner c'est un verbe (*énoncé-reformulateur*)",

Corpus Sujet Verbe Cycle 3 B (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2008).

Lorsque nous aurons observé les séances de grammaire et de réécriture dans des classes de cycle 3 et que le corpus sera constitué, nous ajouterons à ces définitions de reformulation des exemples afin d'illustrer nos propos.

2.3- La gestion du tableau et les reformulations

La gestion du tableau est ici en lien avec les reformulations mais plus précisément avec les reformulations nommées "répétitions d'auto-dictée" qui désignent un lien étroit entre oral et écrit.

Le tableau permet à l'enseignant de donner un poids supplémentaire à ce qu'il dit aux élèves ou à ce que disent les élèves car il permet de transformer en traces écrites ce qui est dit oralement. En effet, E. Nonnon décrit l'oral comme "fugace et insaisissable" (Nonnon, 2000, p 91) au contraire de l'écrit qui "garantit le travail fourni, permet d'institutionnaliser et de capitaliser des acquis" (Nonnon, 2000, p 91).

Le tableau donne de la valeur car il permet de fixer le travail oral à l'écrit.

Cette fonction de "producteur de valeur" se décline en trois points:

- légitimité des énoncés au tableau
- valorisation des énoncés d'élèves
- "transformations linguistiques et discursives" des énoncés oraux produits par les élèves (Nonnon, 2000, p 94).

Cependant, l'oral retranscrit à l'écrit au tableau est soit prévu par l'enseignant (quoi écrire, comment l'écrire, où l'écrire...) soit improvisé.

Quand il s'agit de prévisions, l'écrit est alors mis en avant par rapport à l'oral qui, lui, ne fait que " commenter, développer, paraphraser, transformer, même s'il s'agit d'une trace antérieure d'une parole alors improvisée venue des élèves" (Nonnon, 2000, p 109).

Dans le cas contraire, lorsqu'on parle d'improvisation, l'enseignant essaye de noter ce qui est dit oralement de manière organisée. Les énoncés oraux sont alors plus ou moins modifiés et reformulés.

" L'écriture au tableau s'inscrit parmi l'ensemble plus large des conduites de transmission, d'étayage ou de médiation que déploie l'enseignant pour orienter les activités d'apprentissage" (Nonnon, 2000, p 88).

Le terme "d'étayage" vient de Bruner. Il parle d'étayage par rapport à la manière dont la mère fait entrer le langage chez son enfant entre 0 et 3 ans. En 1981, apparaît le terme de "médiation" qui désigne la relation entre l'enfant et l'adulte, et donc entre l'enseignant et l'élève. L'adulte expert maîtrise les variables didactiques ainsi que des connaissances et va les transmettre à l'enfant par le processus de médiation. Nous pouvons assimiler le terme d'étayage à cette même définition qui fait alors de médiation et étayage des synonymes.

Le tableau est donc une forme d'étayage entre l'enseignant et les élèves qui permet de fixer les notions importantes. C'est un " médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances" (Nonnon, 2000, p 83).

La gestion du tableau est un choix qui revient à l'enseignant: soit l'enseignant a le monopole du tableau, soit il amène les élèves à l'utiliser en les faisant interagir et participer. Cependant, le type d'activité joue aussi un rôle dans cette gestion. Certaines activités sont plus adaptées que d'autres à l'utilisation du tableau.

Ecrire au tableau a des avantages, tout particulièrement dans le cas des reformulations. L'enseignant peut écrire où il le souhaite sur le tableau afin de rajouter des éléments au fil des interactions avec les élèves, mettre en valeur des points importants ou même effacer. Ceci est à mettre en relation avec le fait que l'écrit permet de penser et de classer. En effet, Goody donne comme exemple les tableaux, les colonnes et les listes élaborés à l'écrit. L'écrit permet donc une certaine logique (Nonnon, 2000, p 96).

Par ailleurs, selon E. Nonnon, les enseignants qui utilisent le plus le tableau sont ceux qui mettent en avant l'oral "comparer, récapituler, analyser et évaluer des formulations, paraphraser, rebondir sur la parole d'autrui" (Nonnon, 2000, p 106).

Nous avons donc vu à travers cette partie, les différentes reformulations ainsi que la gestion du tableau. Nous allons maintenant mettre en relation cette partie théorique avec notre deuxième partie qui présente la méthodologie de recherche et la présentation du corpus.

II- Méthodologie de recherche et présentation du corpus

1- Présentation des données recueillies

Notre question de départ était de savoir quelles étaient les reformulations les plus utilisées dans le domaine scolaire au cycle 3 et si celles-ci sont différentes entre une enseignante expérimentée et une enseignante débutante ? Par ailleurs, nous voulions regarder quelles étaient les reformulations les plus utilisées par l'enseignante expérimentée et par l'enseignante débutante ?

En ce qui concerne la collecte de données, afin de constituer mon corpus, j'ai procédé à un enregistrement vidéo courant janvier de quatre séances : deux séances de grammaire et deux séances de réécriture. Chaque enseignante (expérimentée et débutante) a été enregistrée à la fois en grammaire et en réécriture pour analyser les reformulations.

Ces deux enseignantes se partagent la même classe. En effet, l'enseignante expérimentée est à mi-temps et travaille les jeudis et les vendredis. L'enseignante débutante prend donc la classe les lundis et les mardis, et travaille dans d'autres écoles les autres jours de la semaine. Cela fait deux ans que ces deux enseignantes travaillent en collaboration. Pour cela, elles se répartissent les disciplines à enseigner et c'est l'enseignante expérimentée qui se charge de la grammaire. Cependant, afin de réaliser mon corpus, l'enseignante débutante a pris en main une séance de grammaire.

L'enseignante expérimentée enseigne depuis 29 ans. C'est après le Baccalauréat qu'elle a passé le concours interne pour devenir enseignante. Elle travaille à Cornebarrieu depuis 1996 et a le CE2 depuis 1999.

L'enseignante débutante enseigne, quant à elle, depuis 2 ans et avait suivi une formation en biologie avant de passer le concours. Elle travaille dans cette école depuis 2 ans et c'est donc aussi la deuxième année qu'elle enseigne à des CE2.

La classe choisie est une classe de CE2 en cycle 3. Ce niveau me paraissait intéressant à étudier du point de vue de la grammaire et de la réécriture au niveau des programmes officiels de 2008. Cette classe comprend 27 élèves dont 12 filles et 15 garçons. Les élèves ont

donc entre 8 et 9 ans. D'après l'enseignante, la classe présente un bon niveau scolaire avec des résultats tout à fait convenables.

L'école se situe à Cornebarrieu, dans la périphérie toulousaine. Elle est composée de 5 classes, une par niveau, et accueille 125 élèves.

2- Présentation des corpus

2.1- Corpus de grammaire: enseignante expérimentée

La séance de grammaire que nous avons filmée est une séance sur l'adjectif qualificatif (Cf. annexe 1, p 57) qui dure 30 minutes. En effet, cette séance entre bien dans les programmes officiels de 2008 puisque l'élève de cycle 3 doit être apte à reconnaître la classe des mots et donc les adjectifs qualificatifs:

"Les classes de mots:

- Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions" (B.O, cycle des approfondissements, programmes du CE2, du CM1 et du CM2, 2008).

Cette séance s'inscrit dans la compétence du socle commun appelée "maîtrise de la langue française" qui annonce qu'en grammaire, les élèves doivent connaître la nature des mots et leur fonction. (B.O, socle commun, 2008)

Le corpus (Cf. annexe 2, p 59) a été découpé en trois parties:

- La *première partie* (1M à 32EEE) qui dure 3 minutes, correspond au rappel de la séance précédente sur l'adjectif qualificatif. L'enseignante demande aux élèves de rappeler ce qu'est un adjectif qualificatif.

- Dans la *seconde partie* (33M à 140M), elle donne aux élèves un exercice d'application: le "*carré lescurien*". Cette phase dure environ 15 minutes.

Pour réaliser cette activité, l'enseignante écrit quatre mots (deux noms, un verbe et un adjectif) au tableau sous la forme suivante:

salade	vert
escargot	manger

Avec ces quatre mots, les élèves doivent écrire sur leur ardoise une phrase qui les intègre tous. Les élèves n'ont pas le droit de rajouter de nom, de verbe ni d'adjectif mais peuvent cependant ajouter des petits mots comme des articles ou des déterminants. Cette séance met l'accent sur l'emploi des adjectifs qualificatifs en situation et la solidarité morphologique entre un adjectif et un nom dans un groupe nominal.

A partir des phrases trouvées, l'enseignante travaille avec les élèves sur les accords des adjectifs, la syntaxe des phrases, la conjugaison des verbes et la grammaire en général.

- Dans la *troisième partie* (141M à 272M) qui dure environ 15 minutes aussi, l'enseignante propose le même exercice avec de nouveaux mots:

fleur	nouveau
pousser	printemps

2.2- Corpus de grammaire: enseignante débutante

La séance de grammaire qui a été filmée est une séance sur l'adjectif qualificatif et le complément du nom (Cf. annexe 3, p 70) d'une durée d'environ 45 minutes. Cette séance est le prolongement de la séance de grammaire de l'enseignante expérimentée. Cette séance s'inscrit aussi dans les programmes officiels de 2008 puisque dans l'étude de la langue française et plus particulièrement en grammaire, l'élève de cycle 3 doit savoir identifier les compléments du nom:

"Les fonctions des mots:

- *Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.*" (B.O, cycle des approfondissements, programmes du CE2, du CM1 et du CM2, 2008).

Cette séance s'inscrit dans la compétence du socle commun appelée "maîtrise de la langue française" qui annonce qu'en grammaire, les élèves doivent connaître la nature des mots et leur fonction. (B.O, socle commun, 2008)

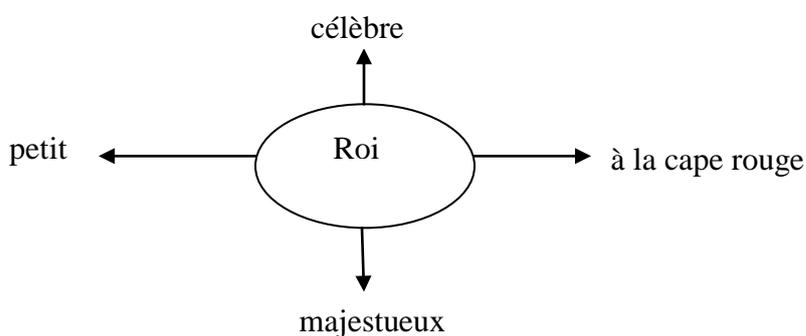
Dans ce corpus (Cf. annexe 4, p 75) , l'enseignante présente aux élèves un texte au tableau, à partir duquel ils vont travailler l'adjectif qualificatif dans un premier temps, puis la classe grammaticale des mots et les compléments du nom dans un second temps. Le texte est le suivant:

"Le roi vit dans la forêt. Il y invite ses compagnons. Dans le palais on rencontre la fée et le génie. Tous recherchent un pays. Là ils trouvent un vase et l'offrirent à la fille."

Au préalable, l'enseignante avait demandé aux élèves de chercher seuls des adjectifs qualificatifs pour les associer aux mots soulignés du texte. Cette séance initiée par l'enseignante débutante semble davantage métalinguistique par rapport à la séance de grammaire de l'enseignante expérimentée.

Ce corpus a été découpé lui aussi en trois parties:

Dans la *première partie* (1M à 80M), l'enseignante fait une mise en commun de ce que les élèves ont trouvé pour répondre à la consigne. Cette phase dure 10 minutes. Elle écrit le mot au tableau et fait une présentation en étoile avec les adjectifs trouvés pour ces mots. Par exemple, pour *roi* elle écrit au tableau de la manière suivante:



Dans la *deuxième partie* (81M à 145M) qui dure environ 20 minutes, l'enseignante reprend les exemples trouvés pour l'exercice d'écriture. En effet, pour introduire la séance de réécriture, l'enseignante avait apporté aux élèves deux verres différents (un gobelet en plastique et un verre ballon). Elle avait demandé aux élèves de donner les points communs et les différences entre ces deux verres qu'elle avait notées au tableau. Ce sont donc ces

exemples que l'enseignante exploite à nouveau pour le travail de grammaire. En classe entière, la maîtresse fait alors classer ces exemples en fonction de leur formation et non en fonction de leur sens pour arriver à amener les élèves sur la voie du complément du nom.

Dans la *troisième partie* (146M à 172E) d'une durée de 15 minutes, c'est la différence entre adjectif qualificatif et complément du nom qui est travaillée. L'enseignante demande aux élèves de sortir leurs ardoises et d'écrire d'un côté en haut "ADJ" pour adjectif et de l'autre côté "CDN" pour complément du nom. A partir de là, elle leur donne un titre de livre et les élèves doivent mettre les mots qui correspondent à des adjectifs du côté ADJ de l'ardoise et les mots qui sont des compléments du nom du côté CDN. Cette consigne permet de montrer aux élèves la formation de groupes nominaux. Elle leur laisse un instant pour réfléchir et quand elle tape dans ses mains les élèves doivent montrer leurs ardoises.

La maîtresse leur a donné comme exemple *Les malheurs de Sophie*. Dans ce cas là, les élèves doivent écrire "*de Sophie*" du côté CDN de leurs ardoises.

Elle répète cette procédure avec plusieurs titres de livres. Cependant, cette activité n'a pas été retranscrite dans le corpus car elle ne donnait pas lieu à de réelles reformulations du fait que les élèves montraient simplement leurs ardoises et que la correction était immédiate. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de ne pas intégrer cette partie dans le corpus.

2.3- Corpus de réécriture: enseignante expérimentée

Ce travail de réécriture (Cf. annexe 5, p 83) s'appuie sur le livre "*Les petits bonshommes sur le carreau*" (Cf. annexe 6, p 84) d'Isabelle SIMON et Olivier DOUZOU. Après avoir lu et étudié ce livre en classe, l'enseignante a proposé une activité de réécriture que nous avons filmée. Cette séance s'inscrit dans les programmes officiels de 2008 :

"*Rédaction:*

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.)."

Par ailleurs, au niveau du socle commun, cette séance de réécriture fait référence à la compétence "maîtrise de la langue française". Au niveau de l'écriture, cette compétence préconise que l'élève sache:

- *écrire lisiblement et correctement un texte spontanément,*
- *rédigier un texte bref, cohérent, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées: récit*
- *adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché*
- *utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale."* (B.O, socle commun, 2008)

Le corpus (Cf. annexe 7, p 85) a été découpé en trois parties:

Dans *un premier temps* (1M à 9M), l'enseignante fait un rappel du travail fait la veille sur le livre pendant deux minutes. Les élèves avaient travaillé sur la différence recto/verso ainsi qu' intérieur/extérieur et avaient donc cherché ce qui se trouvait à l'intérieur et ce qui se trouvait à l'extérieur.

Dans *la deuxième partie du corpus* (9M à 59M), l'enseignante met au tableau l'affiche réalisée la veille. Celle-ci est constituée d'un inventaire de mots disposés en deux colonnes: une colonne intitulée "VERSO" et l'autre "RECTO".

VERSO	RECTO
Le malheur	Le bonheur
Le froid	La chaleur
Extérieur dans la rue	Intérieur de la maison
Malchance	Chance
Misère	Mange bien
Faim	Né sous une bonne étoile
Rêve à la belle étoile	Riche
Pauvre	Heureux il lève les bras
Malheureux ils baissent les bras	Ils ont un toit
Ils sont dehors	En famille
Seuls - abandonnés - solitude	

Ils se cachent la face	
Ils ont honte	
Déshumanisation	

Les élèves relisent donc avec leur maîtresse cette affiche et en parlent pendant environ 5 minutes.

Dans la *troisième partie* (59M à 106M) de la séance, l'enseignante résume le travail élaboré et introduit le travail de réécriture. Elle donne donc comme consigne aux élèves d'écrire un texte en se mettant du point de vue extérieur, c'est-à-dire de raconter ce qu'ils voient en étant dans la rue comme dans le livre. Les élèves pour cela peuvent donc s'aider des affiches réalisées. Par ailleurs, elle leur demande des exemples de ce qu'ils pourraient voir pour leur donner des idées. Ensuite, elle donne des indications d'écriture comme le pronom personnel sujet à utiliser, les majuscules à ne pas oublier et les temps verbaux. Pour finir, elle demande aux élèves de reformuler le travail à faire pour s'assurer de la bonne compréhension de tous et leur écrit la consigne au tableau : "*écris ce que ressentent les gens qui vivent dans la rue*". Cette phase dure à peu près 5 minutes.

Les élèves ont écrit individuellement leur histoire. Ce travail a été corrigé par l'enseignante et les élèves ont ensuite dû réécrire leur texte au propre en corrigeant les fautes d'orthographe du premier jet. Cette séance a duré environ 45 minutes. Après avoir fait le rappel sur le livre, parlé des affiches et rédigé les textes, pour clôturer la séance, l'enseignante a demandé à chacun des élèves de lire à haute voix un passage de leur texte à la classe.

2.4- Corpus de réécriture: enseignante débutante

Cette séance de réécriture (Cf. annexe 3, p 70 et annexe 8, p 90) est en lien avec la séance de grammaire. En effet, l'enseignante a commencé par la réécriture. Pour cela, elle a apporté aux élèves deux verres différents afin de trouver avec les élèves les points communs et les différences. Cela avait pour but de les amener à caractériser les objets. Une fois ce travail réalisé, la maîtresse leur a donné un texte avec des mots soulignés. La consigne était de trouver un ou deux mots pour qualifier les noms soulignés du texte suivant:

"Le roi vit dans la forêt. Il y invite ses compagnons. Dans le palais on rencontre la fée et le génie. Tous recherchent un pays. Là ils trouvent un vase et l'offrirent à la filles."

Dans un premier temps les élèves ont du écrire dans leur cahier de brouillon uniquement les mots soulignés et les mots qui les qualifient sans recopier le texte. Ce n'est qu'après qu'ils ont du recopier le texte en entier avec ce qu'ils avaient précédemment trouvé.

Cette séance a duré environ 30 minutes, 10-15 minutes de discussion avec les élèves pour introduire la séance et les guider, et 15 minutes de recherche individuelle. Afin de créer une continuité dans la matinée, l'enseignante a repris le même texte pour introduire la notion de complément du nom en grammaire, séance dont nous avons parlé en 2.2.

3- Du corpus aux résultats: explications

3.1- Les catégories de reformulations

Afin d'étudier les corpus, les catégories de reformulations proposées par S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008) ont été conservées, comme nous l'avons vu en 2.2 de la première partie. Cependant, de nouvelles catégories ont été ajoutées car les reformulations n'entraient pas toutes dans les catégories de S. Volteau et C. Garcia-Debanc. Il a donc été nécessaire d'en ajouter pour les adapter à notre corpus. Par ailleurs, nous avons aussi jugé utile de reprendre deux sous-catégories de Kotschi et Gülich: les auto-reformulations et les hétéro-reformulations.

Les catégories avec lesquelles nous avons travaillé sont les suivantes:

- Paraphrases

- Expansion

- *Expansion simple* : cette catégorie inclut les expansions qui ne sont ni des explications définitives, ni des exemplifications.

Exemple :

26Loïc: un nom commun (ES)

27M: un nom commun en général ça peut être aussi un nom propre mais c'est vrai qu'on rencontrera beaucoup plus de noms communs accompagnés d'un adjectif que de noms propres (ER) [expansion]

- Exemplification : apport de nouvelles informations qui enrichissent l'énoncé reformulateur.

Exemple :

14E: ça dit comment est la chose (ES) ça ça si elle est grande si elle est petite si elle est bleue (ER) [exemplification]

- Explication définitoire : inclut un trait définitoire et elle est relative à une définition.

Exemple :

10Olivia: ben c'est *grand* ça nous dit comment il est l'*oiseau* (ES) [explication définitoire]

- Réduction

- Dénomination : elle inclut un trait définitoire dans l'énoncé-source.

Exemple :

15M: et *cette chose* c'est quoi comme mot?

16E: un adjectif (ER) [dénomination]

- Résumé : il synthétise l'énoncé-source dans l'énoncé-reformulateur.

Exemple :

87M: les *escargots* donc les *escargots* ils sont au pluriel tout à fait ils sont plusieurs donc *mange* on mettra -*ENT* [résumé]

- Variante : concerne les énoncés qui ne sont ni des expansions, ni des réductions.

Exemple :

12Olivia: l'adjectif qualificatif (ES)

13M: un adjectif qualificatif (ER) [hétéro-répétition avec variante]

- Répétitions

- Répétition simple : concerne les répétitions qui ne sont ni des hétéro-répétitions partielles, ni des hétéro-répétitions totales lexicales, ni des répétitions d'auto-dictée.

Exemple:

16E: un adjectif (ES)

17M: pardon?

18E: un adjectif (ER) [répétition]

- Hétéro-répétition partielle : une partie de l'énoncé-source est reprise dans l'énoncé-reformulateur.

Exemple :

102Mathis: parce que c'est féminin (ES)

103M: qui c'est qui est au féminin? (ER) [hétéro-répétition partielle]

- Hétéro-répétition totale lexicale : l'énoncé-source est repris à l'identique dans l'énoncé-reformulateur.

Exemple :

75Loïc: en enlevant le *r* (ES)

76M: en enlevant le *r* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

- Hétéro-répétition simple: correspond à des hétéro-répétitions qui ne soient ni partielles ni totales lexicales.

Exemple:

4Léo: je m'en souviens plus (ES)

5M: tu t'en souviens plus (ER) [hétéro-répétition]

- Répétition d'auto-dictée : elles "accompagnent toujours l'acte d'écrire".

Exemple :

89M: il faut mettre un e à la fin de *vert* très bien < elle ajoute un *e* à la fin de "*vert*" en rouge > [répétition d'auto-dictée]

- Corrections

- Hétéro-correction :

- Hétéro-correction simple : Un locuteur corrige l'énoncé d'un autre locuteur

Exemple :

22Claire: c'est un groupe nominal sujet (E-R)

23M: euh pas obligatoirement un groupe nominal sujet c'est un [hétéro-correction]

- Hétéro-correction de forme négative : nous voyons dans ce cas des marqueurs de négation tels que "*non*" et l'adverbe "*pas*".

Exemple :

71Scander: les escargots mangent de la salade ou mangeront (ES)

72M: non (ER) [hétéro-correction de forme négative]

- Auto-correction : le locuteur corrige lui-même son énoncé

Exemple:

41Julie: euh je me suis trompée nom commun (ER) [auto-correction]

- Initiatives de correction : "l'enseignante ne corrige pas l'énoncé des élèves mais laisse les élèves prendre l'initiative de corriger eux-mêmes leurs propres énoncés ou ceux de leurs camarades." (Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p 6 de l'article).

Exemple :

38Julie: *salade* c'est un nom propre (ES)

39M: tout le monde est d'accord? (ER) [initiative de correction]

- Rectification : correspond à des corrections "immédiates" (Volteau et Garcia-Debanc, 2008, p 6 article).

Exemple :

121Erwan: *escargot* (ES)

122M: euh c'est pas *escargot* qui n'est pas au pluriel (ER) [rectification]

- Modifications

- Modification simple : elle correspond à une simple reformulation qui ne peut être inclus dans aucune autre catégorie ou sous-catégorie.

Exemple :

52Loïc: la *fée* vole (ES)

56E: la *fée* volante (ER) [modification simple avec variation]

- Auto-reformulation : le locuteur reformule lui-même son propre énoncé

Exemple :

101M: voilà il n'y a pas de *e* non plus donc il faut faire quoi là? (ES) il faut le rajouter pourquoi? (ER) [auto-reformulation]

- Hétéro-reformulation : un locuteur reformule l'énoncé d'un autre locuteur.

Exemple :

249E: une (ES)

250M: déterminant (ER) [hétéro-reformulation]

- Reformulation de démonstratif : cette catégorie a été créée car l'exemple ci-dessous ne correspondait à aucune des autres catégories. Il a donc été utile d'ajouter cette catégorie afin d'étudier au mieux notre corpus. Elle correspond à la reformulation d'un démonstratif dans l'énoncé-reformulateur.

Exemple :

102Mathis: parce que *c'* (ES) est féminin

103M: qui *c'est* qui est au féminin?

104Mathis: *salade* (ER) [reformulation du démonstratif déictique de 102 *c'*]

Par ailleurs, dans les analyses de corpus, nous avons ajouté une catégorie appelée "Demandes de reformulations". Cette catégorie ne correspond pas à des reformulations mais donnent lieu à des reformulations. Leur présence suscite et entraîne des reformulations. Elles sont intéressantes à étudier car très nombreuses dans les corpus.

Nous distinguons donc:

- Les demandes de justification, explication ou précision : l'enseignante par ces demandes, essaye d'amener les élèves à justifier, expliquer ou préciser leurs énoncés. Elles sont souvent introduites par des mots interrogatifs tel que "*pourquoi*".

Exemple :

52Scander: les escargots manger la salade verte ça ne se dit pas (ES)

53M: pourquoi? (*demande d'explication*)

- Les demandes de dénomination : elles accompagnent les reformulations de type "dénomination".

Exemple :

24EEE: nom (ES)

25M: un nom + un nom comment? (*demande de dénomination*)

26Loïc: un nom commun (ER) [dénomination]

- Les demandes d'exemplification : ces demandes entraînent les reformulations d'exemplification.

Exemple :

7M: c'est-à-dire essaye de me donner un exemple pour que nous comprenions (*demande d'exemplification*)

8Olivia: le *grand oiseau* [exemplification]

- Les demandes d'auto-correction : l'enseignante par ces demandes d'auto-correction sollicite l'élève pour qu'il se corrige lui-même. Elles s'accompagnent très souvent d'une intonation montante.

Exemple:

160EEE: *les*

161M: c'est *les*? < intonation montante > (*demande d'auto-correction*)

- Les ajouts : ils permettent à l'enseignante de donner des informations supplémentaires aux élèves.

Exemple :

46M: c'est un verbe donc vous allez utiliser ces quatre mots vous allez pouvoir rajouter des petits mots euh des petits mots dont vous allez avoir besoin (*ajout*) et vous allez me faire une phrase d'accord? en utilisant ces quatre mots + on n'a pas le droit de rajouter des noms communs on n'a pas le droit de rajouter des adjectifs on n'a pas le droit de rajouter des verbes mais on a le droit de rajouter des petits mots (*ajout*)

3.2- Méthodologie de comptage des reformulations

Pour analyser les corpus du point de vue des reformulations, nous avons minutieusement étudié chaque tour de parole (Cf. annexes 9 p 93, 10 p 104, 11 p 111 et 12 p 118).

Pour chacun des corpus, nous avons noté à quel type de reformulation se référait chaque énoncé. Nous avons aussi repéré les annonceurs de reformulations.

Afin d'être le plus précis possible dans notre analyse, nous avons indiqué les énoncés-sources et les énoncés-reformulateurs, marqués respectivement (ES) et (ER).

Une fois les corpus analysés, nous avons procédé au comptage de chaque catégorie et sous-catégorie de reformulations pour chaque corpus séparément (Cf. annexes 13 p 123, 14 p 125, 15 p 127, 16 p 128). Nous avons aussi fait un comptage global des reformulations pour chacun des corpus. Les résultats obtenus, ont ensuite été convertis en pourcentages (Cf. annexes 17 p 129, 18 p 131, 19 p 132 et 20 p 133).

Les comptages des reformulations ont été calculés séparément des comptages des demandes de justification, explication ou précision, des demandes de reformulation, de dénomination, d'auto-correction, et d'exemplification, ainsi que des ajouts et définition sémantique, qui ne sont pas des reformulations mais qui donnent lieu à des reformulations. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de les traiter séparément.

3.3- Méthodologie de transcription

Afin d'analyser les reformulations pour répondre à notre question de départ, nous avons retranscrit à l'écrit les quatre séances enregistrées.

Chaque tour de parole a été numéroté pour s'y reporter plus facilement lors de l'analyse. Les transcriptions ont été faites à partir des conventions de transcription de Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane dans "Comment enseigner l'oral à l'école primaire" (2004, p 6) :

- Orthographe

- La transcription s'est faite en orthographe standard et aucun signe de ponctuation mis à part le point d'interrogation pour aider le lecteur n'a été retranscrit.
- Les majuscules ont été conservées pour les prénoms des élèves. Certains mots sont écrits en majuscules pour montrer une insistance.
- Les paroles ont été retranscrites telles quelles sans aucune modification.

- Pauses

Les pauses sont notées par les signes: +, ++ ou +++ suivant leurs longueurs. Un + correspond à une pause courte alors qu'un +++ traduit une pause plus longue.

- Commentaires

Les commentaires sont introduits entre des soufflets : < >

- Tours de paroles

- L'enseignant est identifié par la lettre M signifiant "maître".
- Les élèves sont identifiés par leur prénom quand il y en a un seul qui parle, et par EEE quand plusieurs élèves prennent la parole en même temps. Dans le cas où l'élève n'est pas identifié, nous avons mis la lettre E pour "élève".

- Mots cités

Les mots cités par les élèves ou les enseignantes ont été mis en *italique* pour les différencier des autres.

- "Notation des formes incomplètes, inaudibles ou difficiles à interpréter"

- Lorsqu'un mot ou plusieurs mots sont inaudibles, nous avons utilisé XXX.
- Des tirets ont été ajoutés dans les corpus quand un mot est épelé, ce qui permet de différencier correctement chaque lettre (ex: v-e-r-r-e)

4- Résultats et analyses des corpus

4.1- Corpus de grammaire

4.1.1- Enseignante expérimentée

- Les reformulations

Dans le corpus 1 de grammaire de l'enseignante expérimentée (Cf. annexe 17, p 129), nous observons que hétéro-répétitions sont les reformulations les plus nombreuses (37,5%) et en particulier les hétéro-répétitions totales lexicales (22,32%). Ensuite, nous voyons apparaître les répétitions d'auto-dictée (13,4%) qui traduisent une utilisation fréquente du tableau de la part de l'enseignante durant cette leçon. Nous observons ensuite les hétéro-corrections et les auto-reformulations qui sont toutes les deux présentes à hauteur de 9,82%.

Globalement, nous pouvons donc dire que les répétitions (55,36%) sont les reformulations les plus utilisées par cette enseignante, suivies des paraphrases (17,86%) puis des corrections (15,18%) et enfin des modifications (11,6%).

Nous observons par ailleurs, que tous les types de reformulations sont présents dans ce corpus et qu'il est donc très varié.

De plus, l'enseignante a recours de nombreuses fois à des demandes telles que des demandes de justification, explication ou précision (69,06%), des demandes de dénomination (16,66%), d'auto-correction (4,76%), d'exemplification (2,38%), mais aussi à des ajouts (7,14%). Ces demandes donnent alors lieu à des reformulations.

Le *premier graphique* correspond au nombre de reformulations par grande catégorie de reformulations, c'est-à-dire les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

Le *deuxième graphique* montre la distribution des sous-catégories de chaque grande catégorie (paraphrase, répétition, correction et modification).

Le *troisième graphique* montre les résultats de la catégorie "Demandes de reformulations".

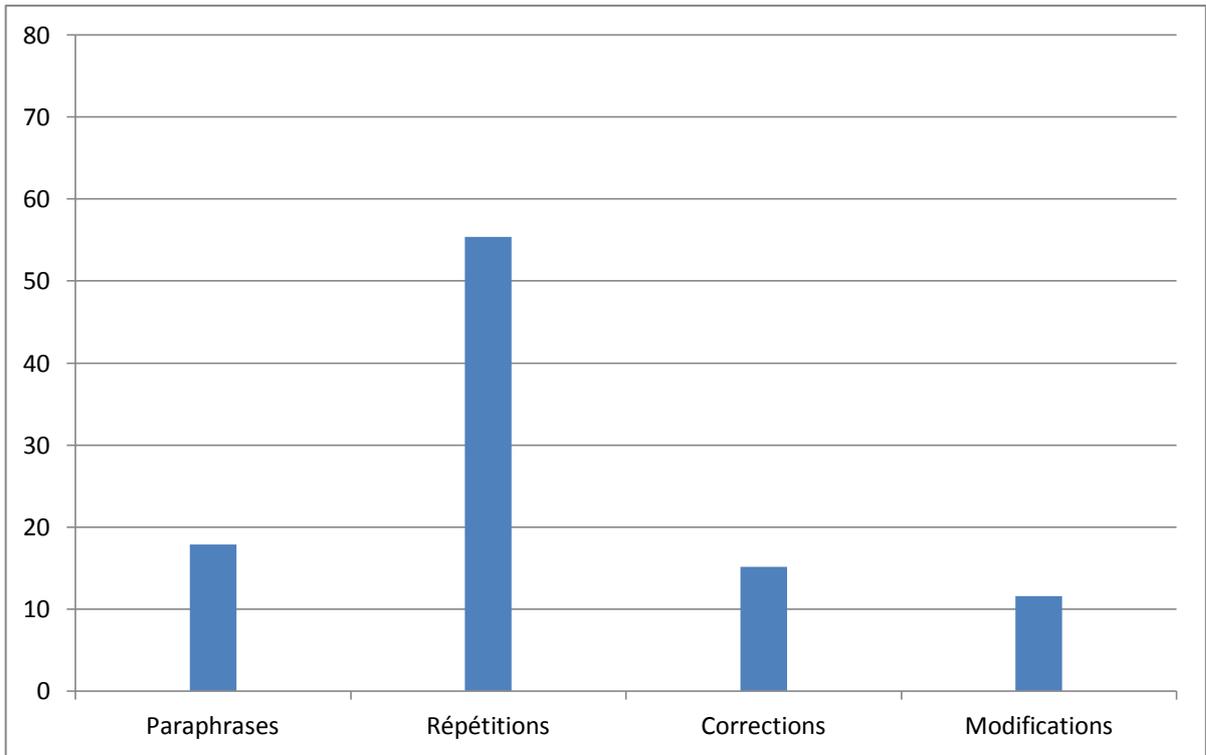


Figure 1 : Corpus 1, nombre de reformulations par grande catégorie en grammaire (enseignante expérimentée)

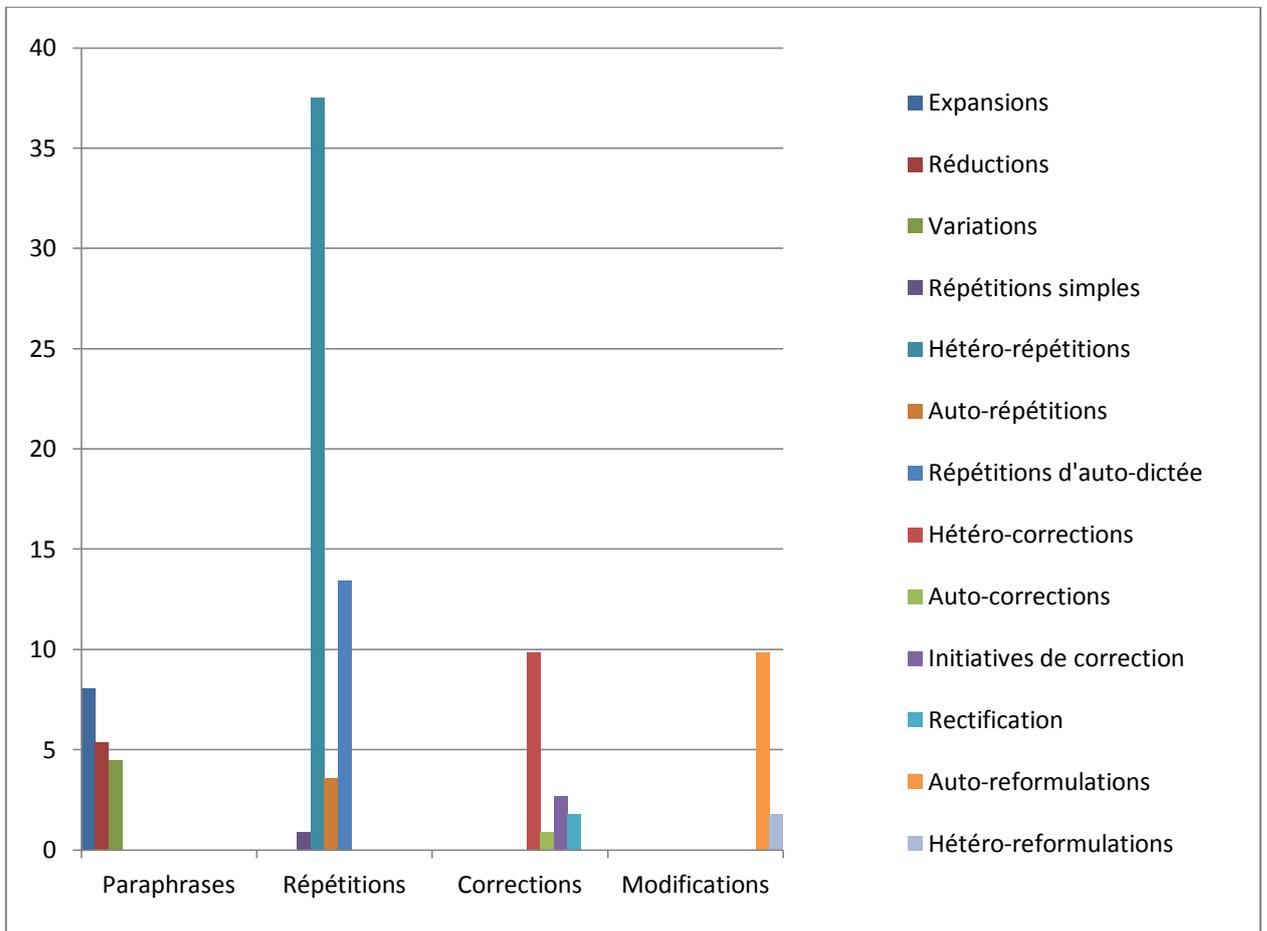


Figure 2 : Corpus 1, Les différents types de reformulations en grammaire (enseignante expérimentée)

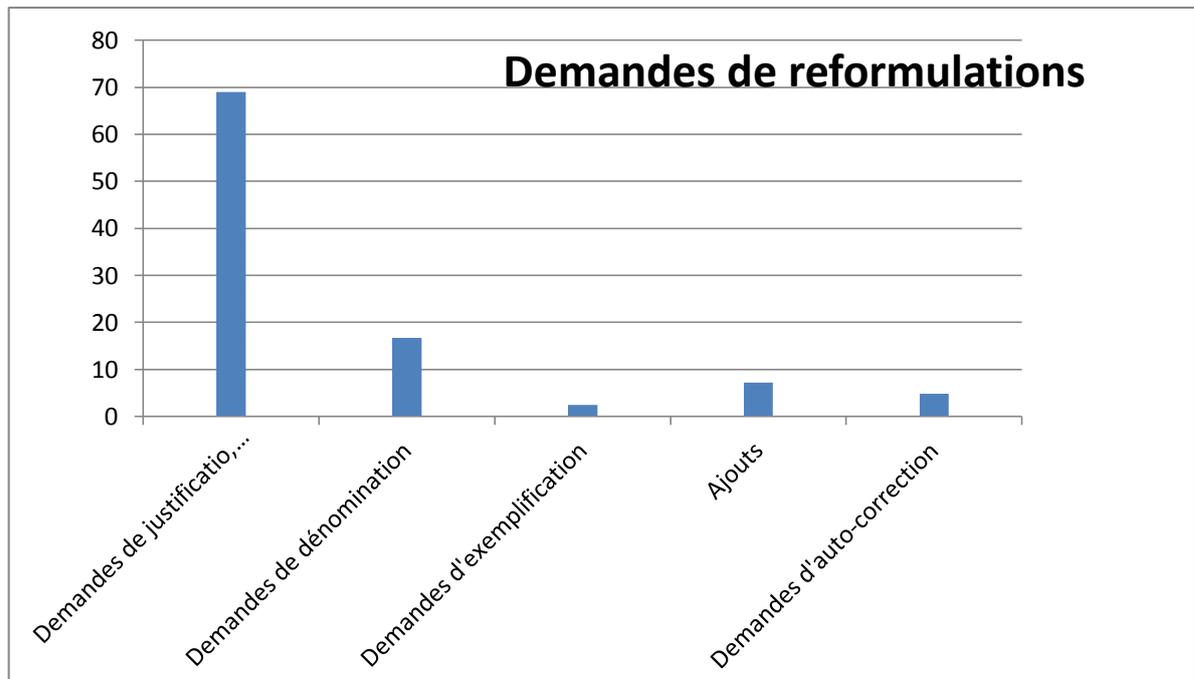


Figure 3 : Corpus 1, répartition de la catégorie "Demandes de reformulations" en grammaire (enseignante expérimentée)

- La gestion du tableau

Au début de la séance de grammaire de cette enseignante, le tableau est vide, seule la date est écrite en haut à gauche.

L'enseignante commence à écrire au tableau lors du trente troisième tour de parole. Elle représente sous la date, dans la partie gauche du tableau le carré lescurien avec les quatre mots.

Salade	Vert
Manger	Escargot

Elle réutilise ensuite le tableau pour écrire les phrases des élèves jugées comme pertinentes à étudier. Ces phrases sont marquées au centre du tableau à la craie blanche. Pour permettre aux élèves de bien suivre, l'enseignant met une croix rouge à côté de la phrase à analyser. Elle rajoute ensuite, au fur et à mesure, les modifications en rouge au tableau. Les erreurs des élèves ne sont pas effacées mais simplement barrées.

Une fois que cette première phase est terminée, l'enseignante efface le tableau pour introduire le nouveau carré lescurien qu'elle écrit au même endroit que le précédent, c'est-à-dire dans la partie gauche du tableau sous la date.

Fleurs	Nouveau
Pousser	Printemps

Elle écrit ensuite les phrases des élèves au centre du tableau, toujours à la craie blanche. Les modifications se font en rouge. L'enseignante introduit des flèches afin de bien montrer les accords aux élèves au tour de parole 209M : *des nouvelles fleurs.*

Pendant cette séance, la gestion du tableau est claire et efficace. En effet, les informations importantes sont inscrites au tableau, ce qui donne de la valeur à cette séance. Le travail oral est donc fixé à l'écrit. Comme nous l'avions vu avec Elisabeth Nonnon (Nonnon, 2000, p 94), les énoncés des élèves sont valorisés, à la fois avec leurs phrases écrites au tableau mais aussi avec leurs modifications indiquées à l'oral qui sont transcrites au tableau.

Pendant cette séance, l'enseignante a le monopole du tableau, c'est-à-dire qu'elle seule gère ce qui y est écrit. Comme nous l'avions vu dans la partie de "*La gestion du tableau*" (p 16), le type d'activité influe sur la gestion du tableau. C'est ici un choix de l'enseignante de ne pas faire venir les élèves pour modifier les phrases.

L'enseignante dispose de manière organisée ses écrits et rajoute des éléments au fil des interactions avec les élèves afin de mettre en avant des points importants. L'utilisation de la craie rouge accentue d'autant plus ce point.

Nous pouvons donc dire que la gestion du tableau est pertinente et correctement mise en place lors de cette séance.

4.1.2- Enseignante débutante

- Les reformulations

Dans le corpus 2 de grammaire de l'enseignante débutante (Cf. annexe 18, p 131), nous observons que les hétéro-répétitions sont les plus nombreuses (41,38%). Il y a plus d'hétéro-répétitions totales lexicales (21,83%) que d'hétéro-répétitions partielles (13,8%) mais l'écart n'est cependant pas très important. Nous retrouvons ensuite les répétitions d'auto-dictée (33,33%). Cependant, les autres reformulations ne sont pas très nombreuses et atteignent un maximum 6,89% pour les auto-reformulations.

En résumé, nous pouvons dire que les répétitions sont de loin les plus nombreuses (78,16%), suivies des paraphrases (10,34%), des modifications (8,04%) et des corrections qui ne sont qu'à hauteur de 3,45%.

Tous les types de reformulations n'apparaissent pas dans ce corpus, en effet, les résumés, les auto-corrrections et les hétéro-reformulations sont absents. En ce qui concerne l'absence d'hétéro-reformulations, cela signifie que l'enseignante ne reformule jamais une réponse d'élève à proprement parlé. L'enseignante utilise les paraphrases, les répétitions et les corrections qui sont des reformulations mais sorti de là, aucune hétéro-reformulation n'est visible dans ce corpus.

Cette enseignante a elle aussi eu recours à des demandes de justification ou d'explication (46,16%), d'auto-correction (15,38%) et d'exemplification (7,69%). Elle a aussi utilisé des ajouts (30,77%).

Comme pour le corpus de l'enseignante expérimentée, les comptages des reformulations ont été calculés séparément des comptages des demandes de justification, explication ou précision, d'auto-correction et d'exemplification, ainsi que des ajouts, qui ne sont pas des reformulations mais qui donnent lieu à des reformulations.

Le *premier graphique* correspond au nombre de reformulations par grande catégorie de reformulations, c'est-à-dire les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

Le *deuxième graphique* montre la distribution des sous-catégories de chaque grande catégorie (paraphrase, répétition, correction et modification).

Le *troisième graphique* montre les résultats de la catégorie "Demandes de reformulations".

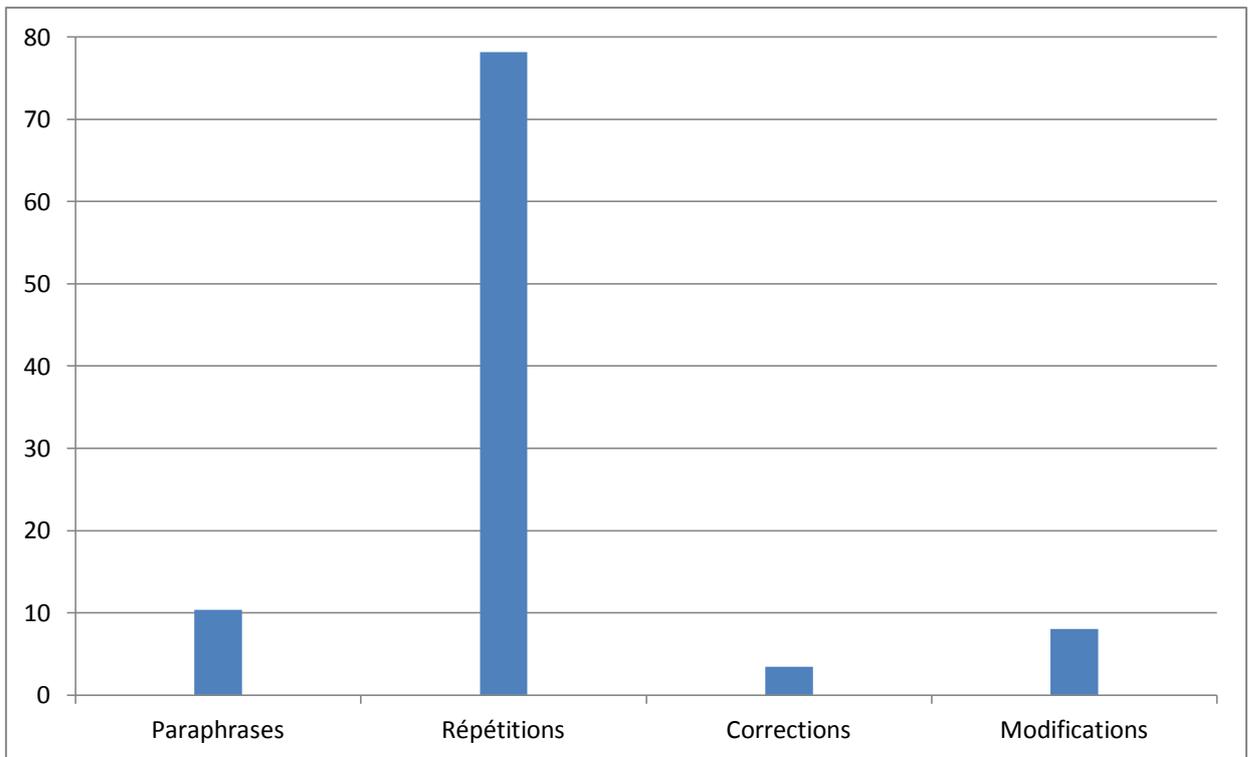


Figure 4 : Corpus 2, nombre de reformulations par grande catégorie en grammaire (enseignante débutante)

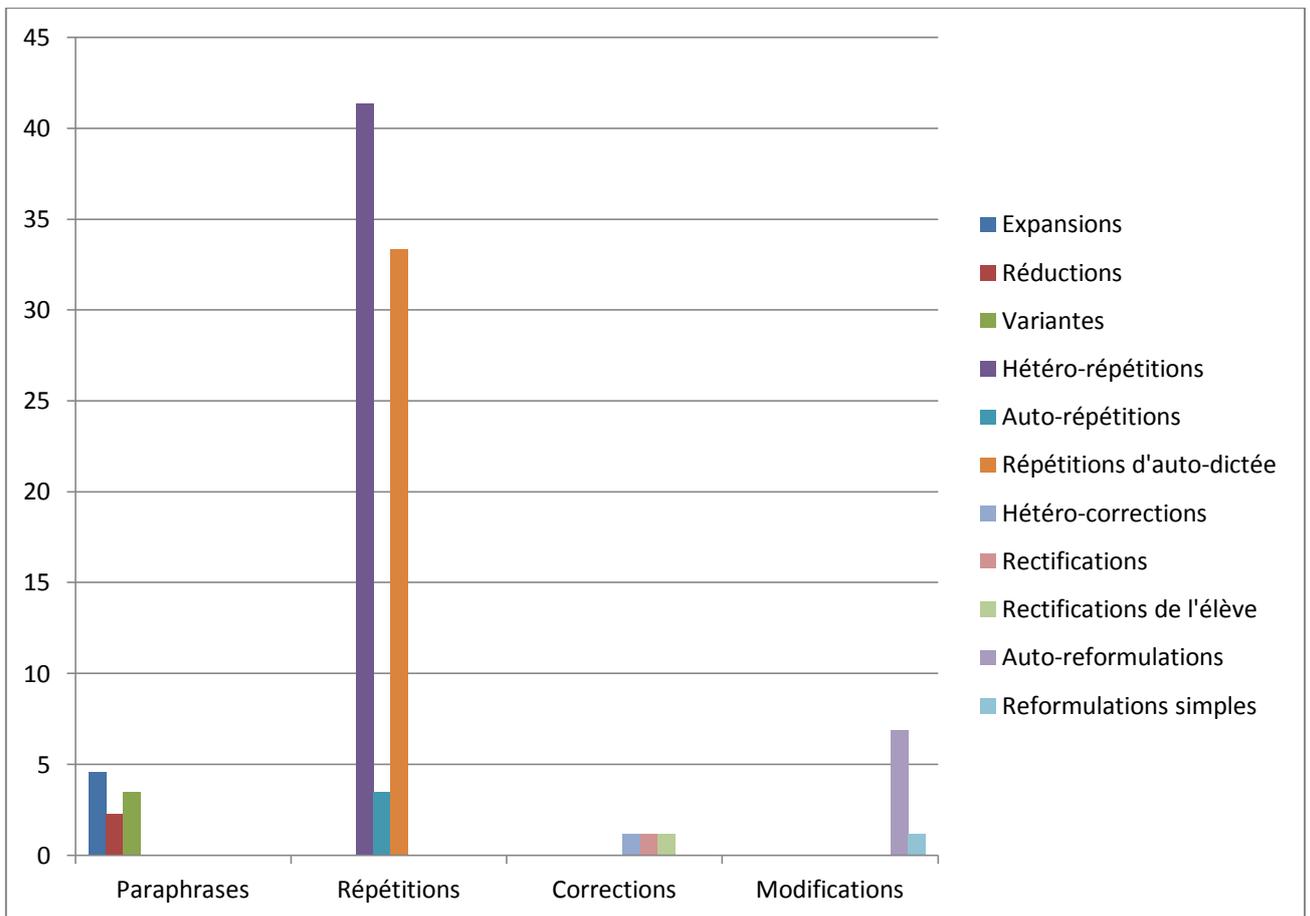


Figure 5 : Corpus 2, Les différentes types de reformulations en grammaire (enseignante débutante)

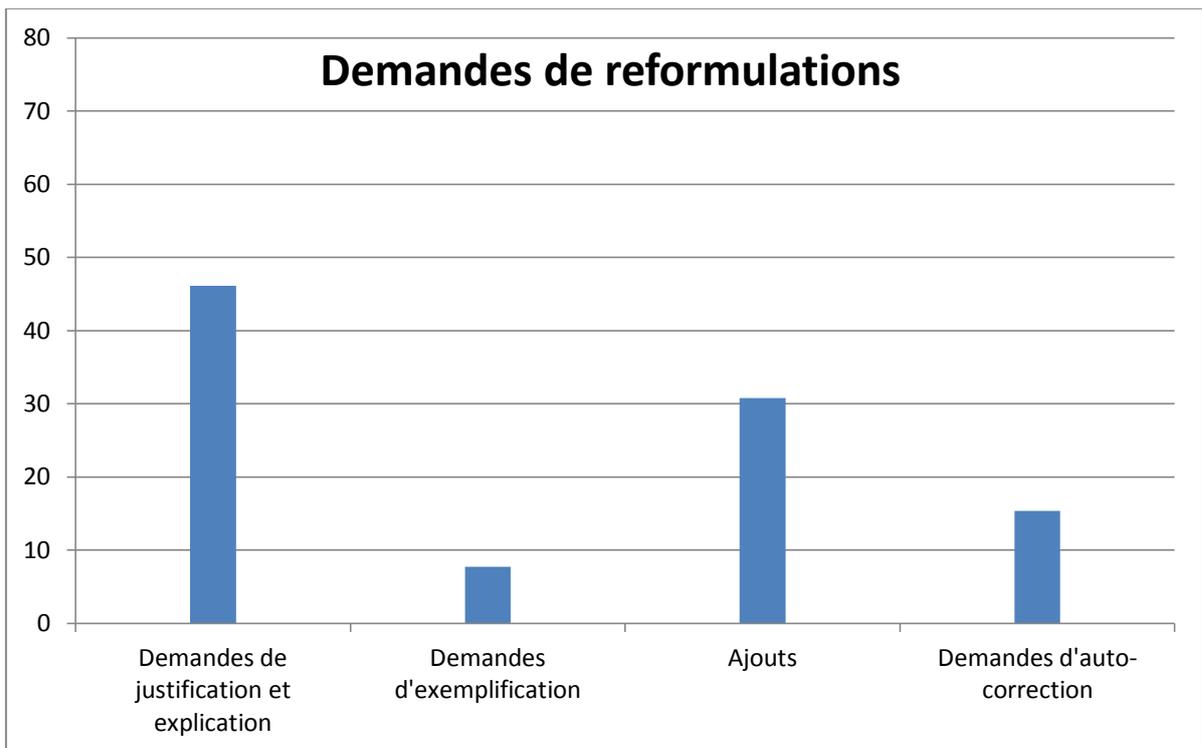
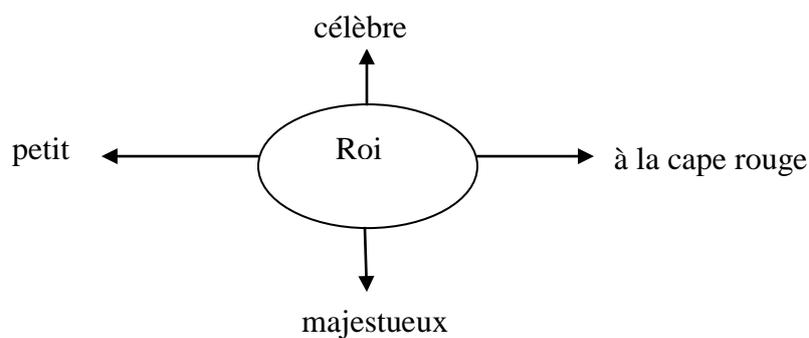


Figure 6 : Corpus 2, Répartition de la catégorie "Demandes de reformulations" en grammaire (enseignante débutante)

- La gestion du tableau

Au début de cette séance, le texte de la séance de réécriture est au centre du tableau, sous la date. Ce texte est écrit en blanc et certains mots sont soulignés en rouge.

L'enseignante commence à écrire sur la partie gauche du tableau les mots soulignés du texte, l'un après l'autre. Elle écrit le premier mot et l'entoure puis fait partir de ce mot des flèches pour marquer ce que lui disent les élèves.



Sur le tableau de gauche, l'enseignante écrit trois mots les uns en dessous des autres puis lorsqu'elle n'a plus de place, elle va écrire sur le tableau de droite. Sur cette partie droite, elle inscrit six mots. Par manque de place, les écritures sont plus serrées et le tableau moins bien agencé.

A la fin de cette phase de travail, l'enseignante présente aux élèves le travail fait sur les différences entre les deux verres lors de la séance de réécriture. Pour cela, elle ferme donc la partie gauche du tableau car le travail était écrit derrière.

Pendant ce travail, l'enseignante utilise des couleurs différentes et souligne les "mots qui vont ensemble" d'une même couleur au fur et à mesure de ce que lui disent les élèves. Elle écrit ensuite sous chaque mot leur nature entre parenthèses.

Lorsque toutes les natures ont été trouvées, l'enseignante ouvre à nouveau le tableau. Le travail effectué sur "le verre" n'est alors plus visible. L'enseignante revient ensuite sur le travail fait précédemment avec les mots du texte et les adjectifs associés. Elle souligne les mots un à un avec des couleurs différentes en fonction de leur nature.

Pour finir, quand tous les mots ont été analysés, l'enseignante ferme la partie droite du tableau et écrit la phrase suivante "*Les malheurs de Sophie*" afin d'introduire le travail suivant. Elle encadre le nom "*malheurs*", souligne le complément du nom "*de Sophie*" et entoure la préposition "*de*".

Pendant cette séance, le tableau est entièrement utilisé, à la fois la partie avant et arrière. Rien n'est effacé et l'enseignante utilise beaucoup de couleurs pour mettre en relief ce qu'elle souhaite montrer aux élèves. Le travail oral est fixé à l'écrit et les énoncés des élèves sont valorisés puisque l'enseignante écrit ce qu'ils disent.

L'enseignante a, comme l'enseignante expérimentée en grammaire, le monopole du tableau. Les élèves ne viennent pas écrire, c'est l'enseignante qui écrit la totalité de ce qui est dit.

La gestion du tableau est ici très dense et le manque de place se fait parfois ressentir. Le va et viens entre le tableau ouvert et fermé ne permet pas aux élèves de garder sous les yeux le travail qui vient de se faire et qui pourrait les aider. Afin de faciliter cette gestion, il aurait peut-être été utile d'élaborer le travail sur le complément du nom "*le verre*" sous forme d'affiche.

4.1.3- Comparaison des deux corpus

Chez ces deux enseignantes, les hétéro-répétitions sont les reformulations les plus nombreuses. En effet, l'enseignante expérimentée, pendant sa séance, fait analyser les phrases

du tableau aux élèves. Les hétéro-répétitions sont les plus présentes car elles traduisent une validation des réponses des élèves et sont aussi en lien direct avec les répétitions d'auto-dictée car l'enseignante répète ce que disent les élèves et corrige en même temps les phrases du tableau. L'enseignante débutante, quant à elle, avait demandé aux élèves de trouver des adjectifs qualificatifs à associer aux mots du texte. Comme pour l'enseignante expérimentée, les hétéro-répétitions ont pour fonction de valider les réponses des élèves et s'accompagnent de répétitions d'auto-dictée puisque l'enseignante débutante écrit les réponses des élèves au tableau. Cependant, proportionnellement au nombre de reformulations dans l'ensemble du corpus, l'enseignante expérimentée en a utilisé un peu plus. Nous observons chez celle-ci une nette différence entre les hétéro-répétitions partielles (3,57%) et les hétéro-répétitions totales lexicales (22,32%) largement majoritaires. Au contraire, l'enseignante débutante a utilisé 13,8% d'hétéro-répétitions partielles et 21,83% d'hétéro-répétitions totales lexicales.

Les répétitions d'auto-dictée sont les reformulations les plus utilisées dans les deux corpus après les hétéro-répétitions. Pendant la séance de l'enseignante expérimentée, nous en comptons 13,4% contre 33,33% chez l'enseignante débutante. Toutes deux présentent donc une utilisation importante du tableau, très présent au cours de leurs séances. En effet, l'enseignante expérimentée l'utilise pour noter les phrases des élèves à la vue de tous et les corriger en classe entière, quant à l'enseignante débutante, elle s'appuie sur le tableau pour écrire les exemples de compléments du nom trouvés par les élèves. L'utilisation du tableau est donc importante dans ces deux séances. Il permet aux élèves de suivre, de visualiser ce qui est dit à l'oral et organise leurs pensées.

Ces deux types de reformulations, hétéro-répétitions et répétitions d'auto-dictée, sont les plus utilisées par l'enseignante débutante qui n'utilise que très peu les autres types de reformulations. Au contraire, le corpus de l'enseignante expérimentée montre un plus grand nombre et une plus grande variété de reformulations. Pour l'enseignante expérimentée, les hétéro-corrections et les auto-reformulations (9,82%) viennent juste après les répétitions d'auto-dictée, alors que l'enseignante débutante n'utilise les hétéro-corrections et les auto-reformulations qu'à 1,15% et 6,89% respectivement. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les deux séances ne répondent pas aux mêmes attentes. En effet, l'enseignante expérimentée dans sa séance cherche à amener les élèves à réfléchir sur les phrases (syntaxe, grammaire, orthographe et conjugaison). Les élèves prennent donc la parole pour dire ce qu'ils en pensent. Cependant, leurs réponses ne sont pas toujours correctes et l'enseignante procède donc à des hétéro-corrections. A l'inverse, l'enseignante débutante demande uniquement des adjectifs qualificatifs à ses élèves. Les élèves ne travaillent qu'un seul point, à

savoir l'adjectif qualificatif, et leurs réponses sont donc moins variées, contrairement à la séance de l'enseignante expérimentée qui met en œuvre plusieurs points en français. Cette raison pourrait expliquer la moindre utilisation d'hétéro-corrections de la part de l'enseignante débutante. Pour ce qui de la différence d'utilisation des auto-reformulations entre ces deux enseignantes, cela pourrait venir du fait que l'une est plus expérimentée que l'autre. L'enseignante expérimentée ayant plus l'habitude d'enseigner et de se retrouver face à des élèves reformule peut-être davantage ce qu'elle dit, en particulier quand il s'agit de consignes pour s'assurer de la bonne compréhension de ses élèves.

Globalement, les répétitions sont les reformulations les plus utilisées par ces deux enseignantes, suivies des paraphrases. Cependant, le corpus de l'enseignante expérimentée présente ensuite les corrections (15,18%) alors que chez l'enseignante débutante celles-ci ne sont visibles qu'à seulement 3,45%.

Par ailleurs, les demandes de justifications, explications et précisions sont de loin beaucoup plus nombreuses chez l'enseignante expérimentée (69,06%) que chez l'enseignante débutante (46,16%). Cette différence pourrait provenir, comme pour les hétéro-corrections, de la plus longue expérience dans le métier l'enseignante expérimentée. Elle a l'habitude de mener des séances depuis de nombreuses années ce qui lui vaut certainement une meilleure maîtrise dans l'interaction avec les élèves pour les faire justifier, préciser et les amener à expliquer ce qu'ils disent. Elle les laisse peut-être davantage aller plus loin dans leur raisonnement et ne leur donne pas directement les réponses.

L'enseignante expérimentée utilise des demandes de dénomination alors que l'enseignante débutante n'en fait apparaître aucune. Les demandes de dénominations présentes dans le corpus de l'enseignante expérimentée sont tout à fait pertinentes par rapport au contenu de la leçon et aux savoirs à construire. En effet, l'enseignante essaye de faire dire aux élèves les classes grammaticales des mots qu'ils lui disent pour être le plus rigoureux possible.

Exemple:

142EEE: *fleur*

143M: oui mais c'est quoi? (*demande de dénomination*)

144EEE: un nom

Au niveau des demandes d'exemplification et des demandes d'auto-correction, les deux enseignantes obtiennent les mêmes résultats. Pour finir, concernant les ajouts, l'enseignante débutante en utilise un de plus que l'enseignante expérimentée (quatre et trois respectivement).

Le graphique de la *figure 7* présente une comparaison entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante en grammaire. Cette comparaison ne concerne que les quatre grandes catégories de reformulations, à savoir, les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

Le graphique de la *figure 8* montre une comparaison des différentes sous-catégories de reformulations en grammaire entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante.

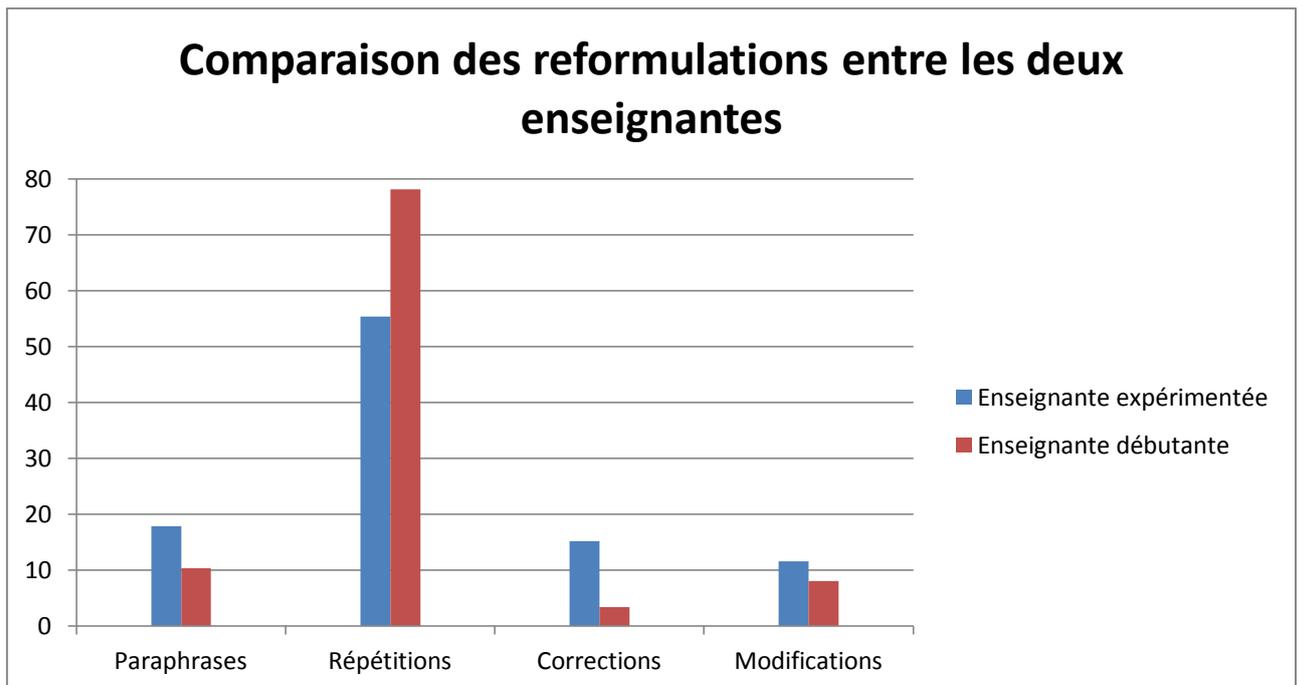


Figure 7 : Comparaison des reformulations des deux enseignantes en grammaire

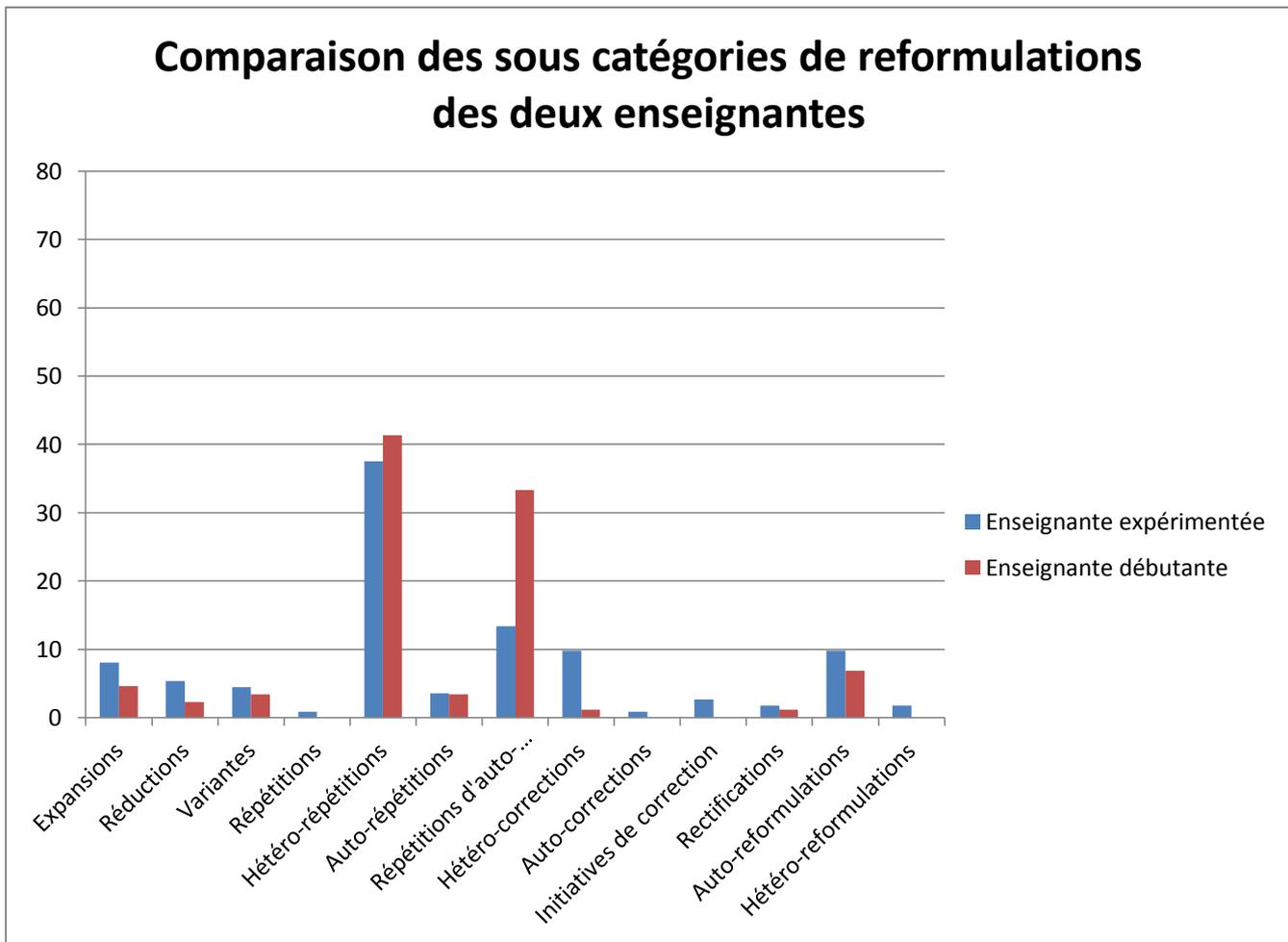


Figure 8 : Comparaison des sous catégories de reformulations des deux enseignantes en grammaire

4.2- Corpus de réécriture

4.2.1- Enseignante expérimentée

- Les reformulations

Dans le corpus 3 de réécriture de l'enseignante expérimentée (Cf. annexe 19, p 132), nous observons que les hétéro-répétitions sont les reformulations les plus nombreuses (50,73%) et en particulier les hétéro-répétitions totales lexicales (34,79%). Ensuite, nous voyons apparaître les expansions et les auto-reformulations. Les réductions (8,69%) arrivent juste après, suivies des répétitions d'auto-dictée (7,24%).

Globalement, nous pouvons donc dire que les répétitions (63,77%) sont les reformulations les plus utilisées par cette enseignante, suivies des paraphrases (23,19%) puis

des modifications (10,14%) et enfin des corrections (2,9%). Cela varie quelque peu du corpus de grammaire de l'enseignante expérimentée où les corrections étaient plus présentes que les modifications. Les corrections, dans la séance de réécriture, ne sont que très peu représentées.

Nous observons par ailleurs, que tous les types de reformulations ne sont pas présents dans ce corpus, contrairement au corpus de grammaire de cette même enseignante. En effet, il n'y a aucune explication définitoire, auto-correction, initiative de correction ou hétéro-reformulation. Il semblerait alors que le type de discipline enseignée ne donne pas toujours lieu aux mêmes reformulations.

Si nous nous intéressons aux auto-corrections ou aux initiatives de correction, leurs absences peuvent se justifier par le fait que, contrairement en grammaire où les élèves faisaient parfois des erreurs dans la correction des phrases, en réécriture, peu d'erreurs étaient possibles car le travail était principalement centré sur la lecture et le dialogue autour des affiches.

Dans les corpus de grammaire et de réécriture, les hétéro-répétitions sont les reformulations les plus nombreuses et en particulier les hétéro-répétitions totales lexicales. Cela peut s'expliquer par le fait que dans chacune de ces deux séances l'enseignante répète les réponses de ses élèves afin de valider leurs énoncés. En grammaire, les élèves analysent les phrases et disent ce qui n'est pas correct, et en réécriture, les élèves lisent l'affiche et l'enseignante répète ce qu'ils disent pour montrer que c'est juste.

En réécriture, les répétitions d'auto-dictée ne sont pas très utilisées (7,24%) à l'inverse du corpus de grammaire où elles étaient nombreuses (13,28%). En effet, en grammaire l'enseignante corrigeait au fur et à mesure les phrases avec les élèves alors qu'en réécriture, le tableau est peu utilisé car le travail se fait à partir des affiches réalisées pendant la séance précédente.

Une autre différence entre les deux corpus de l'enseignante expérimentée est visible au niveau des demandes de reformulations.

En effet, en réécriture, nous observons seulement les ajouts et les demandes de justification ou d'explication. Les demandes de reformulations sont donc moins variées qu'en grammaire.

Les demandes de justification ou d'explication sont, dans les deux corpus, les plus nombreuses avec 71,43% en réécriture et 69,06% en grammaire. Cependant, nous remarquons une certaine différence au niveau des ajouts qui sont représentés à hauteur de 21,43% en réécriture, contre 7,14% en grammaire.

Dans le corpus de réécriture, les demandes de reformulations sont donc moins variées et moins nombreuses : 42 en grammaire et 14 en réécriture. Cette différence de fréquence peut

éventuellement s'expliquer par la différence de longueur du corpus. Le corpus de grammaire étant plus long, il paraît logique que le nombre d'annonceurs de reformulations soit plus élevé. Il en est de même pour le nombre de reformulations car il y en a 112 dans le corpus de grammaire et 69 dans celui de réécriture.

Le *premier graphique* correspond au nombre de reformulations par grande catégorie de reformulations, c'est-à-dire les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

Le *deuxième graphique* montre la distribution des sous-catégories de chaque grande catégorie (paraphrase, répétition, correction et modification).

Le *troisième graphique* montre les résultats de la catégorie "Demandes de reformulations".

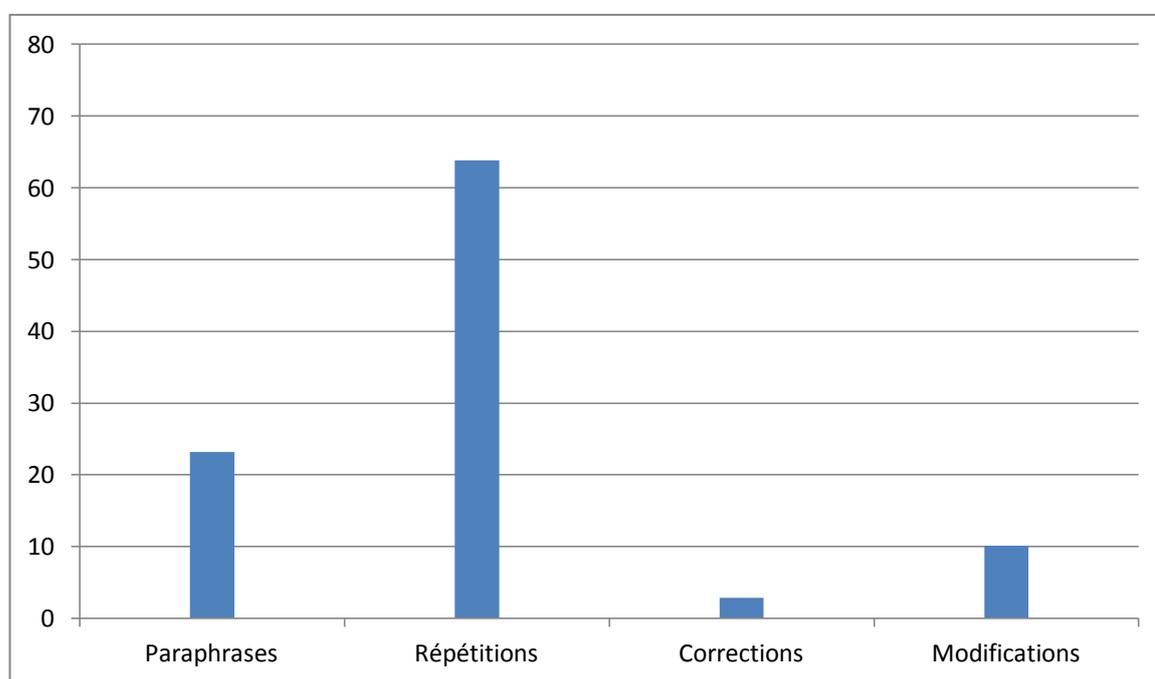


Figure 9 : Corpus 3, nombre de reformulations par grande catégorie en réécriture (enseignante expérimentée)

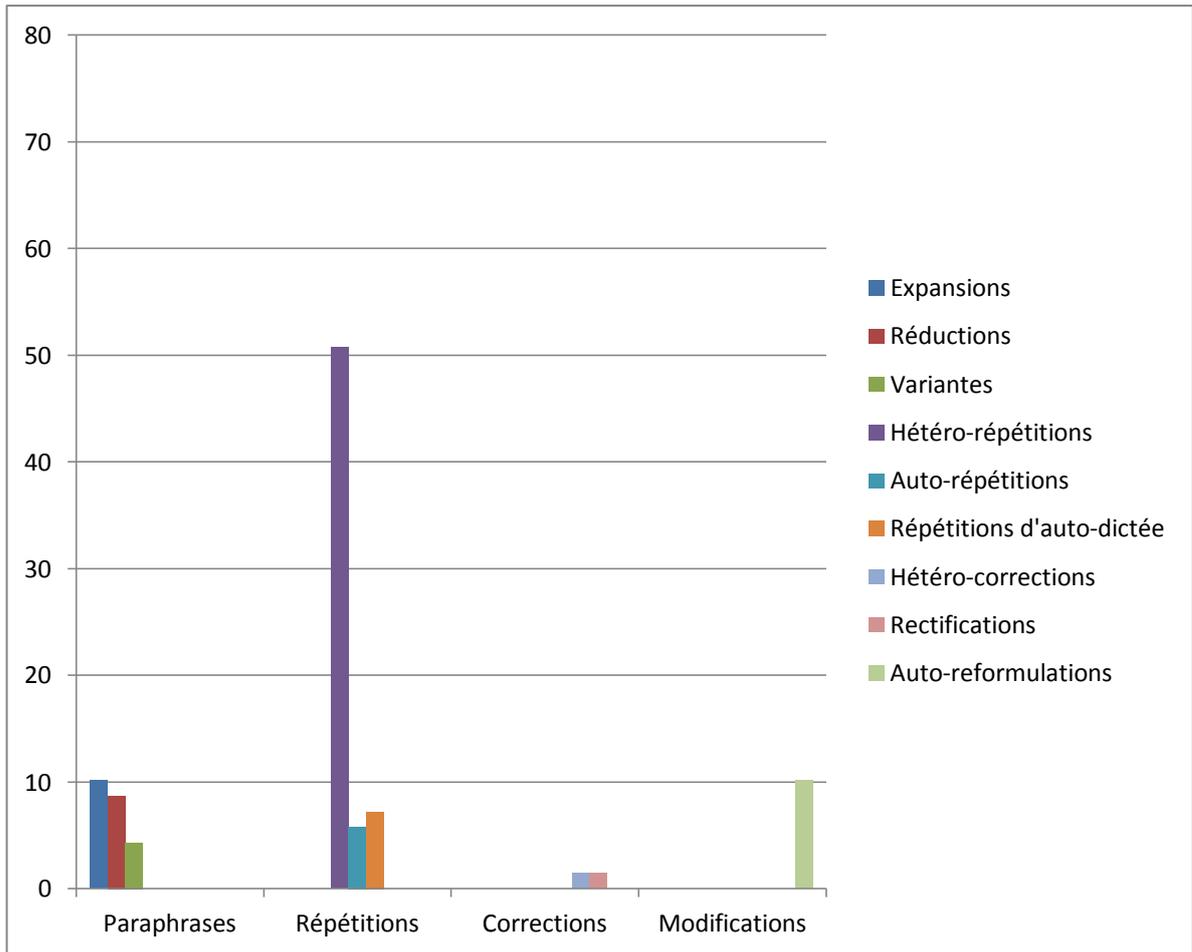


Figure 10 : Corpus 3, Les différentes types de reformulations en réécriture (enseignante expérimentée)

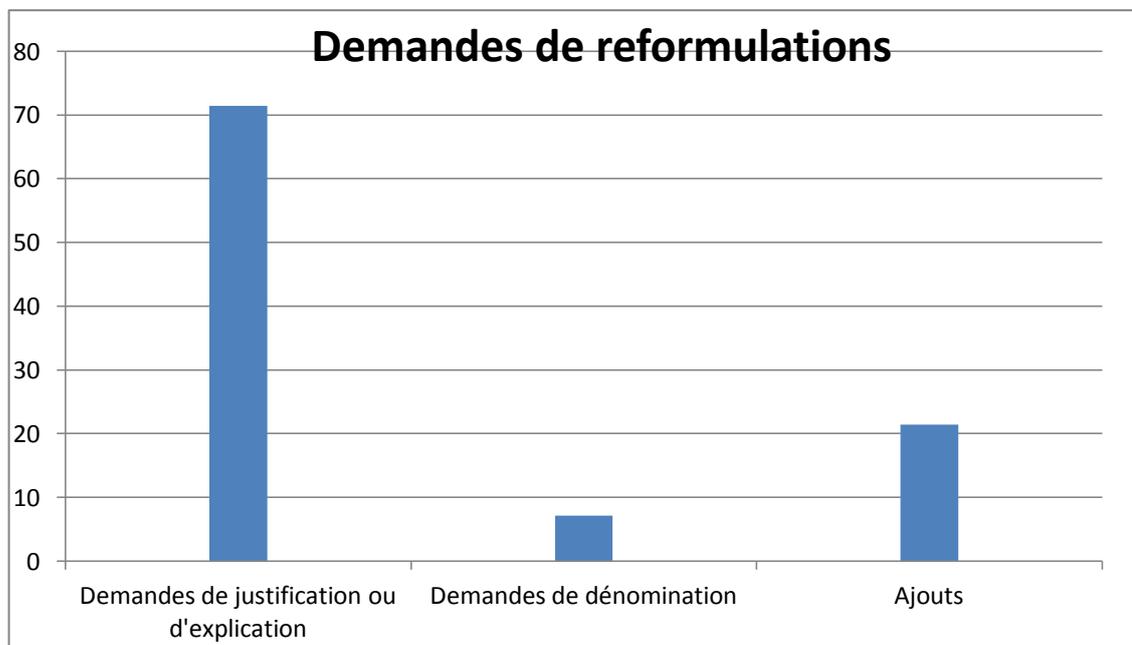


Figure 11 : Corpus 3, Répartition de la catégorie "Demandes de reformulations" en réécriture (enseignante expérimentée)

- La gestion du tableau

Au début de la séance, le tableau ne contient aucune écriture.

L'enseignante affiche au tableau les trois affiches élaborées lors de la séance précédente. La première affiche "*recto*" est écrite en rouge et est affichée au centre du tableau sur la droite. La deuxième affiche écrite en vert est placée sur la partie gauche du tableau car elle représente le contexte de l'histoire.

La troisième affiche "*verso*" écrite en noir est accrochée au centre du tableau sur la gauche. L'enseignante avait utilisé trois couleurs différentes afin de bien distinguer les trois affiches.

Pendant cette séance, l'enseignante écrit peu au tableau, elle commence à écrire au tour de parole 73M. Elle déplace l'affiche de gauche vers la droite et marque dans la partie gauche du tableau les pronoms que les élèves vont devoir utiliser dans leurs productions. Ces écrits sont des aides pour les élèves. L'enseignante ajoute également des informations à côté du pronom "ils" pour préciser qui est représenté par ce pronom personnel :

Ils → *à l'intérieur*
→ *les gens heureux*

Avant la mise au travail individuel, l'enseignante leur écrit la consigne au tableau : "*Ecris ce que ressentent les gens qui vivent dans la rue*". Avoir la consigne écrite au tableau permet aux élèves de s'y reporter en cas de besoin et de savoir exactement le travail qui leur est demandé.

Le tableau, pendant cette séance de réécriture, est correctement utilisé et agencé. Les affiches sont placées de manière organisée et sont visibles par tous les élèves. L'enseignante met ensuite en avant les informations nécessaires pour les élèves, à savoir les pronoms et la consigne.

En ce qui concerne les affiches élaborées en séance précédente, nous pouvons dire que l'écrit permet à la fois de penser mais aussi une certaine logique (Nonnon, 2000, p 96) puisque ce travail antérieur permet aux élèves de produire des écrits plus organisés lors de cette séance d'écriture.

4.2.2- Enseignante débutante

- Les reformulations

Dans le corpus 4 de réécriture de l'enseignante débutante (Cf. annexe 20, p 133), nous observons que les hétéro-répétitions sont les plus nombreuses (29,31%). Contrairement au corpus de grammaire de cette même enseignante, il y a plus d' hétéro-répétitions partielles (15,52%) que d' hétéro-répétitions totales lexicales (12,07%). Nous retrouvons ensuite les répétitions d'auto-dictée (20,7%). A l'inverse du corpus de grammaire où les autres catégories n'étaient pas beaucoup représentées, nous observons aussi dans la séance de réécriture 12,07% d'expansions et 10,35% d'auto-reformulations.

En résumé, nous pouvons dire que les répétitions sont de loin les plus nombreuses (56,9%), suivies des paraphrases (17,24%), des modifications (13,79%) et des corrections (12,07%). Nous retrouvons le même ordre d'utilisation de ces catégories dans le corpus de réécriture et dans le corpus de grammaire.

Toutefois, tous les types de reformulations n'apparaissent pas non plus dans ce corpus. Comme dans le celui de grammaire, les auto-corrections sont absentes. Cependant nous remarquons des divergences. Il n'y a pas de dénomination dans le corpus de réécriture alors qu'il y en avait dans celui de la séance de grammaire. Cela peut venir du fait que la grammaire demande peut être plus de rigueur dans la dénomination des mots, en particulier lorsqu'il s'agit des classes grammaticales, comme il en était question dans la leçon de grammaire sur l'adjectif qualificatif et le complément du nom. A l'inverse, de nouvelles reformulations sont visibles dans le corpus de réécriture alors qu'elles ne l'étaient pas dans le corpus de grammaire: les initiatives de correction et les hétéro-reformulations. Les initiatives de corrections restent malgré tout minoritaires avec seulement 1,72%. Les hétéro-reformulations ne sont pas non plus très élevées car elles ne représentent que 3,45%. Les hétéro-reformulations n'avaient pas été employées par l'enseignante en grammaire, peut être parce que pendant la séance, il était uniquement question de donner la catégorie grammaticale des mots et donc les énoncés des élèves portaient plus sur des mots seuls que sur des phrases. L'enseignante n'a pas donc eu besoin de reformuler les énoncés des élèves au niveau syntaxique par exemple.

Par ailleurs, dans ses interventions, lorsque l'enseignante débutante inclut des variantes, nous voyons qu'elle reformule son énoncé précédent en utilisant des termes moins techniques afin de se faire comprendre par la classe.

Exemple :

5M : quel est le point commun (ES) + qu'est-ce qu'ils ont de pareil ces objets (ER) [auto-reformulation avec variante].

D'autre part, nous observons dans ce corpus en 27Loïc, une auto-reformulation d'un élève. Il y a donc des essais successifs de formulations par cet élève. Cela peut provenir d'une tension entre la demande de l'enseignant de produire des expansions du nom et la proposition de l'élève qui utilise un terme plus spécifique. L'élève n'a donc peut être pas très bien compris ce qui lui est demandé. L'enseignante procède à une rectification en lui réexpliquant ce qui est attendu. Plus loin, en 43M, une élève fait la même "erreur". Une fois de plus, l'enseignante fait une rectification. La consigne ne semble pas tout à fait comprise par tous les élèves, ce qui pousse l'enseignante à redire plusieurs fois ce qu'elle attend des élèves.

Pour finir, cette enseignante débutante, utilise à la fois "*préciser*" un mot et "*modifier*" un mot. *Préciser* porte sur la dimension sémantique alors que *modifier* porte plutôt sur la dimension syntaxique de complément du nom (modificateur du nom). Cette substitution ne renvoie donc pas à la même chose.

Cette enseignante a ici aussi recours à des demandes de justification ou d'explication (40%), d'auto-correction (40%) et de demandes de dénomination (20%). En comparaison avec le corpus de grammaire de l'enseignante débutante, nous voyons que les demandes de reformulations sont moins variées. De plus, elle n'utilise ni ajout, ni demande d'exemplification.

Le *premier graphique* correspond au nombre de reformulations par grande catégorie de reformulations, c'est-à-dire les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

Le *deuxième graphique* montre la distribution des sous-catégories de chaque grande catégorie (paraphrase, répétition, correction et modification).

Le *troisième graphique* montre les résultats de la catégorie "Demandes de reformulations".

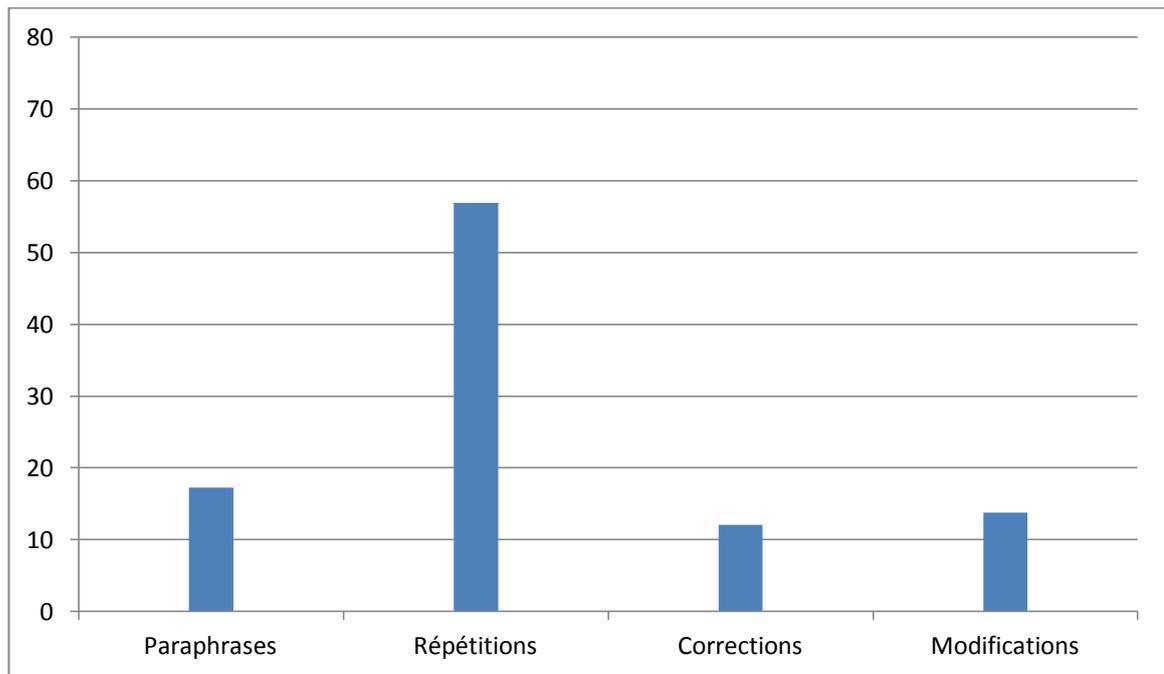


Figure 12 : Corpus 4, nombre de reformulations par grande catégorie en réécriture (enseignante débutante)

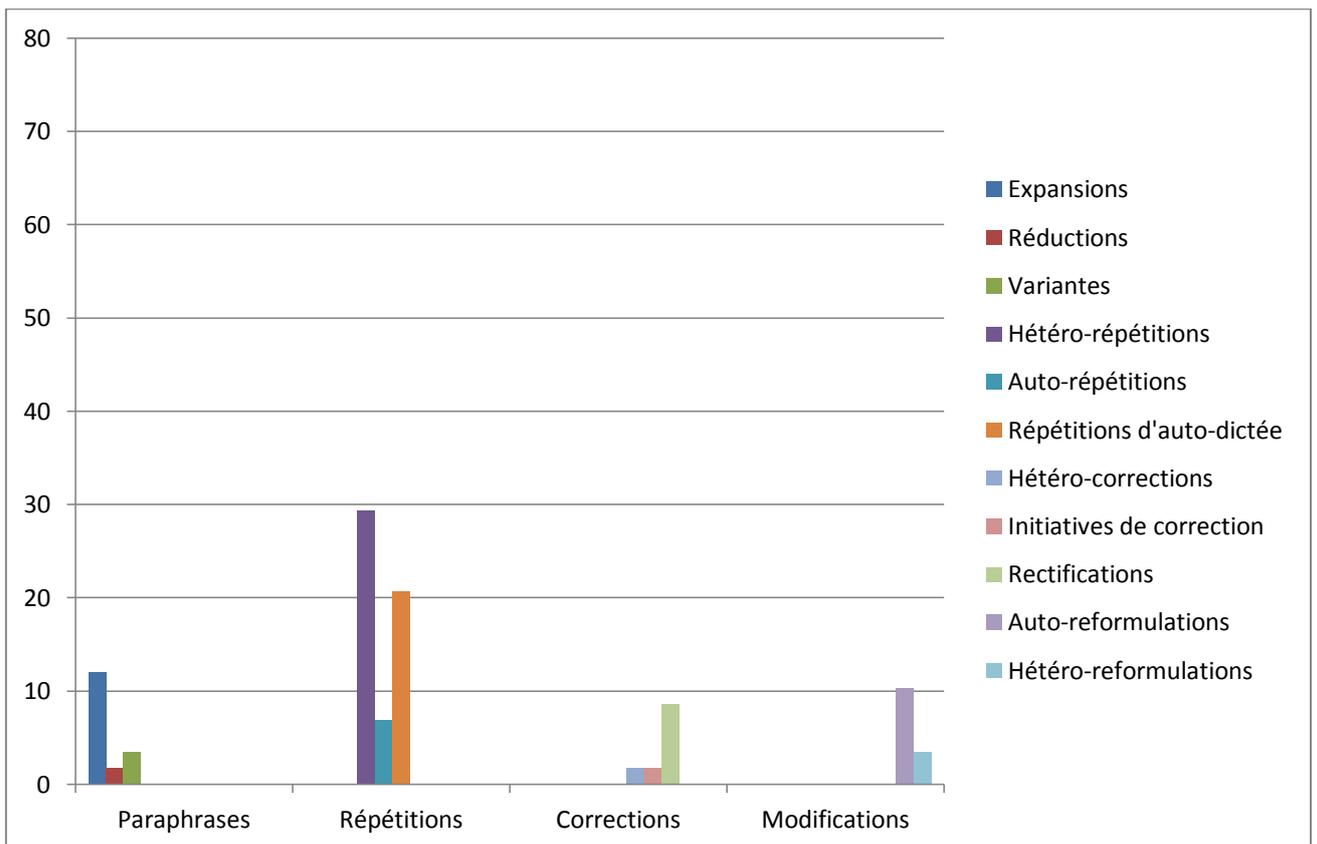


Figure 13 : Corpus 4, Les différents types de reformulations en réécriture (enseignante expérimentée)

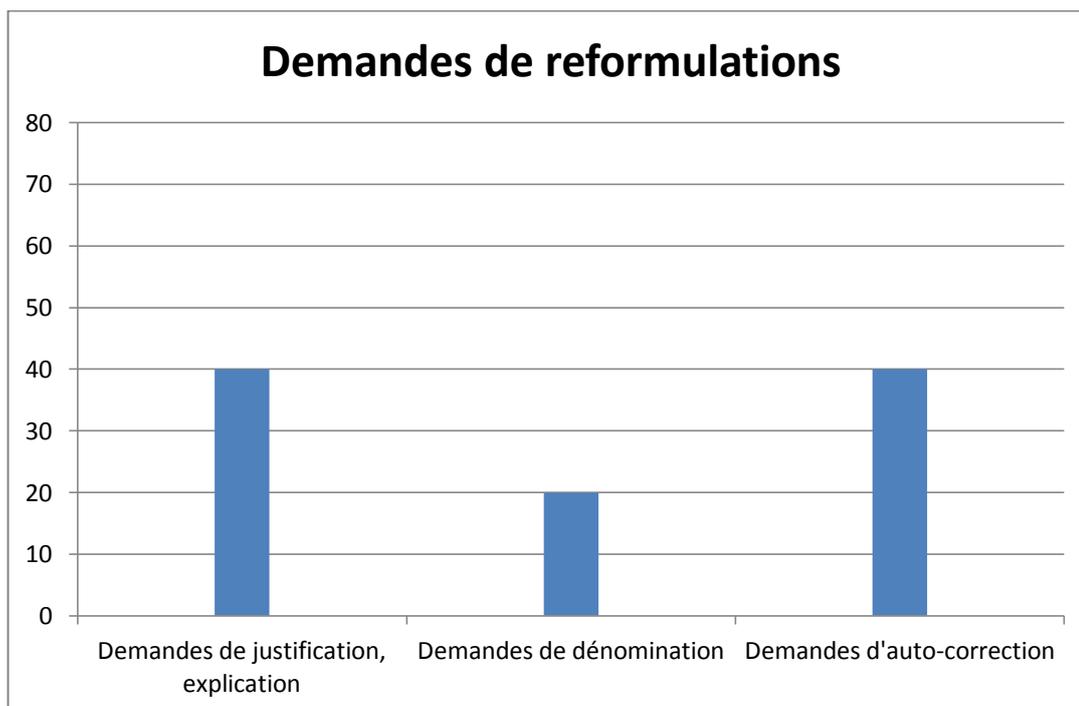


Figure 14 : Corpus 4, Répartition de la catégorie "Demandes de reformulations" en réécriture (enseignante expérimentée)

- La gestion du tableau

Au début de la séance, le tableau est fermé et il n'y a rien d'écrit au tableau. L'enseignante après avoir introduit sa séance et montré les verres aux élèves écrit au centre de la partie gauche du tableau le mot "verre" entouré. Elle fait ensuite partir des flèches de ce mot central avec les caractéristiques du verre à ballon et du verre en plastique. Une fois que les élèves ont donné toutes leurs idées, l'enseignante trace un trait au milieu du cercle pour différencier les caractéristiques du verre en plastique et du verre à ballon. Au lieu de tracer un trait il aurait peut-être été plus pertinent d'utiliser des couleurs différentes afin de mieux voir les différences.

L'utilisation du tableau pour ce travail a permis de donner un poids plus important à ce que les élèves ont dit car l'oral a été transformé en écrit.

Une fois que ce travail a été effectué, l'enseignante, après avoir expliqué le travail à faire, a ouvert le tableau. Le texte sur lequel les élèves vont travailler est déjà écrit au centre du tableau, sous la date. Les mots à qualifier sont soulignés en rouge.

Comme dans son autre séance, l'enseignante débutante garde ici aussi le monopole du tableau. Cependant, son tableau est mieux organisé et moins chargé. On peut donc en déduire que le contenu de la séance influe sur l'utilisation et la gestion du tableau car cette séance ne nécessite pas autant d'écrit que la séance de grammaire.

4.2.3- Comparaison des deux corpus

Dans les deux corpus de réécriture, nous observons que les hétéro-répétitions sont les reformulations les plus employées. En effet, l'enseignante expérimentée (50,73%) fait lire les affiches effectuées pendant la séance précédente et en parle avec ses élèves. Elle utilise les hétéro-répétitions pour valider ce que les élèves lisent et disent. L'enseignante débutante se sert elle-aussi des hétéro-répétitions (29,31%) pour valider les énoncés des élèves et accompagne très souvent ces reformulations de répétitions d'auto-dictée. Cette enseignante utilise 20,7% de répétitions d'auto-dictée alors que dans la séance de l'enseignante expérimentée il n'y en a que 7,24%. Cette différence peut venir du contenu des séances en elles-mêmes. La séance de réécriture de l'enseignante expérimentée est principalement tournée vers l'oral et le tableau ne fait pas objet d'écriture mais est utilisé en tant que support d'affiches. L'écrit et les répétitions d'auto-dictée devaient donc être plus importantes lors de la séance précédente quand les affiches avaient été élaborées. Au contraire, la séance de l'enseignante débutante se prêtait davantage aux répétitions d'auto-dictée étant donné que l'enseignante écrivait au tableau les réponses des élèves.

Au niveau des hétéro-répétitions, nous constatons que l'enseignante débutante utilise principalement des hétéro-répétitions partielles (15,52%) contrairement à l'enseignante expérimentée qui fait plus usage des hétéro-répétitions totales lexicales (12,07%). Cette différence peut s'expliquer ici aussi par la distinction entre ces deux séances. Il semble en effet logique que l'enseignante expérimentée emploie majoritairement des hétéro-répétitions totales lexicales puisqu'elle répète ce que les élèves lisent sur les affiches. L'enseignante débutante, quant à elle, utilise plus d'hétéro-répétitions partielles car les énoncés des élèves sont plus ouverts. Dans les deux séances, les hétéro-répétitions totales lexicales et les hétéro-répétitions partielles s'équilibrent (respectivement 34,79% et 15,94% pour l'enseignante expérimentée, et 12,07% et 15,52% pour l'enseignante débutante). L'écart est plus prononcé chez l'enseignante expérimentée puisqu'elle prononce deux fois plus d'hétéro-répétitions totales lexicales.

Les reformulations dans les deux corpus de réécriture ne font pas apparaître toutes les catégories. En effet, les auto-corrections sont absentes dans les deux corpus alors que nous pouvions les voir dans le corpus de grammaire de l'enseignante expérimentée. L'enseignante débutante n'en a donc utilisé aucune, ni en grammaire, ni en réécriture.

Par ailleurs, l'enseignante expérimentée use de dénominations (1,45%) contrairement à l'enseignante débutante qui n'en met aucune en œuvre. Dans le corpus de grammaire, nous avons constaté que l'enseignante expérimentée en utilisait plus. Ce phénomène pourrait s'expliquer par une plus grande expérience du métier de la part de l'enseignante expérimentée. Il en est de même pour les résumés. L'enseignante expérimentée résume davantage la séance avec 7,24% de résumés contre 1,72% pour l'enseignante débutante. La raison pourrait être la même que pour les dénominations, à savoir, la différence d'expérience. L'enseignante expérimentée, plus habituée à faire des séances, résume plus ce qui est dit afin de s'assurer de la bonne compréhension de tous les élèves.

De plus, alors que le corpus de réécriture de l'enseignante expérimentée semble moins varié que celui de grammaire, à l'inverse, l'enseignante débutante présente un corpus de réécriture plus varié que son corpus de grammaire. Le type de séance et les objectifs à atteindre doivent donc influencer sur les différences d'utilisation des catégories de reformulations.

Une différence significative est visible au niveau des corrections. Avec 12,07% de corrections dont 8,63% de rectifications, l'enseignante débutante en emploie plus que l'autre enseignante. En effet, les corrections ne représentent que 2,9% des reformulations dans le corpus de l'enseignante expérimentée. Une fois encore, cet écart peut provenir de la séance proposée. L'enseignante débutante demande aux élèves les différences et les similitudes entre deux objets. Cette séance porte donc sur la réflexion et toutes les réponses des élèves ne sont pas forcément correctes, ce qui entraîne alors des corrections de la part de l'enseignante. A l'inverse, la séance de l'enseignante expérimentée reprend le travail fait pendant la séance de réécriture précédente. Une grande partie de la séance revient à lire et parler des affiches, et ensuite, l'enseignante explique aux élèves le travail demandé. Les corrections ne sont donc pas vraiment nécessaires.

Globalement, les répétitions sont les reformulations les plus utilisées par ces deux enseignantes, suivies des paraphrases, des modifications et des corrections. Nous remarquons ici une différence avec les corpus de grammaire. Pour l'enseignante expérimentée, les corrections étaient plus importantes que les modifications. La discipline abordée (grammaire ou réécriture) influence donc certainement sur le type de reformulations utilisé.

Les deux enseignantes utilisent toutes les deux trois sortes de demandes de reformulations. Cependant, le nombre de demandes de reformulations est trois fois plus important dans le corpus de l'enseignante expérimentée qui en fait apparaître 14 contre 5 dans le corpus de l'enseignante débutante.

L'enseignante débutante utilise majoritairement des demandes d'auto-correction (40%) alors que l'enseignante expérimentée n'en utilise aucune. A l'inverse, l'enseignante expérimentée emploie des ajouts (21,43%) mais l'enseignante débutante n'en utilise aucun. Ce sont les demandes de justification et d'explication qui apparaissent le plus dans le corpus de l'enseignante expérimentée (71,43%). Ces divergences peuvent s'expliquer par la différence de séances.

En réécriture, comme en grammaire, les corpus de l'enseignante expérimentée font apparaître plus de reformulations que les corpus de l'enseignante débutante. En effet, il y a 69 reformulations dans celui de l'enseignante expérimentée et 58 dans celui de l'enseignante débutante. Cependant, le corpus de l'enseignante expérimentée est plus long, ce qui pourrait expliquer cet écart de nombre.

Le graphique de la *figure 15* présente une comparaison entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante en réécriture. Cette comparaison ne concerne que les quatre grandes catégories de reformulations, à savoir, les paraphrases, les répétitions, les corrections et les modifications.

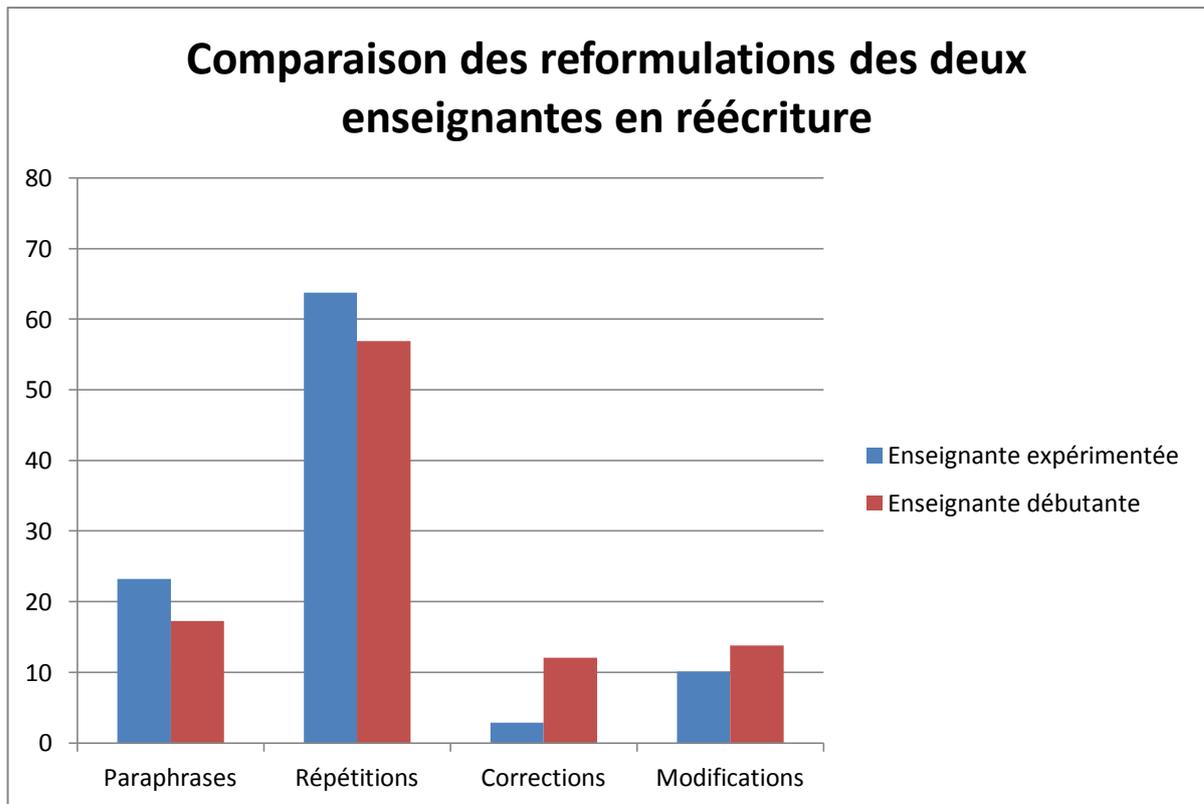


Figure 15 : Comparaison des reformulations des deux enseignantes en réécriture

Le graphique de la *figure 16* montre une comparaison des différentes sous-catégories de reformulations en réécriture entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante.

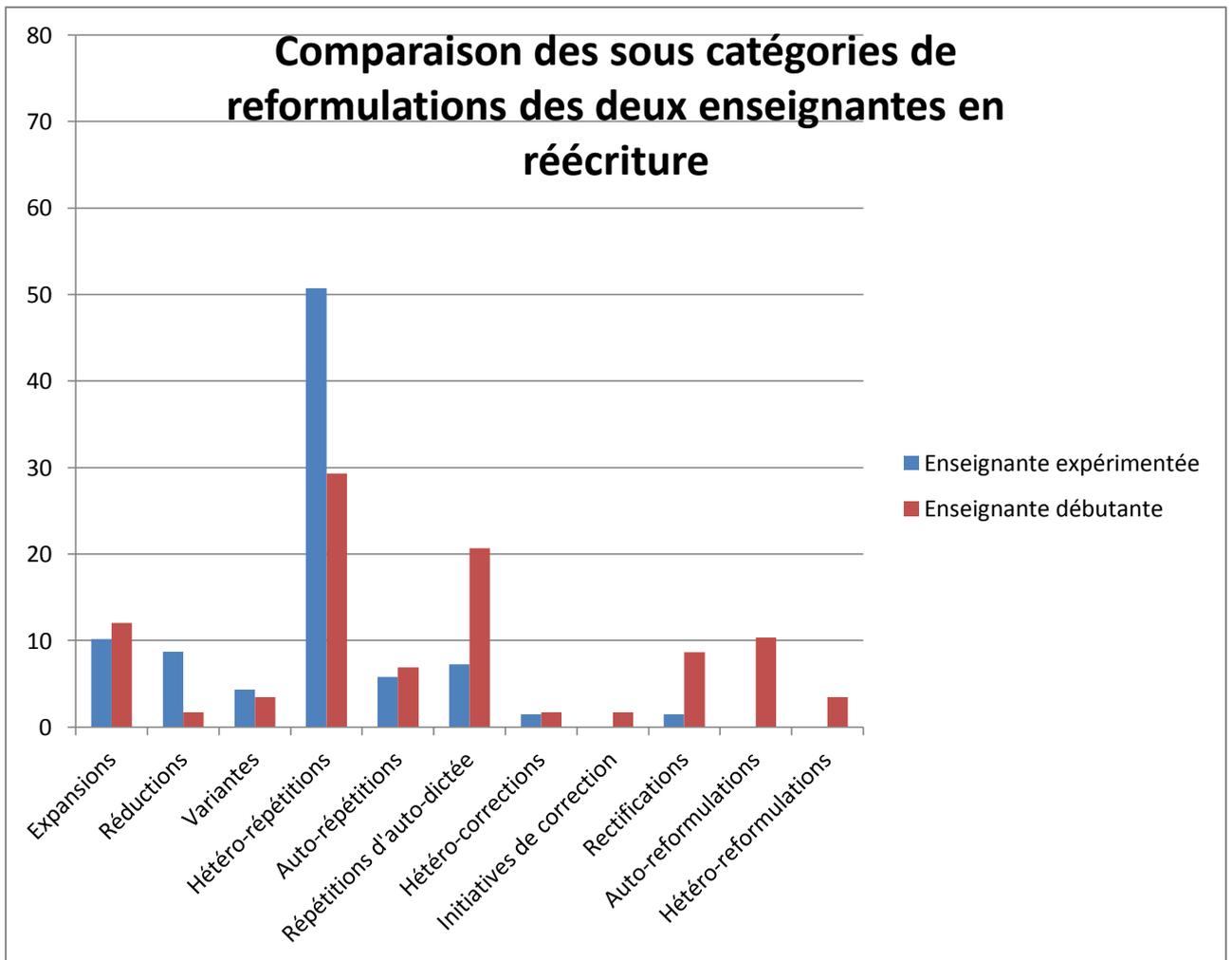


Figure 16 : Comparaison des sous catégories de reformulations des deux enseignantes en réécriture

Conclusion

A travers notre travail, nous avons souhaité répondre à la question de départ : Quelles sont les reformulations les plus utilisées dans le domaine scolaire au cycle 3 et sont-elles différentes entre une enseignante expérimentée et une enseignante débutante ? Si oui, à quelles reformulations l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante ont-elles le plus recours ?

Pour répondre à notre question, nous avons élaboré un corpus composé de quatre corpus oraux à partir de quatre séances de français : deux corpus de réécriture et deux corpus de grammaire. Pour constituer notre corpus, nous avons enregistré deux enseignantes : une enseignante expérimentée et une enseignante débutante. Toutes les deux ont été filmées à la fois en grammaire et en réécriture.

Une fois ces séances retranscrites à l'écrit, nous avons pu commencer à les analyser du point de vue des reformulations, que nous avons au préalable réparties en quatre grandes catégories, elles-mêmes divisées en sous-catégories. Dans chaque corpus, les tours de parole ont été analysés un à un d'un point de vue qualitatif, c'est-à-dire que nous les avons catégorisés. Lorsque cette étude a été terminée, nous avons étudié les corpus d'un point de vue quantitatif. Nous avons procédé au comptage des différents types de reformulations et nous avons ensuite transformé ces nombres en pourcentages.

A la suite de cette étude, nous avons analysé les reformulations qui apparaissaient dans chacun des enregistrements, puis nous avons mis en parallèle les deux séances de grammaire dans un premier temps, et les deux séances de réécriture dans un second temps. Ce travail nous a permis de faire une comparaison des différentes reformulations entre l'enseignante expérimentée et l'enseignante débutante.

De cette étude, il est ressorti que les hétéro-répétitions sont les reformulations les plus employées par chacune des enseignantes ainsi que dans les deux disciplines (grammaire et réécriture). Nous retrouvons ensuite les répétitions d'auto-dictée qui témoignent d'un lien étroit avec les hétéro-répétitions. En effet, dans nos corpus nous avons pu observer que les hétéro-répétitions et les répétitions d'auto-dictée sont souvent liées. Les autres catégories diffèrent d'une enseignante à l'autre ainsi que d'une discipline à l'autre. En effet, dans une même discipline, avec deux enseignantes différentes, les résultats ne sont pas les mêmes. Nous pouvons donc dire que la séance en elle-même influe sur le type de reformulation utilisé ainsi que sur la quantité de reformulations.

Par ailleurs, dans ces corpus nous nous sommes aperçue que les reformulations étaient souvent engendrées par ce que nous avons appelé des demandes de reformulations. Ce ne sont pas des reformulations mais leur présence entraîne des reformulations. Nous avons distingué dans notre étude cinq catégories : les demandes de justification, d'explication ou de précision, les demandes de dénomination, les demandes d'exemplification, les demandes d'auto-correction et les ajouts. Ces demandes de reformulations étaient elles-aussi très présentes dans nos corpus et donnaient donc lieu aux reformulations.

En conclusion, nous pouvons dire que les deux enseignantes, expérimentée et débutante, emploient des reformulations variées. Certaines utilisations diffèrent, d'une part en fonction de la discipline enseignée, grammaire ou réécriture, et principalement en fonction de la séance en elle-même, et, d'autre part, en fonction de l'expérience des enseignantes. En effet, dans ses corpus, l'enseignante expérimentée déploie un plus grand nombre de reformulations par rapport à l'enseignante débutante. Cependant, il convient de préciser, que les corpus ne sont pas de mêmes longueurs et que cette précision peut aussi jouer un rôle dans la quantité de reformulations.

Au cours de mes différents stages qui se sont déroulés cette année, et en particulier lors de mon stage en alternance dans une classe de CM1-CM2, cette étude m'a permis de prêter une attention particulière aux reformulations dans mes séances. En effet, j'ai essayé d'utiliser autant de fois que possible les reformulations dans mon enseignement afin de le rendre plus riche. Les reformulations sont nécessaires et importantes à la fois de la part de l'enseignant mais aussi des élèves, c'est pourquoi je les faisais régulièrement reformuler. Grâce à cette recherche, j'ai pu d'autant plus me rendre compte de la place que prennent les reformulations dans une classe et donc essayer de favoriser leur utilisation dans ma pratique.

Bibliographie

BRIXHE, D & SPECOGNA, A. (1999). Actes de reformulation et progression du savoir. In HALTE J.-F. (Ed.). *Pratiques 103-104, Interaction et apprentissages*, Metz, 9-27.

CHAROLLES, M. (1987). Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification. In P. BANGE (Ed.). *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire: une consultation*. Berne : Peter Lang. Pages 99-122.

GARCIA-DEBANC, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés: l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire. In B. SCHNEUWLY & T. THEVENAZ-CHRISTEN (Eds.). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck Université. Pages 111-141.

GARCIA-DEBANC, C & PLANE, S. (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire. Paris : Hatier. Page 6.

GARCIA-DEBANC, C & VOLTEAU, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. In M. KARA (Ed.). *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques numéro 29*. Université de Metz. Pages 309-340.

GARCIA-DEBANC, C & VOLTEAU, S. (2008). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires: existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisés?. In M. SCHUWER, M-C. LE BOT & E.RICHARD (Eds.). *Pragmatique de la reformulation, types de discours, interactions didactiques*. Presses Universitaires de Rennes. Pages 253-268.

GARCIA-DEBANC, C & VOLTEAU, S. (2008). Gérer les reformulations: un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations. In D. BUCHETON & O. DEZUTTER (Eds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck. Pages 191-212.

GARCIA-DEBANC, C & VOLTEAU, S. (2010). Les reformulations définitives dans les interactions scolaires. In *Publif@rum* [en ligne].

http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=142 (le 25/10/2011).

GAULMYN, M-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. In P. BANGE (Ed.). *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire: une consultation*. Berne : Peter Lang. Pages 83-98.

GULICH, E & KOTSCHI, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*. In P. BANGE (Ed.). *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire: une consultation*. Berne : Peter Lang. Pages 15-81.

NONNON, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. In S. PLANE & B. SCHNEUWLY (Eds.). *Les outils d'enseignement du français*, Repères n°22 (pp.). Paris : INRP. Pages 83-120.

Revue

B.O. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, hors série n°3 du 19 juin 2008. Cycle des approfondissements, programmes du CE2, CM1 et CM2. Page 21.

ANNEXES

ANNEXE 1 : fiche de préparation de la séance de grammaire de l'enseignante expérimentée

<i>Fiche de préparation</i>	GRAMMAIRE	Séance 2/3								
<u>L' ACCORD DE L'ADJECTIF QUALIFICATIF</u>										
<u>Objectifs :</u> <ul style="list-style-type: none">• Evaluer l'ensemble des acquis au niveau du groupe nominal (déterminant, nom, adjectif).• Reconnaître le genre et le nombre du nom .• Connaître et savoir utiliser les règles d'accord nom/adjectif.										
<u>Compétences :</u> <ul style="list-style-type: none">• Reconnaître l'adjectif dans le groupe nominal.• Etre capable d'écrire correctement l'adjectif en fonction du nom qu'il complète.										
<u>Déroulement de la séance :</u> <ul style="list-style-type: none">• Rappel oral du rôle de l'adjectif.• Ecrire au tableau un carré lescurien composé de deux noms, d'un adjectif et d'un verbe. <table border="1" data-bbox="671 1312 997 1456"><tr><td>escargot</td><td>vert</td></tr><tr><td>manger</td><td>salade</td></tr></table> <ul style="list-style-type: none">• Les élèves doivent écrire individuellement sur l'ardoise une phrase à partir de ces 4 mots, ils doivent rajouter les déterminants.• Relever plusieurs ardoises avec des phrases différentes qui permettront d'aborder la règle de l'accord de l'adjectif.• Ecrire ces phrases au tableau .• Analyse des phrases (travail collectif).• Oralement, découverte de la règle.• Proposer un nouveau carré lescurien. <table border="1" data-bbox="671 1899 997 2042"><tr><td>fleur</td><td>printemps</td></tr><tr><td>nouveau</td><td>pousser</td></tr></table>			escargot	vert	manger	salade	fleur	printemps	nouveau	pousser
escargot	vert									
manger	salade									
fleur	printemps									
nouveau	pousser									

- Même travail proposé avec écriture individuelle et analyse collective.
- Oralement, établir les règles d'accord de l'adjectif avec le nom.
- Ecrire la règle au tableau.
- Recopier cette règle sur le cahier de leçon.

Prolongement avec exercices écrits durant la séance 3.

ANNEXE 2 : transcription du corpus 1 de grammaire de l'enseignante expérimentée

1M: la semaine dernière on avait parlé de l'adjectif qualificatif est-ce que vous vous souvenez qu'est-ce que c'est un adjectif qualificatif ? qui est-ce qui peut me rappeler qu'est-ce que c'est un adjectif qualificatif et qui est-ce qui peut me donner un exemple ? voilà alors faut se réveiller un petit peu là je vous sens endormis il n'y en a que trois qui sont capables de dire ce que c'est un adjectif qualificatif ?

2E: non

3M: ah bon ben alors + tiens Léo qui lève le doigt avec envie je t'écoute

4Léo: je m'en souviens plus

5M: tu t'en souviens plus pourtant Léo + alors Olivia

6Olivia: ben c'est un mot qui dit comment est la chose

7M: c'est-à-dire essaye de me donner un exemple pour que nous comprenions

8Olivia: le *grand oiseau*

9M: oui alors

10Olivia: ben c'est *grand* ça nous dit comment il est l'*oiseau*

11M: voilà donc c'est le mot *grand* qui dit comment est l'*oiseau* donc *grand* c'est quoi alors ?

Ca s'appelle comment ?

12Olivia: l'adjectif qualificatif

13M: un adjectif qualificatif + est-ce que quelqu'un à quelque chose d'autre à ajouter sur ce qu'est un adjectif qualificatif ?

14E: ça dit comment est la chose ça ça si elle est grande si elle est petite si elle est bleue

15M: et *cette chose* c'est quoi comme mot ?

16E: un adjectif

17M: pardon ?

18E: un adjectif

19M: non celui qui

20E: un nom

21M: euh Claire c'est un

22Claire: c'est un groupe nominal sujet

23M: euh pas obligatoirement un groupe nominal sujet c'est un

24EEE: nom

25M: un nom un nom comment ?

26Loïc: un nom commun

27M: un nom commun en général ça peut être aussi un nom propre mais c'est vrai qu'on rencontrera beaucoup plus de noms communs accompagnés d'un adjectif que de noms propres + alors qu'est-ce qu'on peut dire d'autre sur cet adjectif ? il dit comment est

28EEE: le nom

29M: le nom commun il complète le nom n'est-ce pas? après comment on fait pour le reconnaître ? où est-ce qu'il est ? qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? Erwan

30Erwan: il est devant ou derrière le nom qu'il complète

31M: il est devant ou derrière le nom qu'il complète + très bien + qu'est-ce qu'on peut + est-ce que quelqu'un veut dire autre chose ? non ? c'est vous avez dit tout ce que vous savez sur l'adjectif qualificatif ?

32EEE: oui

33M: bien alors maintenant je vais vous écrire quatre quatre mots au tableau donc je l'écris je fais le carré < la maîtresse écrit au tableau > je vais écrire quatre mots donc vous les lisez en même temps que je suis en train de les écrire

34EEE: *salade vert escargot manger*

35M: alors vous allez me donner la nature de ces mots vous allez me dire qu'est-ce que c'est ces mots + Julie

36Julie: *vert* c'est l'adjectif

37M: oui

38Julie: *salade* c'est un nom propre

39M: tout le monde est d'accord ?

40EEE: non

41Julie: euh je me suis trompée nom commun

42M: ah tu t'es trompée d'accord nom commun après

43Julie: *escargot* c'est un nom commun

44M: oui

45Julie: et *manger* c'est un verbe

46M: c'est un verbe donc vous allez utiliser ces quatre mots vous allez pouvoir rajouter des petits mots euh des petits mots dont vous allez avoir besoin et vous allez me faire une phrase d'accord ? en utilisant ces quatre mots + on n'a pas le droit de rajouter des noms communs on n'a pas le droit de rajouter des adjectifs on n'a pas le droit de rajouter des verbes mais on a le droit de rajouter des petits mots

47E: des déterminants

48M: alors comme tu disais on peut rajouter des

49E: déterminants

50M: des déterminants éventuellement alors allez y vous faites une phrase et vous l'écrivez sur votre ardoise

Les élèves cherchent individuellement, pendant environ 5 minutes, une phrase et l'écrivent sur leurs ardoises. Pendant ce temps, l'enseignante circule dans les rangs et récupère les ardoises des élèves ayant des phrases intéressantes à analyser.

Phrases des élèves écrites au tableau :

Cette escargot mange de la salade vert.

Les escargots manger la salade vert.

L'escargot vert mange la salade.

L'escargot mange de la salade verte.

L'escargot vert mangera la salade.

51M: bien qu'est-ce que vous avez à dire en voyant ces phrases écrites ? Scander

52Scander: les escargots manger la salade verte ça ne se dit pas

53M: pourquoi ?

54Scander: parce que c'est les escargots mangent de la salade verte

55EEE: [...]

56M: non + oui ?

57Inès: le verbe il est à l'infinitif

58M: alors vous parlez de quelle phrase ?

59EEE: la deuxième

60M: tu parles de laquelle toi ? < l'enseignante montre Scander du doigt >

61Scander: la deuxième

62M: la deuxième donc nous sommes en train de parler de celle-ci d'accord on est sur cette phrase là donc qu'est-ce qui se passe dans cette phrase là ?

63Loïc: verbe infinitif

64M: pardon ? j'ai pas entendu

65Loïc: verbe infinitif

66M: verbe infinitif et alors ?

67Loïc: ben on a pas le droit de le parce que euh c'est euh un verbe infinitif dans la phrase

68M: donc qu'est-ce qui faut faire

69Loïc: faut le conjuguer
70M: il faut le conjuguer c'est-à-dire qu'est-ce que tu vas faire là ?
71Scander: les escargots mangent de la salade ou mangeront
72M: non mais qu'est-ce que tu vas faire à ce verbe
73Loïc: ben tu vas le changer
74M: et ben en faisant quoi ?
75Loïc: en enlevant le *r*
76M: en enlevant le *r* + j'enlève le *r* < l'enseignante efface le *r* à la fin de "*manger*">
77Loïc: après tu mets un *s*
78M: est-ce que vous êtes d'accord ?
79EEE: non
80M: Claire
81Claire: faut mettre *-ENT*
82M: on met *-ENT* pour quelle raison est-ce que nous mettons *-ENT* ?
83E: parce qu'ils sont au pluriel
84Claire: ils sont au pluriel
85M: qui ?
86Claire: les *escargots*
87M: les *escargots* donc les *escargots* ils sont au pluriel tout à fait ils sont plusieurs donc *mange* on mettra *-ENT* < elle ajoute au tableau *-ENT* à "*mange*" en rouge> très bien après dans cette phrase est-ce que tout va bien ? Julie
88Julie: la salade vert ça ça veut rien dire parce que comme *salade* c'est au féminin faut faut mettre un *e* à la fin de *vert*
89M: il faut mettre un *e* à la fin de *vert* très bien < elle ajoute un *e* à la fin de "*vert*" en rouge> est-ce que pour cette phrase vous avez autre chose à dire ?
90E: oui
91M: oui je t'écoute
92E: les escargots mangent la salade verte c'est les escargots mangent de la salade verte
93M: c'est pas obligé on peut très bien dire mange la salade verte ou mangent de la salade verte on peut dire absolument les deux hein + euh Louna est-ce que tu as quelque chose à nous dire sur une autre phrase ?
94Louna: non
95M: toutes les phrases te vont bien ? Léo

96Léo: à la première phrase euh comme euh comme *escargot* c'est c'est au masculin et ben il faut il faut enlever le deuxième *t* et le *e*

97M: ah voilà

98Léo: à cette

99M: il faut supprimer ceci < elle supprime le *e* à "*cette*"> tout à fait + tout à fait + après qu'est-ce que Mathis

100Mathis: à la première phrase et ben *vert* euh *vert* y a pas de *e* à la fin

101M: voilà il n'y a pas de *e* non plus donc il faut faire quoi là? il faut le rajouter pourquoi ?

102Mathis: parce que c'est féminin

103M: qui c'est qui est au féminin ?

104Mathis: *salade*

105EEE: la *salade*

106M: la *salade* très bien est-ce que vous avez autre chose à dire sur une phrase + ou est-ce que ça vous semble correct ? Ici est-ce que c'est écrit correctement et ici ?

107EEE: non

108M: pourquoi non ?

109EEE: parce que c'est au futur

110M: et alors ?

111Loïc: on a le droit

112M: ben oui on peut dire que l'*escargot* mangera de la *salade verte* de la *salade pardon* +oui Lucas ?

113Lucas: il faut un *s* à *escargot*

114M: et pourquoi il faut un *s* à *escargot* ?

115Lucas: ah non je me suis

116M: pourquoi il faudrait un *s* à *escargot* ? Erwan

117Erwan: il en faut pas

118M: pourquoi il en faut pas ?

119Erwan: parce que c'est pas au pluriel

120M: qu'est-ce que c'est qui n'est pas au pluriel ?

121Erwan: *escargot*

122M: euh c'est pas *escargot* qui n'est pas au pluriel c'est quoi qui n'est pas au pluriel ?

123Erwan: le déterminant

124M: le déterminant donc comme le déterminant n'est pas au pluriel on ne va pas mettre un *s* à *escargot* + ici est-ce qu'il est bien écrit ?

125EEE: non
126M: pourquoi ?
127E: parce que mange on a pas besoin
128M: non tu n'as pas vu ce que je t'ai demandé montré + ce mot là est-ce qu'il est bien écrit ?
129EEE: oui non
130M: qui c'est qui dit non ? Illian pourquoi est-ce qu'il est pas bien écrit
131Illian: ben il faut à la fin de *vert* il faut le *e*
132M: tu vas dire l'escargot verte ?
133Illian: non
134M: ah alors est-ce qu'il est bien écrit ?
135EEE: oui
136M: *escargot* c'est à quel genre ?
137E: masculin
138M: masculin donc vert il faut que ça soit au
139E: masculin
140M: masculin + très bien ++ euh venez récupérer vos ardoises et je vous donne de nouveaux mots

L'enseignante écrit au tableau les mots suivants: fleur, nouveau, pousser, printemps.

141M: donc qu'est-ce que c'est ce mot < elle montre "*fleur*" au tableau >
142EEE: *fleur*
143M: oui mais c'est quoi?
144EEE: un nom
145M: un nom + ceci < elle montre "*nouveau*" >
146EEE: un adjectif
147M: un adjectif + ceci < elle montre "*printemps*" >
148EEE: un nom
149M: un nom + et ceci < elle montre "*pousser*" >
150EEE: un verbe
151M: un verbe + alors maintenant comme toute à l'heure vous rajoutez des petits mots et vous me faites des phrases.

Les élèves cherchent individuellement des phrases sur leurs ardoises pendant environ 5 minutes. L'enseignante circule dans les rangs et récupère des phrases d'élèves pour aller les écrire au tableau.

Phrases des élèves écrites au tableau :

O' printemps pousse des nouveau fleurs.

Il y a des nouvelle fleur qui on pousser pour le printemps.

La nouvelle fleur poussera au printemps.

Une nouvelle fleurs pousse au printemps.

Des nouvelle fleurs pousseront au printemps.

Une fleur pousse au nouveau printemps.

152M: on regarde au tableau ++ alors Louna de quelle phrase tu parles déjà comme ça

153Louna: la première

154M: la première donc nous sommes sur celle-ci < elle montre la phrase au tableau >

154Louna: alors le *O'* au début ça s'écrit *AU*

155M: voilà parce que ce *O'* c'est c'est *O'* tout seul comme ça est-ce que ça se rencontre ?

156EEE: non

157M: alors ça peut se rencontrer comme ça mais tout seul ça ne se rencontre pas + donc au on va l'écrit *AU* + après + on est sur cette phrase + qu'est-ce qu'on peut dire sur cette phrase après ? Yassir

158Yassir: euh *nouveau* ça se dit pas c'est *nouvelle*

159M: ah pourquoi *nouveau* ça se dit pas on va dire *nouvelle* ?

160Yassir: parce que

161M: chut + vas y Yassir vas y

162Yassir: parce que quand on dit *au printemps poussent des nouveaux fleurs* ça veut rien dire

163M: pourquoi on ne va pas dire *nouveau* ? essaye de m'expliquer pourquoi on ne va pas dire nouveaux fleurs

164Yassir: ben parce que ça veut rien dire

165M: mais pourquoi ça veut rien dire ? + Nathan tu peux essayer de l'aider

166Nathan: oui parce que parce que c'est *nouveaux nouveaux* c'est au masculin et *fleurs* c'est au féminin

167M: donc qu'est-ce qui faut faire

168Nathan: il faut mettre *nouveaux* au féminin

169M: il faut mettre *nouveau* au féminin tout à fait donc je vais écrire quoi ?

170EEE: *nouvelles*

171M: *nouvelles* < l'enseignant barre "*nouveaux*" et réécrit en rouge au dessus "*nouvelles*" >
et qu'est-ce qu'il faut que je mette à la fin ?

172EEE: *s*

173M: pourquoi ?

174E: parce qu'il y a des *fleurs*

175M: parce qu'il y a *des* le déterminant *des* et donc il y en a plusieurs ++ est-ce que cette phrase est correcte maintenant ?

176EEE: non

177M: non Julie pourquoi ?

178Julie: à *printemps* il faut un *s* à la fin

179M: à *printemps* on a oublié le *s* tout à fait < elle ajoute le *s* en rouge > + est-ce qu'elle est correcte cette phrase

180EEE: non

181M: oui < *elle désigne un élève du doigt* >

182Charles: y a pas d'apostrophe

183M: chut + oui oui je t'écoute

184Hugo: on dit au printemps poussent DE nouvelles fleurs

185M: non on peut dire ça + on peut dire ça + pourquoi est-ce qu'elle n'est pas correcte ?
voyons Illian

186Illian: on peut dire au printemps poussera des nouvelles fleurs

187M: non alors ce n'est pas la tournure de la phrase qui n'est pas fausse + c'est la façon dont elle est écrite + y a quelque chose qui ne va pas + voyons Charles

188Charles: y a pas d'apostrophe

189M: non non ah oui oui non mais ça c'est parce que je l'ai pas enlevé de tout à l'heure < elle l'efface > voilà + qu'est-ce que c'est qui ne va pas dans cette phrase ? oui

190Loïc: ben pousse il faut mettre *ENT* parce que y a plusieurs fleurs

191M: très bien + qui c'est qui poussent ?

192EEE: des *fleurs*

193M: ce sont les *fleurs* qui

194EEE: poussent

195M: poussent + donc qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin de *pousse* ?

196EEE: *ENT*

197M: *ENT* parce que c'est elles elleS poussent *ENT* < elle corrige au tableau > + très bien + est-ce que cette phrase est correcte maintenant ?

198EEE: oui

199M: oui alors on continue + qui est-ce qui a quelque chose à dire ? Julie

200Julie: sur la la deuxième

201M: oui donc nous sommes à celle-ci < elle met une croix à côté de la phrase en question >

202Julie: il faut un *s* à *nouvelle*

203M: il faut un *s* à *nouvelle*

204E: et à *fleur* aussi

205M: et pourquoi ?

206EEE: inaudible

207M: parce qu'il y a

208E: *des*

209M: *des* il y a le déterminant *des* < elle l'entoure > + si il y a un *des* ici on mettra un *s* ici < elle entoure le *s* de "*nouvelles*" > et on mettra un *s* ici < elle entoure le *s* de "*fleurs*" > + chut + on continue ++ est-ce qu'on a autre chose à dire sur cette phrase ?

210EEE: oui

211M: oui alors je t'écoute

212Julie: *pousser* il est à l'infinif

213M: et alors ?

214Julie: il faut

215M: il faut pas qu'il soit à l'infinif c'est ce que tu veux dire ?

216Julie: oui

217M: alors qu'est-ce que je vais écrire à la fin? est-ce que tu le sais ? C'est un peu compliqué + déjà ici aussi pour moi il y a une faute

218Inès: ah oui

219Loïc: *on*

220Inès: ah oui parce que si

221M: c'est quoi ce *on* < elle montre le "*on*" au tableau > normalement c'est quoi ?

222Loïc: *fleurs non poussent non euh printemps* c'est impossible

223M: non mais c'est pour ça on est en train de le corriger + ce on est-ce qu'il est bien écrit ?

224EEE: non

225E: non *ONT*

226M: parce qu'on peut dire quoi ?
227Loïc: poussera
228M: qui
229E: il faut un *t* à la fin
230M: oui mais parce qu'on peut dire quoi ? à la place de *on* on peut dire quoi? pour être sûr que c'est *ONT* ?
231E: qui avait
232M: qui avaient poussé donc on mettra un *t* < elle marque un *t* à la fin de "*on*" > + et qui *ont poussé* c'est un peu compliqué pour vous parce que bon vous n'avez pas vu cette règle là on va mettre un *é* un *e* et un *s* < elle écrit au tableau > parce que ce sont les fleurs qui *ont poussé* il est avant + voilà d'accord et là la phrase elle est correcte + on continue
233E: il y a si il y a
234M: et ben il y a c'est correct hein c'est pas très joli c'est pas très joli il y a mais c'est correct
235E: mais c'est parce qu'il y a *s l* accrochés
236M: où y a un *s* accroché ?
237E: y a pas de *s* accroché
238E: mais non mais c'est un *i*
239E: ah
240M: qu'est-ce qu'il y a Julie
241Julie: pour la
242M: chut pour la quoi
243Julie: pour la quatrième phrase
244M: alors bon d'accord t'as changé de phrase d'accord + ici euh quatrième ici < *elle met une croix à côté de la quatrième phrase* >
245Julie: à *fleurs* y a pas de *s*
246M: et oui
247Julie: parce que *nouvelle* c'est au
248M: c'est surtout c'est surtout le
249E: *une*
250M: déterminant qui est au
251EEE & M: singulier
252M: donc *fleur* il n'y a pas de *s* < elle barre le *s* > ++ après est-ce qu'il y a d'autres fautes dans écrites au tableau? Mathis
253Mathis: à la deuxième phrase eh ben euh

254M: la ?

255Mathis: à la deuxième phrase

256M: celle-ci < elle montre la phrase >

257Mathis: oui + mais au début et ben on dirait un *s*

258EEE: mais c'est pas un *s* c'est un *i*

259M: c'est bon on continue + la deuxième phra celle-ci elle est correcte celle-ci elle est correcte celle-ci elle est correcte < elle montre les phrases une par une > + on ne revient pas sur ces phrases + on continue + est-ce que quelqu'un à quelque chose à dire ? j'aimerais bien entendre un petit peu là devant < elle montre des élèves > est-ce qu'il y a les autres phrases vous semblent correctes ? est-ce qu'il y a des choses qui vous dérangent ? Nathan

260Nathan: à *des nouvelles fleurs* à dans *nouvelle* il faut un *s*

261M: oui pourquoi ?

262Mathis: parce que le déterminant est au sing est au pluriel

263M: et *fleurs* est au ?

264EEE: pluriel

265M: pluriel donc il faut mettre + comment ça s'appelle ce mot < elle montre "*nouvelles*" > ?

266EEE: un un

267E: un adjectif

268M: oui donc il faut mettre l'adjectif également au

269EEE: pluriel

270M: pluriel + on continue ++ est-ce qu'il y a d'autres fautes ? oui ou non ?

271EEE: non

272M: non je pense pas

ANNEXE 3 : fiche de préparation de la séance de grammaire de l'enseignante débutante

<u>Séquence</u> : le complément du nom, Grammaire	<u>Séance</u> : ¼	<u>Durée</u> : 45 min
<u>Compétences</u> : complément du nom		
<u>Objectifs</u> : Retrouver le complément du nom dans une phrase Ecrire un complément du nom.		
<u>Matériels</u> : texte préalablement écrit au tableau, cahiers de brouillon, ardoises, cahier du jour.		
<p>1. <u>Présentation de l'activité</u> :</p> <p><i>Nous allons lire le texte au tableau (cf. texte en annexe).</i></p> <p><i>Vous allez chercher à enrichir ce texte en y rajoutant des précisions. Il faudra rajouter un détail pour chaque mot souligné. Je vous laisser 5 minutes pour rechercher sur votre cahier de brouillon comment améliorer ce texte.</i></p> <p>Faire reformuler la consigne par un élève.</p>		
<p>2. <u>Phase de recherche (à l'écrit)</u> :</p> <p>Pour chaque mot souligné, les enfants notent une expansion du nom (adjective, complément du nom ou proposition).</p> <p>Pendant cette phase de recherche, circuler dans les rangs pour repérer les différentes productions d'élèves (= choix des élèves interrogés à l'oral).</p> <p><u>Remarque</u> : le texte n'est pas recopié en entier.</p>		
<p>3. <u>Recueil des propositions d'élèves (collectif à l'oral)</u> :</p> <p>Inscrire au tableau les propositions faites par les élèves.</p> <p>.</p>		
<p>4. <u>Phase d'apprentissage (collectif à l'oral) : classification des différents types d'expansion d'un nom</u> :</p> <p><i>J'ai listé au tableau plusieurs de vos propositions. On va maintenant chercher à les classer selon des critères grammaticaux. Que signifie le terme "critères grammaticaux" ?</i></p> <p><u>Réponse attendue</u> : On ne va pas classer les propositions en fonction de l'idée (le sens) qu'elles donnent mais en fonction de leur rôle dans la phrase.</p>		

Remarque : Si difficultés pour trouver le classement :

Présenter un verre à pied et un verre en plastique. Demander de faire une phrase pour différencier l'un de l'autre (attendu : verre à vin, verre à pied, verre en verre, verre en plastique, verre jetable...). Marquer au tableau les adjectifs et les compléments du nom dans 2 colonnes distinctes.

On a donc plusieurs façons différentes de "qualifier" un nom. L'adjectif que l'on connaît déjà et **le complément du nom**.

Le complément du nom apporte des informations supplémentaires à un groupe nominal. Il est toujours placé après le nom et relié à celui-ci par un petit mot (préposition) comme « à, de, sur, avec pour,... »

On va maintenant reprendre les propositions une par une et préciser s'il s'agit d'un adjectif, d'un complément du nom ou aucun des deux.

Procéder au classement en soulignant les adjectifs et les CDN d'une couleur différente. Pour chaque CDN entourer la préposition.

5. Exercice d'entraînement (oral, écrit) :

Pour vérifier que vous avez bien compris la différence entre complément du nom et adjectif, on va faire un petit jeu.

Sur votre ardoise vous allez écrire (bien en haut) d'un côté « adj » pour adjectif et de l'autre « CDN » (pour complément du nom).

Je vais ensuite vous donner des titres de livres. Si dans le titre il y a un CDN, vous l'écrirez du côté où vous avez écrit CDN, si c'est un adj, vous l'écrirez de l'autre côté.

6. Réinvestissement : travail d'écriture :

On va reprendre la même consigne qu'au départ : on va chercher à enrichir le texte, mais cette fois vous allez avoir une contrainte d'écriture supplémentaire.

La contrainte est de n'utiliser que des compléments du nom.

Différenciation : pour les élèves les plus à l'aise rajouter une seconde contrainte d'écriture. Ils doivent choisir des CDN de sorte qu'ils créent un univers (une atmosphère) magique, féerique.

Remarque : dans cette phase l'intégralité du texte est recopiée sur le cahier du jour.

7. **Correction (collectif, oral) :**

Pour chaque mot, interroger 4 ou 5 élèves et faire valider par le groupe classe. Validation qui se fait à partir des contraintes d'écritures imposées.

8. **Distribution de la trace écrite :**

A coller dans le cahier de leçons.

Phase bilan : *qu'avons nous appris aujourd'hui ?*

Texte écrit au tableau :

Le roi vit dans la forêt. Il y invite ses fidèles compagnons. Dans le palais, on rencontre la fée et le génie. Tous recherchent un pays. Là ils trouveront un vase.

- *Voici le texte d'origine souligne en bleu les adjectifs et en verts les compléments du nom.*

Le grand roi Arthur vit dans la forêt de Brocéliande. Il y invite ses fidèles compagnons sans fortune. Dans le palais de pierre et de bois, on rencontre la belle fée du lac et le bon génie des forêts. Tous recherchent un pays de rêve. Là ils trouveront un vase magique en or.

Titre d'albums ou romans : (exercice d'entraînement)

- Le voyage de Gulliver.
- Les doigts rouges.
- Les malheurs de Sophie.
- La guerre des boutons.
- Une histoire à quatre voix.
- Les petits bonshommes sur le carreau.

Trace écrite :

Le complément du nom apporte des informations, supplémentaires mais facultatives, à un groupe nominal.

Il peut-être constitué :

- D'un nom propre ex : les chaussures **de Daniel**
- D'un nom commun ou d'un groupe nominal ex : un manteau **en laine bleue**
- D'un verbe à l'infinitif ex : la machine **à écrire**.

Il est toujours placé après le nom qu'il précise et est généralement relié à celui-ci par un petit mot (préposition) : de – du - à - en – avec – par- pour – sur .

Exercices d'application :

Complète par une de ces prépositions : à, de, sans, avec, pour, en

- un ticket.....métro
- une nuit.....pleine lune
- une chambre.....vue sur la mer
- des sandales.....cuir
- une blague.....rire
- un chevalier.....peur etreproche
- une bague.....un diamant
- un bouquetviolette
- le goût.....lire
- un lit.....dormir.

Dans chaque groupe nominal, souligne le complément du nom et entoure la préposition :

L'école du quartier

L'entrée de l'autoroute

Un bijou sans valeur

Un bracelet en argent

Une fenêtre sur la rue

Une caravane avec auvent

Le souffle du dragon

Les voyages par avion

Des aliments pour chiens

Précise chaque nom par un complément du nom.

Un sac _____

Un avion _____

Un coffre _____

Une voiture _____

Un chevalier _____

Une princesse _____

Transforme les phrases en groupe nominal comportant un complément du nom :

Ex : le pneu gonfle = le gonflage du pneu.

- Le soleil se couche =
- Le printemps arrive =
- Les bourgeons naissent =
- La nuit tombe =
- Le film se finit =

Souligne le nom principal en bleu, entoure la préposition et souligne le complément du nom en vert.

- J'écris avec un nouveau stylo à plume.

- La voisine de ma mère est une commère.

- Nous passerons deux couches de vernis sur le bois.

- Les chiens d'avalanche ont fait un travail formidable.

- J'entends des éclats de rire dans la chambre des enfants.

- Les lunettes de soleil protègent les yeux fragiles.

- Cette chemise à manches longues me va bien.

- Les barrages sur le Rhône produisent de l'électricité.

ANNEXE 4 : transcription du corpus 2 de grammaire de l'enseignante débutante

L'enseignante présente aux élèves un texte au tableau à partir duquel ils vont travailler l'adjectif qualificatif dans un premier temps puis la nature des mots et les compléments du nom: "*Le roi vit dans la forêt. Il y invite ses compagnons. Dans le palais on rencontre la fée et le génie. Tous recherchent un pays. Là ils trouvent un vase et l'offrirent à la fille."*

La consigne était, pour les élèves, de trouver individuellement des adjectifs qualificatifs à associer avec les mots soulignés du texte. L'enseignante procède ici à une mise en commun de ce qu'ils ont trouvé:

1M: pour *roi* < l'enseignante écrit "*roi*" au tableau > +++ pour *roi* qu'est-ce que t'as trouvé Olivia?

2Olivia: un *roi* à la cape rouge

3M: alors un *roi* à la cape rouge < elle l'écrit au tableau > + qu'est-ce que tu as trouvé Inès?

4Inès: le *roi* majestueux

5M: majestueux < tableau > + Julie

6Julie: le petit *roi*

7M: alors le petit *roi* < tableau > + qu'est-ce que vous pourrez encore dire + Léo

8Léo: le *roi* célèbre

9M: le *roi* célèbre < tableau > ++ il y en avait encore plein d'autres mais on les garde pour toute à l'heure ++ pour *forêt* < elle écrit "*forêt*" au tableau > alors Elodie

10Elodie: sombre

11M: < la maîtresse l'écrit au tableau > Lucie

12Lucie: la grande *forêt*

13M: alors grande < tableau > + euh Claire

14Claire: magique

15M: magique? < intonation montante et tableau > allez un dernier Scander

16Scander: la *forêt* verte

17M: la *forêt* verte < elle l'écrit au tableau > + allez pour *compagnon* < elle écrit "*compagnon*" au tableau > + on va faire un effort pour s'écouter là + Yassir

18Yassir: ses *compagnons* de jeu

19M: *compagnons* de jeu < tableau > ++ Julie

20Julie: euh *compagnon* peureux

21M: < elle écrit au tableau > ++ Mathis
22Mathis: *compagnons gentils*
23M: gentils *compagnons* < tableau > ++ et Léo
24Léo: euh *compagnons* sans habitat
25M: *compagnons* sans habitat? < intonation montante et elle écrit au tableau "sans habitat" >
++ d'accord allez le *palais* + Nathan + le *palais* qu'est-ce que t'as trouvé? < elle écrit "*palais*
"au tableau" >
26Nathan: euh énorme
27M: < elle écrit "énorme" au tableau" > ++ Loïc
28Loïc: le pa le pa
29M: le *palais*
30Loïc: le *palais* petit
31M: < tableau > le petit *palais* d'accord + Léonie
32Léonie: le *palais* doré
33M: doré < tableau > + et Lucas
34Lucas: le *palais* avec le génie
35M: avec?
36Lucas: le génie
37M: avec le génie?
38Lucas: oui
39M: bon + Hugo
40Hugo: grand
41M: on on va essayer de trouver autre chose que grand et petit à chaque fois + Elodie
42Elodie: somptueux
43M: somptueux < tableau > ++ alors la *fée* + Yassir
44Yassir: le *fée* gentille
45M: Naoufel + la *fée* Naoufel
46Naoufel: euh méchante
47M: méchante < tableau > euh Hugo
48Hugo: xxx
49M: maléfique
50Hugo: belle
51M: ah t'as dit belle < tableau > euh Loïc
52Loïc: la *fée* vole

53M: la *fée* vole?
54Loïc: oui vole avec ses ailes
55M: ah d'accord oui mais là d'accord bon ok < elle écrit "vole" >
56E: la *fée* volante
57M: oui voilà on dit plutôt la *fée* volante
58E: la *fée* qui vole
59M: ou la *fée* qui vole < elle rajoute "qui" devant "vole" > ou la *fée* volante + et après Mathis
60Mathis: la fée risette
61M: la *fée*?
62Mathis: la *fée* risette
63M: c'est quoi la *fée* risette?
64Mathis: ben c'est comme une *fée*
65M: c'est son nom + risette?
66Mathis: non non mais qu'on trouve parfois dans des livres dans des livres
67M: qu'on trouve dans des livres? < intonation montante >
68M: mais c'est son nom risette j'imagine
69Mathis: oui
70M: < elle écrit au tableau > alors ensuite le *génie* + Nathan
71Nathan: *génie* légendaire
72M: < elle écrit au tableau > Clarisse
73Clarisse: la petite *génie*
74M: alors on dit LE petit *génie* + on dit le *génie* donc le < tableau > on va faire *pays* + alors *pays* pour *pays* qu'est-ce que vous avez trouvé? Elodie
75Elodie: un beau *pays*
76M: < tableau > ++ qu'est-ce que vous avez trouvé d'autre? euh Julie
77Julie: monstrueux *pays*
78M: < tableau > + Louna
79Louna: lointain *pays*
80M: < tableau > ++ *vase* qu'est-ce que vous avez trouvé pour *vase*?

L'enseignante continue la même choses avec les mots soulignés restants du texte qui n'ont pas encore été traités.

Une fois cette activité terminée, l'enseignante va faire travailler les élèves sur la nature des mots à partir de l'exercice de réécriture sur la différence entre deux verres.

81M: maintenant on va garder tous ces mots là et on va s'intéresser à la à leur nature + vous vous rappelez ce que c'est la nature des mots?

82EEE: oui

83M: et à quelle fonction ils occupent dans la phrase + comment ils sont placés dans la phrase + d'accord? + donc on va reprendre l'exemple de *verre* et dans les mots qu'on avait trouvés pour *verre* on va voir la différence qu'on trouve entre ces mots mais pas par rapport au sens qu'ils ont mais par rapport à comment ils sont formés ces mots + d'accord? + par rapport si ce sont par exemple + qu'est-ce que vous connaissez comme nature de mots?

84E: un nom

85M: un nom + qu'est-ce que vous connaissez d'autre?

86E: un adjectif

87M: un adjectif + olivia

88Olivia: des verbes

89M: des verbes + donc on va essayer de les regrouper et de voir qu'est-ce qu'on pourrait faire comme classification à partir de ces mots + lesquels on pourrait regrouper ensemble + donc + si vous les regardez lesquels vous mettriez ensemble? Lucas

90Lucas: *léger et lourd*

91M: *léger* tu le mettrais avec *lourd* < l'enseignante souligne ces deux mots en rouge > tu mettrais avec quoi d'autre?

92Lucas: ben euh de l'*eau* avec le *vin*

93M: alors

94Lucas: à *eau* à *vin*

95M: à *eau* et à *vin* < elle souligne ces deux groupes nominaux prépositionnels en noir > qu'est-ce qu'on pourrait mettre avec à *eau* et à *vin*? Illian

96Illian: on met on peut mettre *plastique* avec *transparent*

97M: alors + en *plastique* et *transparent*? < intonation montante >

98E: non

99M: alors attention hein la la consigne ce n'est pas de de regarder ce que veulent dire les mots on s'intéresse à leur nature à savoir je l'ai dit si c'est des adjectifs des noms des verbes hein + là vous vous regroupez les mots par des idées j'ai l'impression on les regroupe pas par idées là on s'intéresse à leur nature d'accord? regardez bien comment ils sont constitués les mots

100E: à *pied sans pied*

101M: *à pied sans pied* et je les mettrais dans un troisième groupe ou avec un groupe qui existe déjà?

102EEE: xxx

103M: alors si je le mets dans un alors si je le mets dans un groupe qui existe déjà je le mets avec quel groupe? +++ alors je fais un troisième groupe?

104EEE: oui + non +oui

105M: alors on va voir

106Charles: on peut les mettre

107M: alors je mets quoi

108Charles: avec *eau*

109M: on regarde la nature des mots + si je regarde par exemple *transparent* c'est quoi?

110E: c'est un adverbe

111E: c'est un adjectif

112M: non pas + voilà c'est quoi comme na c'est quoi comme nature c'est quoi la nature de ce mot?

113Inès: c'est un adjectif

114M: un adjectif < elle écrit sous le mot "(adj)" > je mets la le l'abréviation comme on trouve dans le dictionnaire hein + l'adjectif + après si je regarde *à vin* qu'est-ce que c'est? *à vin* + y a un nom qui est *vin* et y a un petit mot devant comment xxx?

115E: à

116M: ça a un autre nom mais pour le moment on va l'appeler le petit mot et puis après à la fin de la leçon on dira comment ça s'appelle + donc c'est un nom avec un petit mot devant + un nom avec un petit mot devant < elle écrit au tableau la nature des ces mots > ++ lourd c'est quoi?

117E: un adjectif

118M: c'est un adjectif ++ c'est un adjectif ou pas tu me dis un adjectif? oui? oui c'est un adjectif < elle écrit au tableau >

119E: et si on fait xxx ça compte ou pas?

120M: oui ça compte quand même + *blanc* c'est quoi?

121E: un adjectif

122M: c'est un adjectif aussi < elle écrit au tableau > ++ *en plastique* c'est quoi?

123E: un adverbe

124E: un adjectif

125M: alors plastique

126E: un adverbe

127M: c'est compliqué là

128E: adjectif

129M: alors *plastique* y a deux plastiques qui veut le regarder dans le dictionnaire? y a la matière le plastique et si si on avait dit un verre plastique c'est qu'il ça serait un adjectif si on avait dit un verre plastique mais là on dit un verre en plastique c'est dans la matière du plastique + à votre avis vous avez une idée avant de regarder dans le dictionnaire?

130Julie: euh moi je dirais adjectif

131M: tu dirais adjectif + alors Julie tu vas vérifier

Elle introduit ensuite la différence entre adjectif et complément du nom.

132M: on va regarder les propositions que vous avez faites et on va voir si ce sont des adjectifs ou des compléments du nom + d'accord? + donc *célèbre? célèbre* on le mettrait dans quoi? Hugo

133E: adjectif

134M: ah j'ai un nouveau Hugo dans la classe + Hugo adjectif ou complément du nom *célèbre?*

135Hugo: adjectif

136M: adjectif d'accord donc on va les mettre en rouge les adjectifs < elle souligne "*célèbre*" en rouge > ++ *à la cape rouge?* Claire

137Claire: complément du nom

138M: c'est un complément du nom < elle souligne d'une autre couleur > + *petit? petit* je le mettrais comment Julie K?

139Julie: adjectif

140M: *petit* un adjectif < elle souligne en rouge > + *majestueux?* Julie T

L'élève a trouvé dans le dictionnaire le mot "plastique" et va lire à la classe les définitions.

141M: pour *verte?* Julie K

142Julie: adjectif

143M: adjectif *verte* < elle souligne > + *magique?*

144Lucas: adjectif

145M: adjectif < elle souligne >

L'exercice est continué avec tous les mots ayant été trouvé au début de la séance.

A la suite, la maîtresse introduit un nouvel exercice. A partir de titres de livres, les élèves vont devoir dire si ce qui suit le nom est un adjectif ou un complément du nom. Elle leur propose l'exemple "les malheurs de Sophie":

146M: < l'enseignante écrit au tableau "les malheurs de Sophie"> donc dans *les malheurs de Sophie* où il est le nom?

147E: *malheurs*

148M: *malheurs* + ça c'est le nom de départ d'accord? < elle encadre le mot "*malheurs*"> + à côté est-ce qu'on a un adjectif ou un complément du nom?

149EEE: un complément du nom

150Loïc: un complément du nom euh non non non

151M: on ne dit pas au hasard Loïc on réfléchit

152Loïc: un adjectif

153M: c'est quoi l'adjectif qu'il y a

154Loïc: c'est un adjectif

155M: où? à côté de *malheurs*? où c'est qu'il est l'adjectif?

156E: mais non

157Loïc: non euh

158E: non c'est *malheurs*

159M: bon *malheurs* c'est le nom de départ c'est le nom qu'on cherche comme là quand on avait roi compagnons c'est le nom qu'on a au début + on cherche à exp à expandre à à expliquer d'accord c'est celui là qu'on cherche à décrire + *les malheurs* on va essayer d'expliquer *les malheurs* ça pourrait être *les malheurs* de pleins de choses + alors *les malheurs de Sophie* +++ il est où c'est quoi qui qui explique ce que c'est *les malheurs*? c'est quoi la précision qui est apportée?

160EEE: *les*

161M: c'est *les*? < intonation montante >

162EEE: de *de Sophie*

163M: ah oui ben si c'est pas *les* c'est *de Sophie* + alors à votre si on devait enlever là dans la phrase est-ce qu'on pourrait enlever *de Sophie* ou est-ce qu'on pourrait enlever *les* dans la phrase?

164EEE: *de Sophie*

165M: on pourrait enlever *de Sophie* donc c'est ça la précision qu'on nous apporte < elle souligne "*de Sophie*" > ça pourrait être autre chose que *de Sophie* d'accord? et alors ça est-ce que c'est un adjectif ou un complément du nom? < elle montre "*de Sophie*">

166EEE: complément du nom

167M: comment on le sait que c'est un complément du nom?

168E: y a *de* et

169M: parce qu'il y a *de* < elle l'entoure > qui est une? ++ pré

170EEE et M: -po-si-tion

171M: *de* c'est la préposition et *Sophie* qui est un nom

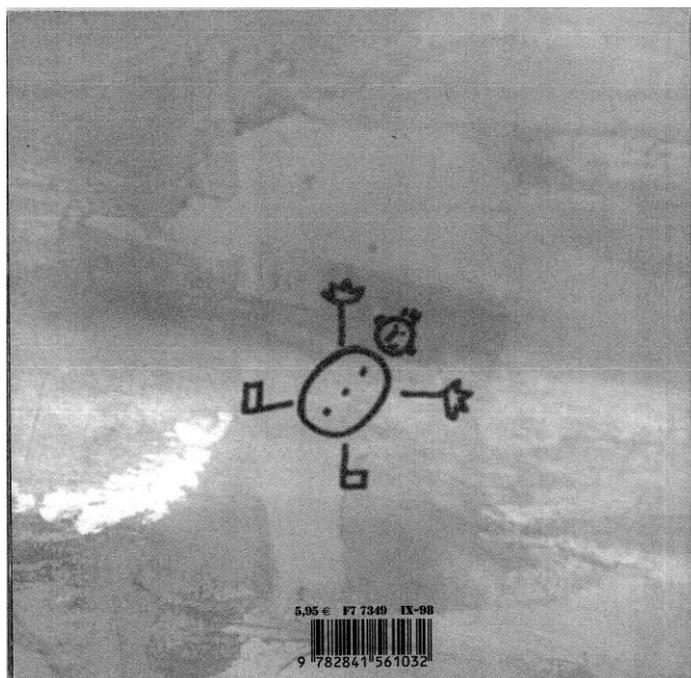
172E: propre

Une fois l'exemple effectué, l'enseignante demande aux élèves de sortir leurs ardoises afin de faire l'exercice de manière individuelle. Elle leur fait écrire d'un côté de l'ardoise en haut "adj" (adjectif) et de l'autre "CDN" (complément du nom). Elle leur propose ensuite un nouveau titre de livre et ils doivent écrire les mots correspondants aux adjectifs ou aux compléments du nom du bon côté de l'ardoise puis montrer quand elle tape dans ses mains.

ANNEXE 5 : fiche de préparation de la séance de réécriture de l'enseignante expérimentée

<i>Fiche de préparation</i>	<u>REDACTION - LITTERATURE</u>	Séance 2/3
<u>Objectif :</u> <ul style="list-style-type: none">• Ecrire un texte en changeant le point de vue.		
<u>Compétences :</u> <ul style="list-style-type: none">• Ecrire lisiblement.• Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.• Rédiger un texte bref, correctement ponctué en respectant une consigne.		
<u>Déroulement de la séance :</u> <ul style="list-style-type: none">• Rappel de la séance précédente et du travail oral et écrit effectué à partir de la lecture du livre « les petits bonshommes sur le carreau ».• Reprise et lecture à haute voix des affiches établies collectivement sur les deux mondes qui s'affrontent, côté recto et côté verso, affiches écrites à partir du point de vue du lecteur qui décrit ce qu'il voit.• Consigne : Ecrire en changeant de point de vue. Ecrire le point de vue d'une personne qui est côté verso, qui vit dans la rue. Ecrire ce qu'elle voit, ce qu'elle ressent.• Travail d'écriture individuel.• Les élèves ont les livres et peuvent les utiliser .• Les élèves peuvent aussi utiliser les affiches (cf plus haut).• Aide individuelle par moi même.• Temps accordé : environ 20 minutes.		
<u>Prolongements :</u> <ul style="list-style-type: none">• Après correction individuelle de chaque écrit , correction des fautes d'orthographe par les élèves.• Recopier le texte.		

ANNEXE 6 : Couverture recto-verso du livre "Les petits bonshommes sur le carreau"



ANNEXE 7 : transcription du corpus 3 de réécriture de l'enseignante expérimentée

1M: Qu'est-ce que nous avons fait hier à partir du livre *les petits bonshommes sur le carreau* ?

Claire qu'est-ce que tu peux dire ?

2Claire: on a essayé de trouver ce qui était dedans et ce qui était dehors

3M: c'est-à-dire le côté

4Claire: recto et le côté verso

5M: et le côté verso ++ alors le côté recto c'est le côté qui est où ? Il est où Michelle le côté recto ?

6Michelle: à l'intérieur

7M: à l'intérieur et le côté verso il est donc ?

8EEE: à l'extérieur

9M: à l'extérieur + donc je vais remettre au tableau les affiches où nous avons écrit euh ce que nous avons trouvé pour ce qui est à l'intérieur, ce qui est à l'extérieur + d'accord ? On va les relire ensemble parce qu'après vous allez vous en servir pour écrire ++ donc pendant que j'affiche vous le relisez < la maîtresse affiche au tableau les affiches faites précédemment > ++ voilà + alors qu'est-ce qu'on avait dit côté *verso* ? Ca représentait quoi on avait dit ?

10EEE: *le malheur*

11M: *le malheur*

12EEE: *le froid*

13M: *le froid*

14EEE: *la malchance*

15M: *la malchance*

16EEE: *la misère*

17M: *la misère*

18EEE: *la faim + le rêve à la belle étoile*

19M: celui qui est à l'extérieur *rêve à la belle étoile*

20EEE: *pauvre*

21M: *pauvre + la pauvreté*

22EEE: *malheureux ils baissent les bras*

23M: vous parlez tous en même temps on entend rien + Oui ?

24Julie: *malheureux ils baissent les bras*

25M: *malheureux* ils sont *malheureux* donc pour montrer qu'ils sont *malheureux* on dit qu'ils

26EEE: *baissent les bras*

27M: *baissent les bras*, d'accord ? Euh Michelle

28Michelle: *ils sont dehors*

29M: *ils sont dehors* + oui Léo

30Léo: *ils se cachent la face*

31M: *ils se cachent la face*, on a avait dit qu'*ils se cachent la face* pourquoi ? Ils ont

32EEE: *honte*

33M: *honte*. Voilà et après le donc on a dit que c'était la dé-shu-ma-ni-sa-tion ++ pourquoi on a dit que c'était la *déshumanisation* ?

34E: parce que

35M: levez le doigt s'il vous plaît ++ Léonie

36Léonie: parce que ils vivaient comme des animaux

37M: voilà ils sont dans la

38EEE: *rue*

39M: *rue* + voilà + côté *recto* + à l'opposé le côté *recto* c'est quoi ?

40EEE: *le bonheur*

41M: *le bonheur*

42E: *la chaleur*

43M: *la chaleur*

44EEE: *la chance*

45M: *la chance*

46EEE: ils sont *nés sous une bonne étoile*

47M: ils sont *nés sous une bonne étoile*

48EEE: ils *mangent bien*

49M: ils *mangent bien*

50EEE: ils sont *heureux*

51M: oui

52E: ils sont *riches*

53M: *heureux* et quand on est *heureux* qu'est-ce qu'on fait on

54EEE: *lève les bras*

55M: *lève les bras* par opposition aux *malheureux* qui

56EEE: *baissent les bras*

57M: *baissent les bras*

58EEE: *ils ont un toit* et une *famille*

59M: *ils ont un toit, une famille* ++ bien alors maintenant que nous avons vu qu'est-ce que c'était le côté recto et le côté verso + donc lorsque nous avons lu le livre + c'est quelqu'un qui lit le livre et qui nous raconte ce qui se passe donc maintenant on va vous allez écrire et vous allez changer le point de vue c'est-à-dire que vous allez être + vous + les gens qui sont dans la rue + tous ++ donc le point de vue on avait dit qu'il y avait deux points de vue ou celui qui est à l'intérieur ou celui qui est à l'extérieur, aujourd'hui on va faire le point de vue de celui qui est à l'extérieur + c'est-à-dire que vous vous êtes dans la rue comme les petits bonhommes qui sont sur le carreau

60Loïc: mais pourquoi ils sont sur le carreau les petits bonshommes

61M: on l'avait expliqué est-ce que tu t'en souviens ? Pourquoi ils sont sur le carreau ?

62E: ils sont dans la misère

63M: parce qu'ils sont dans la

64EEE et M: misère

65M: se retrouver sur le carreau on avait dit qu'il y avait le sens

66E: les carreaux + la vitre

67M: propre et le sens figuré donc le carreau ça peut être la vitre le petit bonhomme très bien qui est dessiné sur le carreau et y a le sens être sur le carreau donc être dans la misère ++ donc vous êtes sur le carreau, vous êtes dans la misère + tous + d'accord ? et vous allez réécrire un petit peu l'histoire vous allez dire ce que vous voyez + vous êtes dans la rue + ce que vous voyez alors vous pouvez voir la vitre et vous pouvez voir à l'intérieur ce qui se passe dans la maison + qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? oui Léo

68Léo: les gens qui passent

69M: les gens qui passent + qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? Yassir

70Yassir: les voitures + les maisons

71M: voilà les voitures + les maisons + les gens qui passent on peut voir à travers les fenêtres + donc vous vous allez essayer de de me dire ce que vous voyez votre ce que vous ressentez vous êtes dans la rue d'accord? alors comment vous allez dire ? Comment est-ce qu'on va pouvoir dire? Déjà on va utiliser quel pronom de conjugaison ?

72EEE: *je*

73M: *je* + si c'est vous qui parlez vous allez utiliser le pronom de conjugaison *je* < la maîtresse écrit "*Je*" au tableau> je mets une majuscule parce que si ça commence

74EEE: une phrase

75M: il faut une majuscule d'accord donc je + qu'est-ce qu'on va dire après? je suis seul qu'est-ce qu'on

76E: je vois

77M: et on va peut être dire *ils sont* en parlant de qui ?

78E: de ceux qui sont à l'intérieur

79M: alors *ils sont* < la maîtresse écrit "*ils*" au tableau> les *ils* ce seront peut être ceux qui sont à l'intérieur < elle écrit "à l'intérieur" à côté de "*ils*" au tableau> ou qui encore?

80Julie: dehors les gens dehors qui passent devant eux

81M: ou les gens qui passent devant eux < la maîtresse écrit au tableau "les gens heureux"> les gens heureux les gens qui passent devant eux d'accord ? Quel est le temps que l'on va utiliser ?

82Inès: le présent

83M: le présent + est-ce qu'on va utiliser que le présent ?

84EEE: non aussi le futur le passé

85M: alors on peut utiliser le passé si on raconte

86EEE: avant

87M: comment c'était avant peut être + qu'est-ce qu'on va peut être utiliser aussi ?

88Loïc: le futur ils aimeraient bien être

89M: alors si on dit j'aimerais c'est pas du futur j'aimerais bien ils aimeraient c'est le + vous l'avez pas vu ce temps

90EEE: le présent

91M: non c'est un temps que vous n'avez pas vu et que vous ne verrez pas au CE2 mais que vous utilisez ça s'appelle le conditionnel vous le verrez en CM1 mais c'est quelque chose quand on aimerait *je voudrais j'aimerais ils souhaiteraient il aimerait* d'accord ? donc ça c'est le conditionnel et vous allez peut être utiliser ça parce que si vous ressentez des choses vous aimeriez peut être quelque chose d'accord ? est-ce que tout le monde a compris ce qu'il doit faire ?

92EEE: oui

93M: qui est-ce qui veut bien réexpliquer ce qu'il doit faire + Erwan tu veux réexpliquer ce qu'il faut faire

94Erwan: ben il faut essayer de dire ce qu'on voit

95E: ce qu'on ressent

96M: qui est-ce qui parle ? lorsque vous allez écrire qui est-ce qui parle ?

97EEE: je

98M: c'est-à-dire quelle personne ?

99EEE: moi

100M: c'est vous mais vous êtes où ?

101EEE: dans la rue dans la misère

102M: dans la rue c'est-à-dire vous allez parler du point de vue de la personne qui est dans la rue est-ce que tout le monde l'a bien compris ça ?

103EEE: oui

104M: Oui ? Bien je vais vous donner une feuille + la consigne écris ce que ressentent les gens qui vivent qui vivent dans la rue < la maîtresse écrit la consigne au tableau> voilà est-ce que tout le monde a bien compris ?

105EEE: oui

106M: bien et ben on va voir

ANNEXE 8 : transcription du corpus 4 de réécriture de l'enseignante débutante

- 1M: ça sert à quoi de préciser un texte ? Y a que Hugo qui peut nous dire + Lucas
- 2Lucas: à à nous dire le sens de la phrase
- 3M: voilà pour essayer comment vous pouvez le dire autrement ? Erwan
- 4Erwan: pour que quand on lit la phrase les autres ils la comprennent
- 5M: voilà on va essayer de donner un peu plus de sens à la phrase pour que quelqu'un un lecteur comprenne mieux ce qu'on veut dire d'accord ? donc pour vous donner un exemple ce matin je suis venue avec deux objets et vous allez trouver le point commun entre ces deux objets < l'enseignante montre aux élèves deux verres, un verre en plastique et un verre à ballon en verre > quel est le point commun + qu'est-ce qu'ils ont de pareil ces objets ? Louna
- tu vois pas ce qu'ils ont comme point commun ? Illian
- 6Illian: eh beh y a le y a le gobelet il est en plastique
- 7M: non pour l'instant je te demande le point commun ça veut dire qu'est-ce qu'ils ont de pareil
- 8Mathis: on peut tous les deux boire dedans
- 9M: et on appelle ça ?
- 10EEE: des verres
- 11M: des verres donc ce sont deux verres ça c'est le point commun donc là on a des verres < elle écrit "verre" au tableau > et vous vous rappelez là quand on a travaillé sur les homonymes le *verre* on l'écrit comment le verre où on boit ?
- 12EEE: v-e-r-r-e
- 13M: alors ce sont des verres et maintenant on va chercher à donner des précisions sur ces verres pour les différencier d'accord ? donc qu'est-ce qu'on peut dire par exemple sur celui là pour le différencier de l'autre ? Claire
- 14Claire: il est en verre
- 15M: donc un verre en verre < l'enseignante écrit au tableau ce que les élèves lui disent au fur et à mesure > et en verre je l'écris comment ?
- 16EEE: v-e-r-r-e
- 17M: c'est la même chose la matière et le contenant c'est la même chose on l'écrit de la même façon + comment on pourrait dire encore Yassir
- 18Yassir: en plastique
- 19M: il est en plastique celui là ? < intonation montante >
- 20EEE: non

21Clarisse: un verre à pied

22M: à pied on pourrait dire encore un verre à pied < elle écrit au tableau > + comment on pourrait le qualifier encore celui là pour le différencier de l'autre ? Julie

23Julie: transparent

24M: transparent < elle l'écrit au tableau > + est-ce que vous avez encore d'autres idées ? Loïc

25Loïc: c'est une coupe

26M: alors il faut que ça commence par verre t'as vu un verre en verre un verre à pied un verre transparent comment on peut

27Loïc: un verre avec une coupe un verre en coupe une coupe

28M: oui mais on utilise plus verre il faut que ça commence par verre pour pour le qualifier

29E: un verre à ballon

30M: un verre à ballon < elle écrit au tableau >

31E: ça veut dire quoi ?

32M: ben ça veut dire qu'il a une forme ronde en haut comme ça un verre à ballon + après qu'est-ce qu'on pourrait encore dire ?

33E: un verre à alcool

34M: alors souvent on dit quoi à alcool on dit un verre à

35E: vin

36M: c'est souvent à vin oui < elle écrit au tableau > + alors après est-ce que vous avez d'autres choses à préciser + bon on en a déjà trouvé pas mal + t'as trouvé une autre idée ?

Hugo

37Hugo: un verre lourd

38M: alors un verre lourd d'accord < elle écrit au tableau > par rapport à l'autre il est lourd + d'autres idées ou pas ? on passe pour l'autre + alors celui-là Olivia

39Olivia: il est blanc

40M: il est blanc < elle écrit au tableau > + après euh Scander

41Scander: un verre en plastique

42M: en plastique < elle écrit au tableau >

43E: un gobelet

44M: alors un gobelet ça commence pas par verre hein il faut que ça commence par verre +

Louna

45Louna: un verre sans pied

46M: sans pied < elle écrit au tableau >

47Julie: un verre non transparent

48M: non transparent non transparent mais bon + Julie

49Julie: un verre léger

50M: léger < elle écrit au tableau > + bon et on va s'arrêter là parce qu'on a déjà pas mal de choses

51E: un verre à eau

52M: et un verre à eau < elle écrit au tableau >

53E: et l'autre aussi à eau

54M: et l'autre aussi à eau ++ bon alors vous avez vu juste pour le mot verre on a réussi à trouver toutes ces choses pour qualifier un verre d'accord donc l'exercice de ce matin ça va être de trouver dans une phrase je vais vous mettre un texte au tableau dans ce texte il y aura des mots soulignés d'accord et pour chaque mot souligné vous allez devoir trouver un mot ou un ou deux mots vous avez vu que parfois on mettait deux mots ou plusieurs mots pour essayer de qualifier le mot pour qu'il soit plus précis d'accord ? est-ce que vous avez compris la consigne ?

55EEE: oui

56M: qu'est-ce qu'il va falloir faire Nathan qu'est-ce qu'il va falloir faire là comme exercice ?

57Nathan: ben on aura un mot

58M: alors vous allez avoir un texte je vous le montre le texte + alors non pas tous les mots

59Nathan: les mots soulignés en rouge il faudra par exemple à *roi* on pourra dire euh

60M: alors tu donnes pas un exemple hein tu expliques qu'est-ce qu'il va falloir faire pour *roi* il va falloir

61Nathan: il va falloir trouver comment préciser le mot *roi*

62M: comment préciser le mot *roi* + est-ce que vous avez tous compris comment il va falloir travailler ce qu'il va falloir faire ?

63EEE: oui

64M: donc vous allez chercher d'abord sur le cahier de brouillon + vous prenez le cahier de brouillon + pour le pour le premier travail vous n'allez pas le recopier le texte + vous marquez par exemple *roi* et ce que vous trouvez pour modifier le mot *roi*

ANNEXE 9 : Analyse du corpus 1 de grammaire de l'enseignante expérimentée

Analyse 1ère partie : rappel de la séance précédente sur l'adjectif qualificatif

1M: la semaine dernière on avait parlé de l'adjectif qualificatif **est-ce que vous vous souvenez** qu'est-ce que c'est un adjectif qualificatif? (ES) **qui est-ce qui peut me rappeler** qu'est-ce que c'est un adjectif qualificatif (ER) [auto-répétition pour la partie surlignée en gris, et variante pour la partie surlignée en jaune] et qui est-ce qui peut me donner un exemple? voilà alors faut se réveiller un petit peu là je vous sens endormis il n'y en a que trois qui sont capables de **dire ce que c'est un adjectif qualificatif** (variante) ? [auto-reformulation de l'enseignant]

4Léo: je m'en souviens plus (ES)

5M: tu t'en souviens plus (ER) [hétéro-répétition]

6Olivia: ben c'est un mot qui dit comment est la chose (ES)

7M: c'est-à-dire (*demande d'explication*) essaye de me donner un exemple pour que nous comprenions (*demande d'exemplification*)

8Olivia: le *grand oiseau* (ER) [exemplification]

9M: oui alors (*demande d'explication*)

10Olivia: ben c'est *grand* ça nous dit comment il est l'*oiseau* (ES) [explication définitoire]

11M: voilà donc c'est le mot *grand* qui dit comment est l'*oiseau* (ER) [hétéro-répétition et expansion à visée de correction syntaxique] donc *grand* c'est quoi alors? Ca s'appelle comment? (ES) (*demande de dénomination*)

12Olivia: l'adjectif qualificatif (ER) [dénomination]

12Olivia: l'adjectif qualificatif (ES)

13M: un adjectif qualificatif (ER) [hétéro-répétition avec variante]

14E: ça dit comment est la chose (ES) ça ça si elle est grande si elle est petite si elle est bleue (ER) [auto-reformulation et exemplification]

14E: ça dit comment est la chose **(ES)**

15M: et *cette chose* c'est quoi comme mot? (*demande de dénomination*)

16E: un adjectif **(ER)** [**dénomination**]

17M: pardon? (*demande de dénomination*)

18E: un adjectif **(ES)**

19M: non celui qui **(ER)** [**hétéro-correction de forme négative**]

16E: un adjectif **(ES)**

17M: pardon?

18E: un adjectif **(ER)** [**répétition**]

20E: un nom **(E-S)**

21M: euh Claire c'est un (*demande de dénomination*)

22Claire: c'est un groupe nominal sujet **(E-R)** [**auto-reformulation**]

23M: euh pas obligatoirement un groupe nominal sujet c'est un [**hétéro-correction**]

18E: un adjectif **(ES)**

20E: un nom **(ER)** [**hétéro-correction**]

22Claire: c'est un groupe nominal sujet **(ES)**

23M: euh pas obligatoirement un groupe nominal sujet c'est un **(ER)** [**hétéro-correction**]
(*demande d'explication*)

24EEE: nom **(ES)**

25M: un nom **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + un nom comment? (*demande de dénomination*)

26Loïc: un nom commun **(ER)** [**dénomination**]

26Loïc: un nom commun **(ES)**

27M: un nom commun **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] en général ça peut être aussi un nom propre mais c'est vrai qu'on rencontrera beaucoup plus de noms communs accompagnés d'un adjectif que de noms propres **(ER)** [**expansion**]

30Erwan: il est devant ou derrière le nom qu'il complète (ES)

31M: il est devant ou derrière le nom qu'il complète (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

Analyse 2ème partie : exercice sur l'adjectif qualificatif, "le carré lescurien" : carré n°1

33M: bien alors maintenant je vais vous écrire quatre quatre mots au tableau donc je l'écris je fais le carré < la maîtresse écrit au tableau> je vais écrire quatre mots donc vous les lisez en même temps que je suis en train de les écrire

34EEE: *salade vert escargot manger*

38Julie: *salade* c'est un nom propre (ES)

39M: tout le monde est d'accord? (ER) [initiative de correction]

40EEE: non (ER) [hétéro-correction de forme négative]

41Julie: euh je me suis trompée nom commun (ER) [auto-correction]

45Julie: et *manger* c'est un verbe (ES)

46M: c'est un verbe (ER) [hétéro-répétition]

46M: c'est un verbe donc vous allez utiliser ces quatre mots vous allez pouvoir rajouter des petits mots euh des petits mots dont vous allez avoir besoin (*ajout*) et vous allez me faire une phrase d'accord? en utilisant ces quatre mots + on n'a pas le droit de rajouter des noms communs on n'a pas le droit de rajouter des adjectifs on n'a pas le droit de rajouter des verbes mais on a le droit de rajouter des petits mots (*ajout*)

47E: des déterminants [dénomination comme hétéro-reformulation du terme plus générique utilisé par la maîtresse: des petits mots]

48M: alors comme tu disais on peut rajouter des

49E: déterminants (ES)

50M: des déterminants éventuellement (ER) [hétéro-répétition]

52Scander: les escargots manger la salade verte ça ne se dit pas (ES)

53M: pourquoi? (*demande d'explication*)

54Scander: parce que c'est les escargots mangent de la salade verte (ER) [auto-reformulation du tour de parole 52 avec auto-correction syntaxique]

65Loïc: verbe infinitif **(ES)**

66M: verbe infinitif **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] et alors? (*demande de justification*)

67Loïc: ben on a pas le droit de le parce que euh c'est euh un verbe infinitif dans la phrase **(ER)** [**auto-reformulation**]

68M: donc qu'est-ce qui faut faire (*demande d'explication*)

69Loïc: faut le conjuguer **(ES)**

70M: il faut le conjuguer [**hétéro-répétition totale lexicale**] c'est-à-dire qu'est-ce que tu vas faire là? (*demande d'explication*)

71Scander: les escargots mangent de la salade ou mangeront **(ES)**

72M: non **(ER)** [**hétéro-correction de forme négative**] mais qu'est-ce que tu vas faire à ce verbe?

73Loïc: ben tu vas le changer

74M: et ben en faisant quoi?

75Loïc: en enlevant le *r* **(ES)**

76M: en enlevant le *r* **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + j'enlève le *r* < l'enseignante efface le *r* à la fin de "*manger*"> [**répétition d'auto-dictée**]

77Loïc: après tu mets un *s* **(ES)**

78M: est-ce que vous êtes d'accord? **(ER)** [**initiative de correction**]

79EEE: non [**hétéro-correction de forme négative**]

77Loïc: après tu mets un *s* **(ES)**

78M: est-ce que vous êtes d'accord?

79EEE: non

80M: Claire

81Claire: faut mettre *-ENT* **(ER)** [**hétéro-correction du tour de parole 77**]

81Claire: faut mettre *-ENT* **(ES)**

82M: on met *-ENT* **(ER)** [**hétéro-répétition**] pour quelle raison est-ce que nous mettons *-ENT*? (*demande de justification*)

84Claire: ils sont au pluriel (ES)

85M: qui? (*demande d'explication*)

86Claire: les *escargots* (ER) [auto-reformulation]

86Claire: les *escargots* (ES)

87M: les *escargots* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] donc les *escargots* ils sont au pluriel tout à fait ils sont plusieurs donc *mange* on mettra -ENT (ER) [résumé] < elle ajoute au tableau -ENT à "*mange*" en rouge > [répétition d'auto-dictée]

88Julie: la salade vert ça ça veut rien dire parce que comme *salade* c'est au féminin faut faut mettre un *e* à la fin de *vert* (ES)

89M: il faut mettre un *e* à la fin de *vert* (ER) [hétéro-répétition] très bien < elle ajoute un *e* à la fin de "*vert*" en rouge > [répétition d'auto-dictée]

92E: les escargots mangent la salade verte c'est les escargots mangent de la salade verte (ES)

93M: c'est pas obligé on peut très bien dire mange la salade verte [hétéro-répétition d'un exemple grammatical] ou mangent de la salade verte [hétéro-répétition] on peut dire absolument les deux hein (ER) [rectification]

96Léo: à la première phrase euh comme euh comme *escargot* c'est c'est au masculin et ben il faut il faut enlever le deuxième *t* et le *e* (ES)

97M: ah voilà

98Léo: à cette

99M: il faut supprimer ceci (ER) [hétéro-reformulation de 96] < elle supprime le *e* à "*cette*" > (ER) [répétition d'auto-dictée]

100Mathis: à la première phrase et ben *vert* euh *vert* y a pas de *e* à la fin (ES)

101M: voilà il n'y a pas de *e* non plus (ER) [hétéro-répétition] donc il faut faire quoi là? (ES) il faut le rajouter pourquoi? (ER) [auto-reformulation] (*demande de justification*)

102Mathis: parce que c'est féminin (ES)

103M: qui c'est qui est au féminin? (ER) [hétéro-répétition partielle] (*demande d'explication*)

104Mathis: *salade* (E-S)

105EEE: la *salade*

106M: la *salade* (E-R) [hétéro-répétition totale lexicale] très bien

102Mathis: parce que c'est féminin

103M: qui c'est qui est au féminin? (*demande d'explication*)

104Mathis: *salade*

106M: la *salade* très bien est-ce que vous avez autre chose à dire sur une phrase + ou est-ce que ça vous semble correct? Ici est-ce que c'est écrit correctement et ici? [auto-reformulation]

107EEE: non

108M: pourquoi non? (*demande d'explication*)

109EEE: parce que c'est au futur

110M: et alors? (*demande de justification*)

111Loïc: on a le droit (E-S)

112M: ben oui on peut dire que l'escargot mangera de la *salade verte* de la *salade* (E-R) [expansion, exemplification]

113Lucas: il faut un *s* à *escargot*

114M: et pourquoi il faut un *s* à *escargot*? (ES) (*demande d'explication*)

115Lucas: ah non je me suis

116M: pourquoi il faudrait un *s* à *escargot*? (ER) [auto-reformulation avec variante de 114M] (*demande d'explication*)

117Erwan: il en faut pas

118M: pourquoi il en faut pas? [hétéro-répétition] (*demande d'explication*)

119Erwan: parce que c'est pas au pluriel

120M: qu'est-ce que c'est qui n'est pas au pluriel? [hétéro-correction syntaxique] (*demande de précision*)

121Erwan: *escargot* (ES)

122M: euh c'est pas *escargot* qui n'est pas au pluriel (ER) [rectification] c'est quoi qui n'est pas au pluriel? [auto-reformulation de 120M]

123Erwan: le déterminant **(ES)**

124M: le déterminant **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale] donc comme le déterminant n'est pas au pluriel on ne va pas mettre un *s* à *escargot* [hétéro-répétition avec expansion]

131Illian: ben il faut à la fin de *vert* il faut le *e* **(ES)**

132M: tu vas dire l'escargot verte? **(ER)** [initiative de correction]

136M: *escargot* c'est à quel genre?

137E: masculin **(ES)**

138M: masculin **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale] donc *vert* il faut que ça soit au

139E: masculin **(E-S)**

140M: masculin **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

Analyse 3ème partie : exercice sur l'adjectif qualificatif, "le carré lescurien" : carré n°2

141M: donc qu'est-ce que c'est ce mot < elle montre "*fleur*" au tableau >

142EEE: *fleur*

143M: oui mais c'est quoi? (*demande de dénomination*)

144EEE: un nom **(ES)**

145M: un nom **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

146EEE: un adjectif **(ES)**

147M: un adjectif **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

148EEE: un nom **(ES)**

149M: un nom **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

150EEE: un verbe **(ES)**

151M: un verbe **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

153Louna: la première **(ES)**

154M: la première **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale]

158Yassir: euh *nouveau* ça se dit pas c'est *nouvelle*

159M: ah pourquoi *nouveau* ça se dit pas on va dire *nouvelle*? (*demande d'explication*)

162Yassir: parce que quand on dit *au printemps poussent des nouveaux fleurs* ça veut rien dire

163M: pourquoi on ne va pas dire *nouveau*? essaye de m'expliquer pourquoi on ne va pas dire *nouveaux fleurs* (*demande d'explication*)

164Yassir: ben parce que ça veut rien dire

165M: mais pourquoi ça veut rien dire? [**hétéro-répétition partielle**] (*demande d'explication*)

166Nathan: oui parce que parce que c'est *nouveaux nouveaux* c'est au masculin et *fleurs* c'est au féminin

167M: donc qu'est-ce qui faut faire (*demande d'explication*)

168Nathan: il faut mettre *nouveaux* au féminin (**ES**)

169M: il faut mettre *nouveau* au féminin (**ER**) [**hétéro-répétition totale lexicale**]

168Nathan: il faut mettre *nouveaux* au féminin (**ES**)

169M: il faut mettre *nouveau* au féminin tout à fait donc je vais écrire quoi?

170EEE: *nouvelles* (**ER**) [**hétéro-correction de ce qui est écrit au tableau en 168**]

170EEE: *nouvelles* (**ES**)

171M: *nouvelles* (**ER**) [**hétéro-répétition totale lexicale, correction écrite répétition d'auto-dictée**] < l'enseignant barre "*nouveaux*" et réécrit en rouge au dessus "*nouvelles*" >

172EEE: s

173M: pourquoi? (*demande d'explication*)

174E: parce qu'il y a des *fleurs*

175M: parce qu'il y a *des* (**ES**) le déterminant *des* (**ER**) [**auto-reformulation avec expansion**] (*ajout d'un terme métalinguistique*) et donc il y en a plusieurs ++ est-ce que cette phrase est correcte maintenant?

176EEE: non (**ES**)

177M: non (**ER**) [**hétéro-répétition totale lexicale**] Julie pourquoi? (*demande d'explication*)

178Julie: à *printemps* il faut un *s* à la fin (ES)

179M: à *printemps* on a oublié le *s* tout à fait [**hétéro-répétition avec variante et répétition d'auto-dictée**] < elle rajoute le *s* en rouge >

192EEE: des *fleurs* (ES)

193M: ce sont les *fleurs* qui (ER) [**hétéro-reformulation avec expansion**] (*extraction du sujet, mise en relief*)

194EEE: poussent

195M: poussent + donc qu'est-ce qu'il faut mettre à la fin de *pousse*?

196EEE: ENT [**hétéro-correction de ce qui est écrit au tableau en 189**]

196EEE: ENT (ES)

197M: ENT (ER) [**hétéro-répétition totale lexicale**] parce que c'est elles elleS poussent ENT [**répétition d'auto-dictée**] < elle corrige au tableau >

198EEE: oui (ES)

199M: oui (ER) [**hétéro-répétition totale lexicale**]

200Julie: sur la la deuxième (ES)

201M: oui donc nous sommes à celle-ci < elle met une croix à côté de la phrase en question > (ER) [**répétition d'auto-dictée**]

202Julie: il faut un *s* à *nouvelle* (ES)

203M: il faut un *s* à *nouvelle* (ER) [**hétéro-répétition totale lexicale**]

204E: et à *fleur* aussi

205M: et pourquoi? (*demande d'explication*)

207M: parce qu'il y a (*demande d'explication*)

208E: *des* (ES)

209M: *des* (ER) [**hétéro-répétition totale lexicale**] il y a le déterminant des [**auto-répétition avec utilisation du terme métalinguistique**] < elle l'entoure > [**répétition d'auto-dictée**] + si il y a un des ici on mettra un *s* ici < elle entoure le *s* de "*nouvelles*" > [**répétition d'auto-**

dictée] et on mettra un *s* ici **[auto-répétition avec expansion]** < elle entoure le *s* de "*fleurs*" >
[répétition d'auto-dictée]

212Julie: *pousser* il est à l'infinitif

213M: et alors? (*demande d'explication*)

229E: il faut un *t* à la fin

230M: oui mais parce qu'on peut dire quoi? à la place de *on* on peut dire quoi? pour être sûr que c'est *ONT*? (*demande d'explication*)

231E: qui avaient **(ES)**

232M: qui avaient poussé **(ER)** **[hétéro-répétition totale lexicale]** donc on mettra un *t* < elle marque un *t* à la fin de "*on*" > **[répétition d'auto-dictée]** + et qui *ont poussé* c'est un peu compliqué pour vous parce que bon vous n'avez pas vu cette règle là on va mettre un *é* un *e* et un *s* < elle écrit au tableau > **[répétition d'auto-dictée]** parce que ce sont les fleurs qui *ont poussé* il est avant

243Julie: pour la quatrième phrase **(ES)**

244M: alors bon d'accord t'as changé de phrase d'accord + ici euh quatrième ici < elle met une croix à côté de la quatrième phrase > **(ER)** **[hétéro-répétition partielle et répétition d'auto-dictée]**

245Julie: à *fleurs* y a pas de *s* **(ES)**

246M: et oui

247Julie: parce que *nouvelle* c'est au

248M: c'est surtout c'est surtout le (*demande de dénomination*)

249E: une **(ES)**

250M: déterminant **(ER)** **[hétéro-reformulation avec utilisation du terme métalinguistique]** qui est au

251EEE & M: singulier

252M: donc *fleur* il n'y a pas de *s* < elle barre le *s* > **(ER)** **[hétéro-répétition partielle et répétition d'auto-dictée]**

259M: c'est bon on continue + la deuxième phra celle-ci elle est correcte celle-ci elle est correcte celle-ci elle est correcte < elle montre les phrases une par une > + on ne revient pas sur ces phrases **[résumé]**

260Nathan: à *des nouvelles fleurs* à dans *nouvelle* il faut un *s*

261M: oui pourquoi? (*demande de justification*)

262Mathis: parce que le déterminant est au sing est au pluriel **(ES)**

263M: et fleurs est au? **(ER)** **[reformulation avec expansion de la fin de l'énoncé 262]**

264EEE: pluriel **(ES)**

265M: pluriel **(ER)** **[hétéro-répétition totale lexicale]**

ANNEXE 10 : Analyse du corpus 2 de grammaire de l'enseignante débutante

Analyse 1ère partie : l'adjectif qualificatif à partir des mots du texte

1M: pour *roi* (ES) < l'enseignante écrit "*roi*" au tableau > [répétition d'auto-dictée] +++
pour *roi* qu'est-ce que t'as trouvé (ER) [auto-reformulation] Olivia?

2Olivia: un *roi* à la cape rouge (ES)

3M: alors un *roi* à la cape rouge (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < elle l'écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

4Inès: le *roi* majestueux (ES)

5M: majestueux (ER) [hétéro-répétition partielle] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

6Julie: le petit *roi* (ES)

7M: alors le petit *roi* (ER) [hétéro-répétition] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

8Léo: le *roi* célèbre (ES)

9M: le *roi* célèbre (ER) < tableau > [répétition d'auto-dictée]

9M: pour *forêt* < elle écrit "*forêt*" au tableau > [répétition d'auto-dictée]

12Lucie: la grande *forêt* (ES)

13M: alors grande (ER) [hétéro-répétition partielle] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

14Claire: magique (ES)

15M: magique? (ER) [hétéro-répétition totale lexicale et demande d'auto-correction] < intonation montante et tableau > [répétition d'auto-dictée]

16Scander: la *forêt* verte (ES)

17M: la *forêt* verte (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < elle l'écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

17M: allez pour *compagnon* (ES) < elle écrit "*compagnon*" au tableau > (ER) [répétition d'auto-dictée]

18Yassir: ses *compagnons* de jeu (ES)

19M: *compagnons* de jeu (ER) [hétéro-répétition] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

22Mathis: *compagnons* gentils (ES)

23M: gentils *compagnons* (ER) [hétéro-répétition partielle et variation sur l'ordre des mots] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

24Léo: euh *compagnons* sans habitat (ES)

25M: *compagnons* sans habitat? (ER) [hétéro-répétition totale lexicale et demande d'auto-correction] < intonation montante et elle écrit au tableau "*sans habitat*" > [répétition d'auto-dictée]

25M: d'accord allez le *palais* + Nathan + le *palais* qu'est-ce que t'as trouvé? < elle écrit "*palais*" au tableau > [répétition d'auto-dictée]

30Loïc: le *palais* petit (ES)

31M: < tableau > (ER) [répétition d'auto-dictée] le petit *palais* d'accord (ER) [hétéro-répétition partielle et variation sur l'ordre des mots]

32Léonie: le *palais* doré (ES)

33M: doré (ER) [hétéro-répétition partielle] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

42Elodie: somptueux (ES)

43M: somptueux (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

46Naoufel: euh méchante (ES)

47M: méchante (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < tableau > [répétition d'auto-dictée]

49M: maléfique (ES)

50Hugo: belle (ER) [rectification de l'élève]

51M: ah t'as dit belle < tableau > [répétition d'auto-dictée]

52Loïc: la *fée* vole (ES)

53M: la *fée* vole? (*demande d'explication*)

54Loïc: oui vole avec ses ailes (ER) [expansion]

55M: ah d'accord oui mais là d'accord bon ok < elle écrit "vole" >

56E: la *fée* volante (ER) [modification simple avec variation]

57M: oui voilà on dit plutôt la *fée* volante [hétéro-répétition partielle]

58E: la *fée* qui vole (ER) [variation]

59M: ou la *fée* qui vole [hétéro-répétition totale lexicale] < elle rajoute "qui" devant "vole" > [répétition d'auto-dictée] ou la *fée* volante [hétéro-répétition]

62Mathis: la *fée* risette (ES)

63M: c'est quoi la *fée* risette? (*demande d'explication*)

64Mathis: ben c'est comme une *fée* (ER) [explication]

66Mathis: non non mais qu'on trouve parfois dans des livres dans des livres (ES)

67M: qu'on trouve dans des livres? < intonation montante > (*demande d'explication*) (ER) [hétéro-répétition partielle]

73Clarisse: la petite *génie* (ES)

74M: alors on dit LE petit *génie* (ER) [rectification] + on dit le *génie* donc le < tableau > [répétition d'auto-dictée]

Analyse 2ème partie : la nature des mots à partir de l'exercice sur les verres

81M: maintenant on va garder tous ces mots là et on va s'intéresser à la à leur nature + vous vous rappelez ce que c'est la nature des mots?

82EEE: oui

83M: et à quelle fonction ils occupent dans la phrase + comment ils sont placés dans la phrase (*ajout*) [auto-reformulation] + d'accord? + donc on va reprendre l'exemple de *verre* et dans

les mots qu'on avait trouvés pour *verre* on va voir la différence qu'on trouve entre ces mots mais pas par rapport au sens qu'ils ont mais par rapport à comment ils sont formés ces mots (*ajout*) [exemplification] + d'accord? + par rapport si ce sont par exemple (*ajout*) + qu'est-ce que vous connaissez comme nature de mots? (*demande d'exemplification*)

84E: un nom (ES)

85M: un nom (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

86E: un adjectif (ES)

87M: un adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

88Olivia: des verbes (ES)

89M: des verbes (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

89M: donc on va essayer de les regrouper et de voir qu'est-ce qu'on pourrait faire comme classification à partir de ces mots (ES) + lesquels on pourrait regrouper ensemble (ER) [auto-reformulation]

94Lucas: à *eau* à *vin* (ES)

95M: à *eau* et à *vin* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < elle souligne ces deux groupes nominaux prépositionnels en noir > [répétition d'auto-dictée]

96Illian: on met on peut mettre *plastique* avec *transparent*

97M: alors + en *plastique* et *transparent*? < intonation montante > (*demande d'auto-correction*)

99M: alors attention hein la la consigne ce n'est pas de de regarder ce que veulent dire les mots on s'intéresse à leur nature (ES) à savoir (marqueur de reformulation) je l'ai dit si (marqueur de reformulation) c'est des adjectifs des noms des verbes hein [exemplification] + là vous vous regroupez les mots par des idées j'ai l'impression + on les regroupe pas par idées là on s'intéresse à leur nature d'accord [dénomination ou répétition du premier énoncé]? regardez bien comment ils sont constitués les mots

100E: à pied sans pied (ES)

101M: à pied sans pied (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] et je les mettrais dans un troisième groupe ou avec un groupe qui existe déjà?

102EEE: xxx

103M: alors si je le mets dans un alors si je le mets dans un groupe qui existe déjà je le mets avec quel groupe? +++ alors je fais un troisième groupe?

104EEE: oui + non +oui

105M: alors on va voir

106Charles: on peut les mettre

107M: alors je mets quoi (*demande d'explication*)

108Charles: avec eau

109M: on regarde la nature des mots + si je regarde par exemple *transparent* c'est quoi? (*demande d'explication*)

110E: c'est un adverbe

111E: c'est un adjectif [hétéro-correction]

112M: non pas + voilà c'est quoi comme na c'est quoi comme nature (ES) c'est quoi la nature de ce mot (ER)? [auto-répétition partielle]

99M: alors attention hein la la consigne ce n'est pas de de regarder ce que veulent dire les mots on s'intéresse à leur nature (ES) à savoir je l'ai dit si c'est des adjectifs des noms des verbes hein + là vous vous regroupez les mots par des idées j'ai l'impression on les regroupe pas par idées là on s'intéresse à leur nature (ES) d'accord? regardez bien comment ils sont constitués les mots

112M: non pas + voilà c'est quoi comme na c'est quoi comme nature (ER) [hétéro-répétition de 99M] c'est quoi la nature de ce mot?

113Inès: c'est un adjectif (ES)

114M: un adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < elle écrit sous le mot "(adj)" > [répétition d'auto-dictée] je mets la le l'abréviation comme on trouve dans le dictionnaire hein + l'adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

115E: à (ES)

116M: ça a un autre nom mais pour le moment on va l'appeler le petit mot (ER) [dénomination] et puis après à la fin de la leçon on dira comment ça s'appelle + donc c'est un

nom avec un petit mot devant (ES) + un nom avec un petit mot devant (ER) [auto-répétition totale lexicale] < elle écrit au tableau la nature des ces mots > [répétition d'auto-dictée]

117E: un adjectif (ES)

118M: c'est un adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] ++ c'est un adjectif ou pas tu me dis un adjectif? oui? oui c'est un adjectif < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

121E: un adjectif (ES)

122M: c'est un adjectif aussi (ER) [hétéro-répétition partielle] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

130Julie: euh moi je dirais adjectif (ES)

131M: tu dirais adjectif (ER) [hétéro-répétition partielle]

135Hugo: adjectif (ES)

136M: adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] d'accord donc on va les mettre en rouge les adjectifs < elle souligne "célèbre" en rouge >

137Claire: complément du nom (ES)

138M: c'est un complément du nom (ER) [hétéro-répétition partielle avec expansion] < elle souligne d'une autre couleur >

139Julie: adjectif (ES)

140M: petit un adjectif (ER) [hétéro-répétition] < elle souligne en rouge > [répétition d'auto-dictée]

142Julie: adjectif (ES)

143M: adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] verte < elle souligne > [répétition d'auto-dictée]

144Lucas: adjectif (ES)

145M: adjectif (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] < elle souligne >

Analyse 3ème partie : adjectif et complément du nom

147E: *malheurs* (ES)

148M: *malheurs* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

152Loïc: un adjectif (ES)

153M: c'est quoi l'adjectif qu'il y a

154Loïc: c'est un adjectif (ER) [auto-répétition]

155M: où? à côté de *malheurs*? où c'est qu'il est l'adjectif?

156E: mais non

157Loïc: non euh

158E: non c'est *malheurs*

159M: bon *malheurs* c'est le nom de départ c'est le nom qu'on cherche comme là quand on avait roi compagnons c'est le nom qu'on a au début + on cherche à exp à expandre (ES) à à expliquer (ER) [auto-reformulation] d'accord c'est celui là qu'on cherche à décrire (ER) [auto-reformulation] + *les malheurs* on va essayer d'expliquer [auto-reformulation] *les malheurs* ça pourrait être *les malheurs* de pleins de choses + alors *les malheurs de Sophie* +++ il est où c'est quoi qui qui explique ce que c'est *les malheurs (ajout)* ? c'est quoi la précision qui est apportée? [auto-reformulation avec variante]

160EEE: *les*

161M: c'est *les*? < intonation montante > (*demande d'auto-correction*)

164EEE: *de Sophie* (ES)

165M: on pourrait enlever *de Sophie* (ER) [hétéro-répétition partielle avec expansion]

166EEE: complément du nom

167M: comment on le sait que c'est un complément du nom? (*demande de justification*)

168E: y a *de* et (ES)

169M: parce qu'il y a *de* (ER) [hétéro-répétition partielle]

< elle l'entoure > [répétition d'auto-dictée]

ANNEXE 11 : Analyse du corpus 3 de réécriture de l'enseignante expérimentée

Analyse 1ère partie : Rappel du travail fait la veille sur le livre

2Claire: on a essayé de trouver ce qui était dedans et ce qui était dehors

3M: c'est-à-dire le côté (*demande de dénomination*)

4Claire: recto et le côté verso (ES)

5M: et le côté verso (ER) [hétéro-répétition partielle] ++ alors le côté recto c'est le côté qui est où? Il est où Michelle le côté recto ?

6Michelle: à l'intérieur (ES)

7M: à l'intérieur (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] et le côté verso il est donc ?

8EEE: à l'extérieur (ES)

9M: à l'extérieur (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

Analyse 2ème partie : Travail sur l'affiche

10EEE: *le malheur* (ES)

11M: *le malheur* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

12EEE: *le froid* (ES)

13M: *le froid* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

14EEE: *la malchance* (ES)

15M: *la malchance* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

16EEE: *la misère* (ES)

17M: *la misère* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

18EEE: *la faim, le rêve à la belle étoile* (ES)

19M: celui qui est à l'extérieur *rêve à la belle étoile* (ER) [Expansion : nom dans ES rêve qui devient verbe d'une proposition]

20EEE: *pauvre* (ES)

21M: *pauvre* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + la pauvreté (*ajout*)

22EEE: *malheureux ils baissent les bras* (ES)

23M: vous parlez tous en même temps on entend rien + Oui ?

24Julie: *malheureux ils baissent les bras* (ES)

25M: *malheureux* (ER) [hétéro-répétition partielle] ils sont *malheureux* [expansion] donc pour montrer qu'ils sont *malheureux* on dit qu'ils

26EEE: *baissent les bras* (ES)

27M: *baissent les bras* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + d'accord ? Euh Michelle

28Michelle: *ils sont dehors* (ES)

29M: *ils sont dehors* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + oui Léo

30Léo: *ils se cachent la face* (ES)

31M: *ils se cachent la face* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + on a avait dit qu'ils se cachent la face pourquoi ? Ils ont (*demande d'explication*)

32EEE: *honte* (ES)

33M: *honte* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + voilà et après le donc on a dit que c'était la dé-shu-ma-ni-sa-tion ++ pourquoi on a dit que c'était la *déshumanisation* ? (*demande d'explication*)

37M: voilà ils sont dans la (*demande de justification*)

38EEE: *rue* (ES)

39M: *rue* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] + voilà + côté *recto* + à l'opposé le côté *recto* c'est quoi ? (*demande d'explication*)

40EEE: *le bonheur* (ES)

41M: *le bonheur* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

42E: *la chaleur* (ES)

43M: *la chaleur* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

44EEE: *la chance* (ES)

45M: *la chance* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

46EEE: ils sont *nés sous une bonne étoile* (ES)

47M: ils sont *nés sous une bonne étoile* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

48EEE: ils *mangent bien* (ES)

49M: ils *mangent bien* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

50EEE: ils sont *heureux* (ES)

51M: oui

52E: ils sont *riches*

53M: *heureux* (ER) [hétéro-répétition partielle] et quand on est *heureux* qu'est-ce qu'on fait on (*demande d'explication*)

54EEE: *lève les bras* (ES)

55M: *lève les bras* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale] par opposition aux *malheureux* qui (*ajout*)

56EEE: *baissent les bras* (ES)

57M: *baissent les bras* (ER) [hétéro-répétition totale lexicale]

58EEE: *ils ont un toit* et une *famille* (ES)

59M: *ils ont un toit, une famille* (ER) [hétéro-répétition partielle].

Analyse 3ème partie : Explication du travail de réécriture

59M: *ils ont un toit, une famille* ++ bien alors maintenant que nous avons vu qu'est-ce que c'était le côté recto et le côté verso + donc lorsque nous avons lu le livre + c'est quelqu'un qui lit le livre et qui nous raconte ce qui se passe [résumé] donc maintenant on va vous allez écrire et vous allez changer le point de vue (ES) c'est-à-dire (*marqueur de reformulation*) que vous allez être + vous + les gens qui sont dans la rue + tous (ER) [auto-reformulation et exemplification] ++ donc le point de vue on avait dit qu'il y avait deux points de vue ou celui qui est à l'intérieur ou celui qui est à l'extérieur [résumé], aujourd'hui on va faire le point de

vue de celui qui est à l'extérieur **(ES)** + c'est-à-dire (*marqueur de reformulation*) que vous vous êtes dans la rue comme les petits bonhommes qui sont sur le carreau **(ER)** [**auto-reformulation et exemplification**]

62E: ils sont dans la misère **(ES)**

63M: parce qu'ils sont dans la

64EEE et M: misère **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**]

65M: se retrouver sur le carreau on avait dit qu'il y avait le sens (*demande d'explication*)

66E: les carreaux + la vitre **(ES)**

67M: propre et le sens figuré **(ER)** [**dénomination**] donc le carreau ça peut être la vitre le petit bonhomme très bien qui est dessiné sur le carreau et y a le sens être sur le carreau donc être dans la misère [**résumé**] ++ donc vous êtes sur le carreau **(ES)** + vous êtes dans la misère **(ER)** [**répétition avec variante**] + tous + d'accord ? et vous allez réécrire un petit peu l'histoire vous allez dire ce que vous voyez + vous êtes dans la rue + ce que vous voyez alors vous pouvez voir la vitre et vous pouvez voir à l'intérieur ce qui se passe dans la maison [**résumé, auto-reformulation et exemplification**] + qu'est-ce qu'on peut voir d'autre ? oui Léo

68Léo: les gens qui passent **(ES)**

69M: les gens qui passent **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + qu'est-ce qu'on peut voir d'autre? Yassir

70Yassir: les voitures + les maisons **(ES)**

71M: voilà les voitures + les maisons **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + les gens qui passent on peut voir à travers les fenêtres (*ajout*) + donc vous vous allez essayer de de me dire ce que vous voyez votre ce que vous ressentez vous êtes dans la rue d'accord [**résumé**] ? alors comment vous allez dire ? **(ES)** Comment est-ce qu'on va pouvoir dire ? **(ER)** [**auto-reformulation**] Déjà on va utiliser quel pronom de conjugaison ?

72EEE: *je* **(ES)**

73M: *je* **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + si c'est vous qui parlez vous allez utiliser le pronom de conjugaison *je* **(ER)** [**expansion**] < la maîtresse écrit "*Je*" au tableau > [**répétition d'auto-dictée**] je mets une majuscule parce que si ça commence

73M: *je* + si c'est vous qui parlez vous allez utiliser le pronom de conjugaison *je* < la maîtresse écrit "*Je*" au tableau> je mets une majuscule **(ES)** parce que si ça commence (*demande de justification*)

74EEE: une phrase

75M: il faut une majuscule **(ER)** [**auto-répétition partielle**] d'accord donc je + qu'est-ce qu'on va dire après ? je suis seul qu'est-ce qu'on

77M: et on va peut être dire *ils sont* en parlant de qui ? (*ajout*)

78E: de ceux qui sont à l'intérieur **(ES)**

79M: alors *ils sont* [**auto-répétition**] < la maîtresse écrit "*ils*" au tableau> [**répétition d'auto-dictée**] les *ils* ce seront peut être ceux qui sont à l'intérieur **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**] < elle écrit "à l'intérieur" à côté de "*ils*" au tableau>[**répétition d'auto-dictée**] ou qui encore ?

80Julie: dehors les gens dehors qui passent devant eux **(ES)**

81M: ou les gens qui passent devant eux **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**] < la maîtresse écrit au tableau "les gens heureux"> [**répétition d'auto-dictée**] les gens heureux **(ES)** les gens qui passent devant eux **(ER)** [**auto-reformulation**] d'accord ? Quel est le temps que l'on va utiliser ?

82Inès: le présent **(ES)**

83M: le présent **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] + est-ce qu'on va utiliser que le présent ?

84EEE: non aussi le futur le passé **(ES)**

85M: alors on peut utiliser le passé **(ER)** [**hétéro-répétition partielle et expansion**] si on raconte (*demande de justification*)

86EEE: avant **(ES)**

87M: comment c'était avant peut être **(ER)** [**hétéro-répétition partielle et expansion**] + qu'est-ce qu'on va peut être utiliser aussi ?

88Loïc: le futur ils aimeraient bien être **(ES)**

89M: alors si on dit j'aimerais c'est pas du futur **(ER)** [**hétéro-correction de forme négative**] j'aimerais bien ils aimeraient c'est le + vous l'avez pas vu ce temps

90EEE: le présent **(ES)**

91M: non **(ER)** [**rectification**] c'est un temps que vous n'avez pas vu et que vous ne verrez pas au CE2 mais que vous utilisez ça s'appelle le conditionnel **(ES)** vous le verrez en CM1 mais c'est quelque chose quand on aimerait *je voudrais j'aimerais ils souhaiteraient il aimerait* [**exemplification**] d'accord ? donc ça c'est le conditionnel **(ER)** [**auto-répétition partielle**] et vous allez peut être utiliser ça parce que si vous ressentez des choses vous aimeriez peut être quelque chose d'accord ? est-ce que tout le monde a compris ce qu'il doit faire ?

92EEE: oui

93M: qui est-ce qui veut bien réexpliquer ce qu'il doit faire **(ES)** (*demande d'explication*) + Erwan tu veux réexpliquer ce qu'il faut faire **(ER)** [**auto-reformulation**]

94Erwan: ben il faut essayer de dire ce qu'on voit **(ES)**

95E: ce qu'on ressent **(ER)** [**variation**]

96M: qui est-ce qui parle ? **(ES)** lorsque vous allez écrire qui est-ce qui parle ? **(ER)** [**auto-reformulation**]

97EEE: je

98M: c'est-à-dire quelle personne ? (*demande de justification*)

99EEE: moi **(ES)**

100M: c'est vous **(ER)** [**variation**] mais vous êtes où ?

101EEE: dans la rue dans la misère **(ES)**

102M: dans la rue **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**] c'est-à-dire vous allez parler du point de vue de la personne qui est dans la rue [**résumé**] est-ce que tout le monde l'a bien compris ça ?

103EEE: oui **(ES)**

104M: Oui ? **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] Bien je vais vous donner une feuille + la consigne écris ce que ressentent les gens qui vivent qui vivent dans la rue < la maîtresse écrit la consigne au tableau > [**répétition d'auto-dictée**] voilà est-ce que tout le monde a bien compris ?

102M: dans la rue c'est-à-dire vous allez parler du point de vue de la personne qui est dans la rue est-ce que tout le monde l'a bien compris ça ? **(ES)**

103EEE: oui

104M: Oui ? Bien je vais vous donner une feuille + la consigne écris ce que ressentent les gens qui vivent qui vivent dans la rue < la maîtresse écrit la consigne au tableau> **[répétition d'auto-dictée]** voilà est-ce que tout le monde a bien compris ? **(ER)** **[auto-répétition]**

ANNEXE 12 : Analyse du corpus 4 de réécriture de l'enseignante débutante

Analyse partie 1 : Travail sur les différences et les points communs à partir de deux verres

2Lucas: à à nous dire le sens de la phrase (ES)

3M: voilà pour essayer comment vous pouvez le dire autrement ? (*demande d'explication*)

Erwan

4Erwan: pour que quand on lit la phrase les autres ils la comprennent (ER) [**hétéro-reformulation**]

4Erwan: pour que quand on lit la phrase les autres ils la comprennent (ES)

5M: voilà on va essayer de donner un peu plus de sens à la phrase (ER) [**hétéro-reformulation de 2Lucas et 4Erwan + expansion**] pour que quelqu'un un lecteur comprenne mieux ce qu'on veut dire (ER) [**hétéro-répétition partielle**] d'accord ? donc pour vous donner un exemple ce matin je suis venue avec deux objets et vous allez trouver le point commun entre ces deux objets < l'enseignante montre aux élèves deux verres, un verre en plastique et un verre à ballon en verre > quel est le point commun (ES) + qu'est-ce qu'ils ont de pareil ces objets (ER) [**auto-reformulation avec variante**] ? Louna tu vois pas ce qu'ils ont comme point commun [**auto-répétition du (ES) qui précède**] ? Illian

6Illian: eh beh y a le y a le gobelet il est en plastique (ES)

7M: non (ER) [**rectification**] pour l'instant je te demande le point commun (ES) ça veut dire qu'est-ce qu'ils ont de pareil (ER) [**auto-reformulation avec variante**]

8Mathis: on peut tous les deux boire dedans

9M: et on appelle ça ? (*demande de dénomination*)

10EEE: des verres (ES)

11M: des verres (ER) [**hétéro-répétition totale lexicale**] donc ce sont deux verres [**expansion**] ça c'est le point commun donc là on a des verres < elle écrit "verre" au tableau > [**répétition d'auto-dictée**] et vous vous rappelez là quand on a travaillé sur les homonymes le verre on l'écrit comment le verre où on boit ?

13M: alors ce sont des verres **[auto-répétition et hétéro-répétition]** et maintenant on va chercher à donner des précisions sur ces verres pour les différencier d'accord ? **(ES)** donc qu'est-ce qu'on peut dire par exemple sur celui là pour le différencier de l'autre ? **(ER)** **[auto-reformulation]** Claire

14Claire: il est en verre **(ES)**

15M: donc un verre en verre **(ER)** **[hétéro-répétition partielle et expansion]** < l'enseignante écrit au tableau ce que les élèves lui disent au fur et à mesure > **[répétition d'auto-dictée]** et en verre je l'écris comment ?

17M: c'est la même chose la matière et le contenant **(ES)** c'est la même chose **(ER)** **[auto-répétition partielle]** on l'écrit de la même façon + comment on pourrait dire encore Yassir

18Yassir: en plastique

19M: il est en plastique celui là ? < intonation montante > *(demande d'auto-correction)*

21Clarisse: un verre à pied **(ES)**

22M: à pied **(ER)** **[hétéro-répétition partielle]** on pourrait dire encore un verre à pied **(ER)** **[auto-répétition et expansion]** < elle écrit au tableau > **[répétition d'auto-dictée]** + comment on pourrait le qualifier encore celui là pour le différencier de l'autre ? Julie

23Julie: transparent **(ES)**

24M: transparent **(ER)** **[hétéro-répétition totale lexicale]** < elle écrit au tableau > **[répétition d'auto-dictée]** + est-ce que vous avez encore d'autres idées ? Loïc

25Loïc: c'est une coupe **(ES)**

26M: alors il faut que ça commence par verre **(ER)** **[rectification]** t'as vu un verre en verre un verre à pied un verre transparent **[exemplification]** comment on peut **[initiative de correction]**

27Loïc: un verre avec une coupe un verre en coupe une coupe **(ES)** **[auto-reformulation élève]**

28M: oui mais on utilise plus verre il faut que ça commence par verre pour pour le qualifier **(ER)** **[rectification]**

29E: un verre à ballon **(ES)**

30M: un verre à ballon **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

33E: un verre à alcool

34M: alors souvent on dit quoi à alcool on dit un verre à (*demande d'auto-correction*)

35E: vin **(ES)**

36M: c'est souvent à vin oui **(ER)** [hétéro-répétition partielle et expansion] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée] + alors après est-ce que vous avez d'autres choses à préciser + bon on en a déjà trouvé pas mal + t'a trouvé une autre idée ? Hugo

37Hugo: un verre lourd **(ES)**

38M: alors un verre lourd **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale] d'accord < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée] par rapport à l'autre il est lourd [expansion] + d'autres idées ou pas ? on passe pour l'autre + alors celui-là Olivia

39Olivia: il est blanc **(ES)**

40M: il est blanc **(ER)** [hétéro-répétition totale lexicale] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée] + après euh Scander

41Scander: un verre en plastique **(ES)**

42M: en plastique **(ER)** [hétéro-répétition partielle] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

43E: un gobelet **(ES)**

44M: alors un gobelet ça commence pas par verre hein il faut que ça commence par verre + **(ES)** [rectification] Louna

45Louna: un verre sans pied **(ES)**

46M: sans pied **(ER)** [hétéro-répétition partielle] < elle écrit au tableau > [répétition d'auto-dictée]

47Julie: un verre non transparent **(ES)**

48M: non transparent **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**] non transparent [**auto-répétition**]
mais bon + Julie

49Julie: un verre léger **(ES)**

50M: léger **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**] < elle écrit au tableau > [**répétition d'auto-dictée**] + bon et on va s'arrêter là parce qu'on a déjà pas mal de choses

51E: un verre à eau **(ES)**

52M: et un verre à eau **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**] < elle écrit au tableau >
[**répétition d'auto-dictée**]

53E: et l'autre aussi à eau **(ES)**

54M: et l'autre aussi à eau **(ER)** [**hétéro-répétition totale lexicale**]

Analyse partie 2: réécriture du texte

54M: et l'autre aussi à eau ++ bon alors vous avez vu juste pour le mot verre on a réussi à trouver toutes ces choses pour qualifier un verre d'accord donc l'exercice de ce matin ça va être de trouver dans une phrase je vais vous mettre un texte au tableau dans ce texte il y aura des mots soulignés d'accord et pour chaque mot souligné vous allez devoir trouver un mot ou un ou deux mots **(ES)** vous avez vu que parfois on mettait deux mots ou plusieurs mots pour essayer de qualifier le mot **(ER)** [**expansion**] pour qu'il soit plus précis **(ER)** [**auto-reformulation**] d'accord ? est-ce que vous avez compris la consigne ?

56M: qu'est-ce qu'il va falloir faire Nathan **(ES)** qu'est-ce qu'il va falloir faire là comme exercice ? **(ER)** [**auto-reformulation**] (*demande d'explication*)

57Nathan: ben on aura un mot **(ES)**

58M: alors vous allez avoir un texte je vous le montre le texte + alors non pas tous les mots **(ER)** [**rectification**]

59Nathan: les mots soulignés en rouge il faudra par exemple à *roi* on pourra dire euh **(ES)**

60M: alors tu donnes pas un exemple hein **(ER)** [**hétéro-correction de forme négative**] tu expliques qu'est-ce qu'il va falloir faire pour *roi* il va falloir

61Nathan: il va falloir trouver comment préciser le mot *roi* **(ES)**

62M: comment préciser le mot *roi* **(ER)** [**hétéro-répétition partielle**]+ est-ce que vous avez tous compris comment il va falloir travailler **(ES)** ce qu'il va falloir faire **(ER)** [**auto-reformulation**] ?

64M: donc vous allez chercher d'abord sur le cahier de brouillon + vous prenez le cahier de brouillon + pour le pour le premier travail vous n'allez pas le recopier le texte + vous marquez par exemple *roi* et ce que vous trouvez pour modifier le mot *roi* [**résumé**]

ANNEXE 13 : Comptage des reformulations du corpus 1 (grammaire-expérimentée)

- **Les paraphrases** (20)

- Expansions : 9
 - *Simples*: 5 (dont 1 à visée syntaxique)
 - *Explication définitoire*: 1
 - *Exemplifications*: 3
- Réductions : 6
 - *Dénominations*: 4
 - *Résumés*: 2
- Variantes : 5

- **Répétitions** (62)

- Répétition : 1
- Hétéro-répétitions : 42
 - *Simples* : 13
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 4
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 25
- Auto-répétitions : 4
- Répétitions d'auto-dictée : 15

- **Corrections** (17)

- Hétéro-corrections : 11
 - *Hétéro-corrections simples* : 4
 - *Hétéro-corrections de forme négative* : 4
 - *Hétéro-correction syntaxique* : 1
 - *Hétéro-corrections de ce qui est écrit au tableau* : 2
- Auto-correction : 1
- Initiatives de correction : 3
- Rectifications : 2

- **Modifications** (13)

- Auto-reformulations : 11
- Hétéro-reformulations : 2

- **Demandes de reformulations** (42)

- demandes de justification explication, précision : 29
- demandes de dénomination : 7
- demande d'exemplification : 1
- ajouts : 3
- demandes d'auto-correction : 2

TOTAL:

- **112** reformulations
- 42 demandes de reformulations

ANNEXE 14 : Comptage des reformulations du corpus 2 (grammaire-débutante)

- **Les paraphrases** (9)
 - Expansions : 4
 - *Expansion simple* : 1
 - *Explication* : 1
 - *Exemplifications* : 2
 - Réductions : 2
 - *Dénominations* : 2
 - Variantes : 3

- **Répétitions** (68)
 - Hétéro-répétitions : 36
 - *Hétéro-répétitions simples* : 5
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 12
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 19
 - Auto-répétitions : 3
 - *Auto-répétition simple* : 1
 - *Auto-répétition partielle* : 1
 - *Auto-répétition totale lexicale* : 1
 - Répétitions d'auto-dictée : 29

- **Corrections** (3)
 - Hétéro-corrections : 1
 - Rectification : 1
 - Rectification de l'élève : 1

- **Modifications** (7)
 - Auto-reformulations : 6
 - Modification simple : 1

- **Demandes de reformulations** (13)
 - demandes de justification explication, précision : 6
 - demande d'exemplification : 1
 - ajouts : 4
 - demandes d'auto-correction : 2

TOTAL:

- **87** reformulations
- 13 demandes de reformulations

ANNEXE 15 : Comptage des reformulations du corpus 3 (réécriture-expérimentée)

- **Les paraphrases** (16)

- Expansions : 7
 - *Simple*s : 3
 - *Exemplifications* : 4
- Réductions : 6
 - *Dénomination* : 1
 - *Résumés* : 5
- Variantes : 3

- **Répétitions** (44)

- Hétéro-répétitions : 35
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 11
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 24
- Auto-répétitions : 4
 - *Auto-répétitions simples* : 2
 - *Auto-répétitions partielles* : 2
- Répétitions d'auto-dictée : 5

- **Corrections** (2)

- Hétéro-correction : 1
 - *Hétéro-correction de forme négative*: 1
- Rectification : 1

- **Modifications** (7)

- Auto-reformulations : 7

- **Demandes de reformulations** (14)

- demandes de justification explication : 10
- ajouts : 3
- demandes de dénomination : 1

TOTAL:

- **69** reformulations
- 14 demandes de reformulations

ANNEXE 16 : Comptage des reformulations du corpus 4 (réécriture-débutante)

- **Les paraphrases** (10)
 - Expansions : 7
 - *Simple* : 6
 - *Exemplification* : 1
 - Réduction : 1
 - *Résumé* : 1
 - Variantes : 2

- **Répétitions** (33)
 - Hétéro-répétitions : 17
 - *Simple* : 1
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 9
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 7
 - Auto-répétitions : 4
 - *Auto-répétitions simples* : 3
 - *Auto-répétition partielle* : 1
 - Répétitions d'auto-dictée : 12

- **Corrections** (7)
 - Hétéro-correction : 1
 - *Hétéro-correction de forme négative*: 1
 - Initiative de correction : 1
 - Rectifications : 5

- **Modifications** (8)
 - Auto-reformulations : 6
 - Hétéro-reformulations : 2

- **Demandes de reformulations** (5)
 - demande de justification, explication : 2
 - demande de dénomination : 1
 - demandes d'auto-correction : 2

TOTAL: 58 reformulations et 5 demandes de reformulations.

ANNEXE 17 : Pourcentages des reformulations du corpus 1 (grammaire-expérimentée)

- **Les paraphrases (17,86%)**

- Expansions : 8,04%
 - *Simple*s : 4,46%
 - *Explication définitoire* : 0,9%
 - *Exemplifications* : 2,68%
- Réductions : 5,36%
 - *Dénominations* : 3,57%
 - *Résumés* : 1,79%
- Variantes : 4,46%

- **Répétitions (55,36%)**

- Répétitions : 0,89%
- Hétéro-répétitions : 37,5%
 - *Simple*s : 11,61%
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 3,57%
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 22,32%
- Auto-répétitions : 3,57%
- Répétitions d'auto-dictée : 13,4%

- **Corrections (15,18%)**

- Hétéro-corrections : 9,82%
 - *Hétéro-corrections simple*s : 3,57%
 - *Hétéro-corrections de forme négative* : 3,57%
 - *Hétéro-correction syntaxique*s : 0,89%
 - *Hétéro-corrections de ce qui est écrit au tableau* : 1,79%
- Auto-correction : 0,89%
- Initiatives de correction : 2,68%
- Rectifications : 1,79%

- **Modifications 11,6%**

- Auto-reformulations : 9,82%
- Hétéro-reformulations : 1,78%

- **Annonceurs de reformulations**

- demandes de justification explication, précision : 69,06%
- demandes de dénomination : 16,66%

- demandes d'exemplification : 2,38%
- ajouts : 7,14%
- demandes d'auto-correction : 4,76%

ANNEXE 18 : Pourcentages des reformulations du corpus 2 (grammaire-débutante)

- **Les paraphrases (10,34%)**
 - Expansions : 4,6%
 - *Expansions simple* : 1,15%
 - *Explications* : 1,15%
 - *Exemplifications* : 2,3%
 - Réductions : 2,3%
 - *Dénominations* : 2,3%
 - Variantes : 3,45%

- **Répétitions (78,16%)**
 - Hétéro-répétitions : 41,38%
 - *Hétéro-répétitions simples* : 5,75%
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 13,8%
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 21,83%
 - Auto-répétitions : 3,45%
 - *Auto-répétition simples* : 1,15%
 - *Auto-répétition partielles* : 1,15%
 - *Auto-répétition totale lexicales* : 1,15%
 - Répétitions d'auto-dictée : 33,33%

- **Corrections (3,45%)**
 - Hétéro-corrections : 1,15%
 - Rectifications : 1,15%
 - Rectifications de l'élève : 1,15%

- **Modifications (8,04%)**
 - Auto-reformulations : 6,89%
 - Reformulations simples : 1,15%

- **Demandes de reformulations**
 - demandes de justification et explication : 46,16%
 - demandes d'exemplification : 7,69%
 - ajouts : 30,77%
 - demandes d'auto-correction : 15,38%

ANNEXE 19 : Pourcentages des reformulations du corpus 3 (réécriture-expérimentée)

- **Les paraphrases (23,19%)**

- Expansions : 10,15%
 - *Simple*s : 4,35%
 - *Exemplifications* : 5,8%
- Réductions : 8,69%
 - *Dénominations* : 1,45%
 - *Résumés* : 7,24%
- Variantes : 4,35%

- **Répétitions (63,77%)**

- Hétéro-répétitions : 50,73%
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 15,94%
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 34,79%
- Auto-répétitions : 5,8%
 - *Auto-répétitions simples* : 2,9%
 - *Auto-répétitions partielles* : 2,9%
- Répétitions d'auto-dictée : 7,24%

- **Corrections (2,9%)**

- Hétéro-corrections : 1,45%
 - *Hétéro-corrections de forme négative* : 1,45%
- Rectifications : 1,45%

- **Modifications (10,14%)**

- Auto-reformulations : 10,14%

- **Demandes de reformulations:**

- demandes de justification explication : 71,43%
- ajouts : 21,43%
- demandes de dénomination : 7,14%

ANNEXE 20 : Pourcentages des reformulations du corpus 4 (réécriture-débutante)

- **Les paraphrases (17,24%)**

- Expansions : 12,07%
 - *Simple*s : 10,35%
 - *Exemplifications* : 1,72%
- Réductions : 1,72%
 - *Résumés* : 1,72%
- Variantes : 3,45%

- **Répétitions (56,9%)**

- Hétéro-répétitions : 29,31%
 - *Simple*s : 1,72%
 - *Hétéro-répétitions partielles* : 15,52%
 - *Hétéro-répétitions totales lexicales* : 12,07%
- Auto-répétitions : 6,89%
 - *Auto-répétitions simples* : 5,17%
 - *Auto-répétition partielles* : 1,72%
- Répétitions d'auto-dictée : 20,7%

- **Corrections (12,07%)**

- Hétéro-corrections : 1,72%
 - *Hétéro-correction de forme négative*: 1,72%
- Initiatives de correction : 1,72%
- Rectifications : 8,63%

- **Modifications (13,79%)**

- Auto-reformulations : 10,35%
- Hétéro-reformulations : 3,45%

- **Demandes de reformulations:**

- demandes de justification, explication : 40%
- demandes de dénomination : 20%
- demandes d'auto-correction : 40%