



**Francesco Arcidiacono<sup>1</sup>, Orane Catelin**  
HEP-BEJUNE & Université de Neuchâtel (Suisse)

Оригинални  
научни рад

doi: 10.5937/inovacije1603045A

## ***Les reformulations : étayage verbal et outil didactique? Une étude de cas en classe spécialisée***

**Abstract:** *Scientific research in the field of psychology (and especially within the context of mother-child interactions) recognizes the role of reformulations in language learning. The present paper aims to explore to what extent reformulations are intended and used within the context of special need classrooms. We are interested in documenting the use of reformulations in classroom and the related teachers' representations, in order to highlight what are the components that should allow reformulations to be considered useful tools of didactic reflection. We have used participant observation and recordings of students' and teachers' talk in two special need classrooms. In addition, we have administered a questionnaire to teachers in order to collect their representations about the use of reformulations during their teaching activities. Our qualitative analyses highlight a plurality of types and functions of reformulations: auto- and hetero-reformulations, requests of reformulation. In particular, two main aspects appear as salient in the relationship between teachers and students: the function of the reformulation to maintain the communication; and the function of offering a resource allowing students to perform an action. The study of the reformulations' representations and of their uses in classroom shows that reformulations are didactic tools and ways to adapt the teacher's language to the pupils' production.*

**Keywords:** *scaffolding, reformulation, didactic tool, special need classroom*

**Mots-clés :** *étayage, reformulation, outil didactique, classe spécialisée*

### **Introduction**

Cet article porte sur un procédé particulier de l'étayage verbal, à savoir, la reformulation, considérée comme une forme de reprise « modificatrice », un mécanisme parfois complexe à définir. L'inté-

rêt pour l'étude des reformulations découle du fait que, même si la littérature sur le sujet abonde dans le cadre de l'acquisition du langage et des interactions dyadiques mères-enfants, le domaine des interactions scolaires s'avère moins exploré et particulièrement intéressant. En effet, beaucoup d'auteurs ne

<sup>1</sup> Francesco.Arcidiacono@hep-bejune.ch

doutent plus des vertus de ce procédé comme soutien à l'acquisition du langage et par conséquent proposent de mieux l'étudier en tant qu'outil didactique raisonné et prometteur en termes d'aide à l'apprentissage. Dans cette logique, l'étude qui suit propose une analyse des reformulations produites lors d'interactions au sein de la classe spécialisée en tant que lieu d'apprentissage pour groupes hétérogènes. Ce contexte nous a invités à nous interroger, d'une part, sur l'usage des reformulations observables en classe et, d'autre part, sur les représentations qu'ont les enseignants de ce procédé et des pratiques utilisées. Ces deux axes de questionnement ont pour but de décrire la réalité observée de la classe pour envisager dans quelles mesures les reformulations peuvent devenir des outils de réflexion didactique.

L'article est structuré de la manière suivante : dans une première partie, nous présentons des éléments théoriques de réflexion liés aux reformulations. Ensuite, nous introduisons un schéma d'analyse conceptuel, partant de nos interrogations initiales et allant jusqu'à la formulation de nos hypothèses ; dans la deuxième partie, nous présentons la démarche méthodologique et d'analyse que nous avons suivie. La discussion des résultats et la conclusion finale permettent de considérer les implications d'une utilisation des reformulations en tant qu'outil didactique en classe spécialisée.

### **Point de départ et ancrage théorique**

Cette étude se situe dans une approche interactionniste et considère le langage comme un fait social construit dans et par l'interaction (Le Cunff, 2008). Une telle perspective implique des liens entre le procédé de reformulation et les concepts suivants : l'étaillage et les formats conceptualisés par Bruner (1983) ; la zone proximale de développement (ZPD ci-après) conceptualisée par Vygotskij (1962/1934) ; l'attention conjointe (Veneziano, 2000) et les rôles d'expert et de novice ou de non-expert. Dans le but d'une expansion de ces concepts, nous commen-

çons par l'étaillage, car la reformulation est largement considérée comme une forme d'étaillage verbal quand elle est réalisée par un expert<sup>2</sup> (Le Cunff, 2008 ; Ventrici, 2009). En effet, la reformulation est traitée comme un moyen dont dispose l'adulte expert pour permettre à l'enfant novice de s'exprimer. Cet étaillage verbal est normalement défini selon trois caractéristiques : une réaction aux propos d'autrui reposant sur une dépendance des échanges verbaux ; une ressource pour le novice, car il peut s'appuyer sur les connaissances de l'expert ; un déclencheur d'activité dans le sens où le novice peut faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire seul. Ces définitions soulignent l'importance des rôles endossés par les interactants (Arroyo & Spanghero-Gailard, 2008) pour la réalisation de la reformulation en tant qu'appui pour l'enfant.

À l'aide du concept de ZDP, la reformulation - qui propose à l'enfant des énoncés toujours un peu plus complexes que ceux qu'il produit seul - fournit à l'enfant des indications sur les capacités que l'adulte lui prête (Leroy-Collombel, 2009). Il s'agit toujours de reformulations qui ont lieu dans l'interaction : les influences interindividuelles et situationnelles impactent directement sur nos pratiques. Cette notion d'usage situé, d'importance du contexte pour l'interaction et donc pour les reformulations peut être liée au concept de formats de Bruner (1983) : ce sont des situations familières à l'enfant, quotidiennes, dont il a appris à identifier la signification et qui constituent le contexte des productions verbales. Ce concept de format nous intéresse en tant que cadre de réalisation des reformulations (Florin, 1999 ; Veneziano, 2000) parce que la prise en compte du contexte pour l'analyse des interactions est fondamentale dans la perspective interactionniste que nous avons choisie. Ainsi, la reformulation peut être définie comme étant une forme d'étaillage verbal rendu possible par l'engagement d'au moins deux locuteurs dans une attention conjointe sur l'interaction en cours, où un

---

2 Pour des raisons de lisibilité rédactionnelle, le masculin est utilisé au sens générique dans le texte. Il renvoie à un collectif composé aussi bien de femmes que d'hommes.

expert réalise une reprise en adéquation avec la zone proximale de développement du novice. Il s'agit d'un procédé réalisé le plus souvent dans des interactions lors de formats ritualisés.

Comme notre étude se réalise dans un cadre scolaire, nous considérons également les reformulations comme un objet d'analyse didactique : en effet, le langage oral véhicule des contenus d'apprentissage et est lui-même une source de savoir qui met du temps à être parfaitement maîtrisée par les enfants (Heurdier, 2008). Par conséquent, notre intention est de mieux comprendre l'usage et la représentation des reformulations dans le contexte scolaire et plus particulièrement de la classe spécialisée.

### **Traits définitoires de la reformulation**

La reformulation est généralement une coopération entre locuteurs pour améliorer ou résoudre les problèmes de formulation pouvant émerger suite à un énoncé non conforme (Gülich & Kotschi, 1983). Grâce à cet aspect collaboratif, il s'agit d'une correction peu stigmatisante de la parole pour l'apprenant (Le Cunff, 2008). Par ailleurs, cette correction implicite qui survient comme réaction à des propos antérieurs est considérée comme une véritable activité métalinguistique. La question de l'état de « conscience » (Arroyo & Spanghero-Gaillard, 2008) ou « d'automatisme » (Rodi, 2014) de cette pratique est débattue dans la littérature. Ce qui est admis en revanche, c'est que la reformulation est régie par une double contrainte de similitude et de différenciation (Bouchard & Parpette, 2008) : elle doit présenter une certaine dépendance sémantique ou de forme entre l'énoncé source (ci-après ES) et l'énoncé reformulateur (ci-après ER), tout en mettant en relief un écart à la norme langagière de l'ER par un ajout ou une transformation de l'ES (Martinot & Romero, 2009). Il faut donc bien distinguer la reformulation qui apporte une modification par rapport à l'ES de l'énoncé rejoué qui répète mot à mot une production pour la ratifier (Clark, 2006 ; Breux, Arcidiacono &

Perret-Clermont, 2014). Si par le terme de reformulation on visualise facilement la reprise corrective, il faut signaler qu'il peut y avoir des ER qui apportent une modification par rapport à l'ES et qui n'ont pas comme but premier de mettre en relief un écart à la norme. En effet, comme le propose Heurdier (2008), les reformulations peuvent servir à confirmer le propos de l'autre, à demander une précision, à apporter de nouvelles informations, à demander une confirmation d'interprétation. Les reformulations ont pour fonctions plus générales de permettre la continuité dialogique (Clark, 2006), l'intercompréhension (Clark & Chouinard, 2000) et de favoriser le développement du langage (Clark & Bernicot, 2008). Mais elles peuvent pour cela prendre différentes formes et avoir différentes fonctions spécifiques selon le niveau linguistique concerné (phonologique, morphosyntaxique, lexico-sémantique, pragmatique), le locuteur (Leroy-Collombel, 2009), l'âge de l'enfant (Clark & Bernicot, 2008) et le type d'activité (Volteau & Garcia-Debanco, 2008).

Dans le contexte scolaire, les reformulations sont considérées comme étant polymorphes et plurifonctionnelles. Concernant leurs fonctions, les enseignants les utilisent pour valider voire valoriser une production, proposer une formulation plus adaptée tout en validant une partie, renvoyer au groupe classe une production valorisée pour aider à la réussite et faire avancer le discours, corriger les fautes des apprenants, perfectionner leurs connaissances et déclarer le niveau de connaissance langagière attendu (Le Cunff, 2008). Concernant leurs formes dans le cadre scolaire, nous pouvons mentionner deux grandes catégories de reformulations. D'une part, il y a les auto-reformulations qui consistent en une réélaboration par le locuteur de son énoncé propre (Gülich & Kotschi, 1987). Cette réélaboration peut être une auto-reformulation spontanée (Leroy-Collombel, 2009) ou auto-déclenchée (Gaulmyn, 1986), c'est-à-dire dirigée vers soi quand on estime par exemple que des propos sont imprécis vis-à-vis de sa propre pensée ; une auto-reformulation sollicitée (Leroy-Collombel, 2009)

ou hétéro-initiée (Gaulmyn, 1986), c'est-à-dire visant l'explicitation d'un élément de son propre discours jugé obscur d'après les mimiques ou questions des interlocuteurs. D'autre part, il y a les hétéro-reformulations qui signalent un problème à propos de la production de l'interlocuteur et qui consistent en l'élaboration de ces énoncés problématiques (Maroni & Arcidiacono, 2010). Il s'agit de hétéro-reformulations pour la plupart implicites, même si quelques fois elles sont explicites, quand le locuteur expert procède à une reformulation. Toutefois, cette forme de l'hétéro-reformulation n'est observée que rarement et concerne principalement le niveau lexical (Clark, 1999).

Pour mieux rendre compte du cadre présenté, nous détaillons ici, plus concrètement, le déroulement possible d'un processus de reformulation entre deux locuteurs en contexte scolaire. Nous considérons que les statuts d'expert et de novice sont instantanés, le rôle de chaque locuteur est défini d'après ses actions à un moment  $t$ , mais rien n'empêche à un autre moment, dans un autre contexte, un changement ou une inversion des rôles. Ainsi, lors d'une interaction, le novice enfant ou adulte, produit un énoncé erroné que l'on nomme énoncé source (ci-après ES). Il existe alors plusieurs réactions possibles à cet énoncé non conforme. L'expert peut ne rien faire ou alors il peut signaler le problème. En se référant à Clark et Chouinard (2000), différents moyens s'offrent à lui : il peut signaler ce problème en incitant l'autre à se corriger (auto-reformulation sollicitée), en reformulant ses propos implicitement (hétéro-reformulation implicite), ou en reformulant explicitement (hétéro-reformulation explicite). Si un énoncé reformulateur (ci-après ER) est produit par l'expert, on peut observer différentes réactions du novice. En effet, le novice peut accepter l'ER et dans ce cas soit le reprendre à son compte explicitement en le répétant, soit l'accepter plus tacitement en poursuivant l'échange. Dans une proportion moindre des cas, le novice peut rejeter l'ER. Néanmoins, ce rejet est rare et concerne généralement les ER portant sur le lexique et/ou quand l'ER relève

d'une erreur d'interprétation qui ne correspond pas à l'intention de communication du novice.

Certains chercheurs en acquisition de langue seconde et en logopédie ont aussi catégorisé, au-delà des types de reformulations, les échanges qui les contiennent. Par exemple, De Pietro, Matthey et Py (1988) se réfèrent aux séquences potentiellement acquisitionnelles (ci-après SPA) dans lesquelles on retrouve les deux mouvements de la reformulation précédemment décrits : l'auto-structuration, qui correspond à l'ES, réalisée par l'apprenant et qui présente un obstacle d'encodage ; et l'hétéro-structuration qui correspond à l'ER, réalisée par le natif. De Pietro et collègues (1988) ajoutent un mouvement de « double interprétation » dans leur définition des SPA qui nous intéresse plus particulièrement. En effet, cette double interprétation correspond à la reprise potentielle par l'apprenant du deuxième mouvement (l'ER) qui est lui-même une interprétation du mouvement premier (l'ES).

### Problématique et hypothèses de l'étude

Les reformulations ont été étudiées essentiellement chez les enfants de moins de quatre ans et dans les interactions dyadiques mère-enfant. Ce type de situations exclut l'étude des reformulations en groupe élargi, entre jeunes et l'analyse des reformulations du jeune sur les propos de l'adulte. Même si on constate toutefois un intérêt croissant pour l'observation des reformulations dans d'autres milieux (voir, par exemple, les études en langue seconde et en contexte thérapeutique), il nous semble que les recherches sont à approfondir surtout dans le milieu scolaire, car la place des reformulations maître-élève(s), mais aussi élèves-élèves, dans des interactions en classe lors d'activités de groupes diverses peut constituer un sujet intéressant du point de vue pédagogique et dans le cadre de la formation des enseignants.

Comme les activités scolaires en classe spécialisée réclament et travaillent des compétences

très différentes d'une activité à l'autre, nous faisons l'hypothèse que la reformulation peut fournir une sorte d'adaptation du langage de l'adulte à la production de l'enfant qui, elle-même, sera modulée et différente selon le type d'activité en cours. On s'attend donc à observer des variations de fonctions et d'aspects sur lesquels portent les reformulations, selon l'activité pratiquée. Vu que les reformulations sont admises dans la littérature comme nombreuses en classe (Pégaz-Paquet, 2009), même s'il n'est pas clairement précisé dans quels types d'interactions elles prennent place, on suppose que des reformulations dyadiques et polyadiques seront observables dans le cadre d'interactions de groupe. Nous pensons que la classe spécialisée est un lieu favorable à la mise en place de séquences de types SPA car elle présente des formats et en même temps une asymétrie entre les participants aux interactions. Au niveau de la pratique des reformulations et plus précisément des types et fonctions des reformulations utilisées, on ne s'attend pas à observer de différences entre enseignants selon leur niveau professionnel (jeune enseignant versus enseignant expérimenté), car il nous semble que la variation des types et fonctions des reformulations dépend plus des changements de situations et d'activités que de variables individuelles.

Pour résumer, nous nous attendons à ce que les enseignants aient l'impression de plus utiliser les reformulations en classe et qu'ils aient l'idée que c'est un procédé qui a une importance particulière dans le contexte de la classe spécialisée et plus particulièrement dans la relation avec les élèves. On suppose que les enseignants ne cernent pas les différents usages et fonctions de la reformulation car ce serait un usage plutôt automatisé.

## **Méthodologie**

### ***Participants***

Le choix du contexte de l'enseignement spécialisé est lié à la nature de ces classes qui sont très hétérogènes en termes de compétences langagières. Ceci

favoriserait l'observation d'un plus large panel de reformulations qu'en classe de cursus typique où l'école vise à homogénéiser les niveaux par la pratique des redoublements, par exemple. En ce qui concerne les participants à notre étude, il s'agit plus particulièrement de deux classes d'écoles spécialisées de Neuchâtel de La Chaux-de-Fonds, villes francophones de Suisse : une classe de six élèves âgés entre huit et onze ans et une classe de cinq jeunes ayant entre dix et quatorze ans. Des procédures d'autorisation avec la direction de l'établissement, ainsi qu'avec les parents des élèves ont été suivies. L'un des enseignants, que l'on a appelé BOB<sup>3</sup>, est récemment diplômé (il enseigne depuis trois ans), tandis que l'autre, que l'on a appelée FLA, enseigne depuis plus de quinze ans.

Nous avons rencontré chacune des classes une première demi-journée pour présenter l'étude aux enseignants et aux élèves, faire un plan de la classe, présenter le matériel, découvrir le déroulement d'une matinée typique ainsi qu'observer les dynamiques de la classe. Nous avons ensuite choisi d'enregistrer (audio) pour chaque classe toute une matinée afin de recueillir l'enregistrement de différents types d'activités et d'interactions, sans trop perturber leurs habitudes par nos allées et venues. Nous avons adopté une position d'observation participante. Le chercheur était assis avec les élèves, discutait et travaillait les exercices avec eux (Arcidiacono, 2005).

### ***Données et outils***

Pour observer l'usage des reformulations, nous avons procédé à des enregistrements à l'aide de six magnétophones attribués aux différents élèves et enseignants selon le plan de classe préparé au préalable. Ces enregistrements ont été transcrits pour être analysés à plusieurs reprises par les chercheurs. Pour étudier les représentations des enseignants par rapport à leurs pratiques de reformulation, nous avons réalisé une enquête par questionnaires envoyés par

<sup>3</sup> Nom d'emprunt. Les participants mentionnés dans cet article sont indiqués par des pseudonymes, afin de garantir l'anonymat.

e-mails aux deux enseignants après la matinée d'observation. Dans la consigne du questionnaire les participants ont été rendus attentifs sur le fait qu'ils pouvaient choisir les questions qui leur semblaient les plus pertinentes et significatives pour eux et qu'ils pouvaient proposer des pistes de réflexion. Ainsi, ce questionnaire voulait être un espace non contraignant, de libre expression et réflexion pour les enseignants. Le questionnaire portait sur leurs usages et connaissances en matière de reformulations. Il était constitué de neuf questions ouvertes qui portaient sur les éléments suivants : présence des reformulations dans leur pratique d'enseignement ; importance accordée à la pratique des reformulations en classe ; utilité de ce procédé pour leurs élèves et pour eux ; spécialisation de la reformulation en termes de contextes, buts ou profils d'élèves ; existence de différents types de reformulations ; usage conscient ou automatisé du procédé d'étayage en question ; potentielle limite de cet étayage ; connaissances apportées sur ce procédé lors de leur formation. Presque toutes les questions étaient accompagnées d'une demande d'explication ou d'exemplification de la réponse. Enfin une dernière question était complètement ouverte pour inviter l'enseignant à partager un commentaire ou ajouter des éléments qui lui semblaient intéressants au sujet de l'étude.

### **Critères d'analyse et éléments contextuels**

Pour l'analyse qualitative conduite, nous avons identifié comme reformulation toute reprise partielle ou totale d'un énoncé, mais présentant un ajout ou une modification. Ainsi, la reprise d'un mot produit avec une sur-articulation ou une emphase importante sur le mot ou l'une des syllabes du mot a également été considérée comme une reformulation. Pour procéder au regroupement en catégories des différentes reformulations, nous avons fait une première analyse synoptique au travers des enregistrements et des transcriptions. Puis, nous avons choisi de ne traiter que les moments de

groupe qui pouvaient donner lieu aussi bien à des interactions dyadiques qu'à des interactions polyadiques. Nous avons retenu des critères d'analyse portant sur l'usage selon les éléments suivants : le type de reformulation ; l'expertise des enseignants ; les activités ; les acteurs des reformulations ; les aspects ciblés par la reformulation ; les fonctions prétendues des reformulations ; les réactions des locuteurs aux reformulations. Comme une comparaison de la pratique a été envisagée en fonction de l'expertise de l'enseignant, deux grilles d'analyse similaires ont été conçues pour chaque enseignant. Pour les types de reformulations, nous avons retenu les hétéro-reformulations, les auto-reformulations et les demandes de reformulation. Ces typologies ont été identifiées au travers d'un procédé qualitatif pour le dépouillement des données, sur la base de l'analyse synoptique mentionnée et en liens avec les résultats des études précédentes citées (qui caractérisent ces types comme typiques dans le contexte choisi pour notre investigation).

Les enregistrements portent pour chaque enseignant sur l'activité d'accueil qui est la première étape de leurs journées d'école. Lors de cet accueil l'enseignante FLA propose un rituel à ses élèves qui se donnent la parole et ont l'occasion de s'exprimer pour raconter quelque chose ou montrer un objet. Ce rituel est suivi d'un moment de lecture où l'enseignante raconte et pose des questions aux élèves. Enfin, ce moment se termine par un jeu collectif, dans notre cas spécifique, un jeu de cartes portant sur les suites numériques (le jeu du 11). Les reformulations produites lors de ces différentes sous-activités ont été répertoriées. L'enseignant BOB pour son accueil propose dans un premier temps de faire le planning de la journée, dans un deuxième temps de raconter ce que chacun a fait le weekend, dans un troisième temps un jeu silencieux. Entant donné que seules deux reformulations ont été relevées lors de l'annonce de la consigne, elles ont été regroupées avec l'activité d'accueil.

Ces activités d'accueil ne sont pas semblables et c'est pourquoi nous les avons scindées en différentes sous-activités. Ainsi, nous avons, d'une part, les reformulations produites lors de l'« accueil » et, d'autre part, les reformulations produites au cours d'un exercice sur les syllabes entre deux élèves et l'enseignant pour la classe de BOB et celles produites par l'ensemble de la classe au cours d'une discussion visant à régler un conflit entre deux élèves, que l'on a appelé « plainte » pour la classe de FLA.

En ce qui concerne les acteurs de la reformulation, ils sont indiqués en termes d'expert et de novice pour les hétéro-reformulations, d'enseignant et d'élève pour les auto-reformulations et demandes de reformulation. En effet, le statut d'expert et de novice perd son sens quand la reformulation n'est pas hétéro-initiée, le statut d'expert découlant de la prise de rôle dans l'interaction montrant un état de connaissance supérieur à l'autre à un moment *t* indépendamment de leurs rôles sociaux dominants en dehors. Les catégories choisies pour décrire les types de reformulations<sup>4</sup> sont les suivantes : aspect phonologique-prosodique qui regroupe les reformulations qui reprennent les énoncés contenant des mots mal produits ou qui reprennent des mots pour en accentuer une partie (reformulations qui portent sur la prononciation) ; aspect lexico-sémantique qui regroupe les reformulations qui font suite à un mauvais choix de mot ; aspect syntaxique qui regroupe les reformulations portant sur un changement de grammaticalité ou de syntaxe (d'agencement des mots de l'énoncé source) ; aspect pragmatique qui regroupe toutes les reformulations portant sur des aspects de politesse et les reformulations relatives à des erreurs langagières en lien avec la situation ; aspect synthétique qui regroupe les reformulations qui ne semblent pas porter sur un autre aspect en particulier et qui synthétisent des propos produits à plusieurs ou sur plusieurs tours de parole.

Au niveau des fonctions des reformulations, sur la base des mêmes critères indiqués pour les le choix des catégories précédemment présentées, nous avons relevé les aspects suivants : valider une production et la valoriser ; proposer une formulation plus adaptée en proposant un lexème plus pertinent dans la phrase ou en intégrant la production à une phrase grammaticalement correcte par exemple ; corriger une production ; perfectionner les connaissances du locuteur en proposant par exemple des synonymes d'un mot ou une définition ; demander de valider ou d'invalider l'interprétation faite des propos de son locuteur ; manifester une incompréhension ; simplifier pour faciliter la compréhension ; chercher la meilleure formulation pour se faire comprendre ; résumer et synthétiser les propos tenus sur plusieurs tours de parole pour faciliter la compréhension et/ou faire avancer l'échange ; demander plus de précision, une clarification ; montrer un désaccord (de représentation) ; ajouter une information.

Enfin, un niveau ultérieur d'analyse est celui de la réaction du locuteur suite à une reformulation de ses propos par un autre locuteur ou suite à une demande de reformulation. Cela nous a permis de mettre en évidence la contrainte exercée par la demande de reformulation (hétéro-reformulation), mais aussi de mettre en évidence les séquences qui se rapprochent des échanges types SPA. En effet, si on peut repérer des reprises de l'ER de la part du locuteur reformulé, on observe une entrée dans un processus acquisitionnel du locuteur. Des codes ont donc été attribués pour montrer si : un ER ou une demande de reformulation a été ratifié, dans le sens où il a entraîné une réaction explicite (une prise de tour adéquate) ; si un ER n'a été ni repris ni ratifié explicitement ; si un ER a été repris totalement ou partiellement. Dans le cadre des auto-reformulations nous avons distingué les auto-reformulations spontanées (qui ne donnent pas lieu à des réactions du locuteur), des auto-reformulations sollicitées (faisant suite à une demande de reformulation ratifiée ou non).

<sup>4</sup> Les catégories se réfèrent au cadre scolaire observé, dans lequel ce genre d'aspects joue un rôle central dans l'apprentissage langagier.

Au niveau de la catégorisation des reformulations, toutes les reprises partielles ou totales de l'ES avec une modification ou un apport ont été considérées comme reformulation même si certaines peuvent paraître plus accidentelles qu'intentionnelles, notamment lorsqu'elles sont faites entre élèves. La question de l'intentionnalité dans l'acte de reformulation s'est donc imposée lors du travail d'analyse. Même si la question de la conscience *versus* l'automatisme de l'usage de la reformulation fait débat, il ne nous semble pas opportun d'inclure ou exclure certaines pratiques reformulatives de la définition. Par ailleurs, au niveau des acteurs, les reformulations ont été interprétées comme des corrigés auprès de plusieurs élèves quand plusieurs élèves partageaient la faute sujette à la reformulation dans les tours de parole environnant celle-ci.

Nous avons essayé de distinguer les demandes de répétition comme « *il a dit quoi* » (nonclassées) des demandes de reformulation comme « *dis le plus fort* », qui est considérée comme telle par demande de modification du trait prosodique de l'ES. En ce qui concerne les reformulations avec fonction de validation, hormis les cas où elles se faisaient avec une accentuation prosodique, elles ont été classées dans l'aspect pragmatique. Par ailleurs, pour les reformulations ayant pour fonction la validation, nous avons trouvé que les statuts d'expert et de novice étaient moyennement justifiés étant donné que les deux locuteurs dans ce cas semblent présenter la même compétence. Néanmoins, nous avons conservé ces statuts car, d'une part, ils permettent de discerner l'acteur de l'ER de l'acteur de l'ES et car, d'autre part, l'action de valider peut être considérée comme une preuve de l'expertise supérieure du locuteur qui peut se permettre de juger de la validité des propos de son interlocuteur.

Au niveau des reformulations réalisées lors de l'activité de lecture de syllabes, le classement s'est révélé problématique. Comme pour la validation, si la reformulation se faisait avec une accentuation prosodique elle était classée dans phonologique-prosodique et le reste du temps, quand l'erreur était relative à une erreur de lecture, dans pragmatique. Enfin, les auto-reformulations naturelles produites lors d'un discours spontanées ont normalement été exclues de l'analyse car elles n'avaient aucun rôle d'étayage ou d'acquisition.

### Analyse des résultats

#### *Types de reformulations chez les enseignants et les élèves*

Le traitement des données a été à visée compréhensive et dans le but de repérer des indices qualitatifs par rapport aux modalités d'utilisation des reformulations en classe. Toutefois, les fréquences d'utilisation sont ici présentées dans le but d'orienter la discussion finale sur certains aspects (types de reformulation et utilisateurs) qui semblent crucial dans le contexte observé. En premier lieu, nous avons considéré les reformulations produites par les enseignants. Les données exploitées ont été recueillies à partir de trois heures d'enregistrement, une heure vingt-deux minutes dans la classe de BOB et une heure trente-huit minutes dans la classe de FLA. Les deux temps d'enregistrement sont donc relativement équivalents. Le tableau 1 montre la distribution des reformulations selon les catégories considérées.

Tableau 1 : Distribution des reformulations par enseignant

Enseignant	Hétéro-reformulation	Auto-reformulation	Demande de reformulation	Total
BOB	39	5	4	48 (50.5%)
FLA	37	7	3	47 (49.5%)
Total	76 (80%)	12 (12.5%)	7 (7.5%)	95 (100%)

Or, le premier résultat concerne le fait que les deux enseignants ont produit un taux<sup>5</sup> équivalent de reformulations sur une même durée : quarante-huit reformulations ont été relevées dans la classe de BOB et quarante-sept dans la classe de FLA. C'est une première réponse à nos hypothèses qui n'envisageaient d'une part pas de différences d'usages des reformulations selon l'expertise de l'enseignant et qui postulaient d'autre part que le contexte de classe spécialisée avec des jeunes de huit à quatorze ans donnerait lieu à des reformulations. En ce qui concerne les aspects ciblés, les reformulations de BOB se concentrent sur l'aspect phonologique-prosodique tandis que les reformulations de FLA concernent l'aspect pragmatique. Néanmoins, onze des occurrences de reformulations phonologiques-prosodiques sur seize ont été relevées lors de l'activité sur les syllabes. L'usage des reformulations phonologiques-prosodiques ne semble donc pas être représentatif de l'usage général des reformulations par BOB, mais est grossi par l'usage des reformulations lors d'une activité sur le langage. Cette observation va dans la direction de l'hypothèse selon laquelle l'activité viendrait influencer l'aspect sur lequel portent les reformulations. Même si ce premier résultat est influencé par l'activité de BOB, on peut remarquer que les reformulations dans le contexte scolaire étudié ciblent plus particulièrement les aspects syntaxiques et pragmatiques pour les deux enseignants. Cette observation est complétée par les fonctions que réalisent le plus souvent ces types de reformulations : dans le cadre de notre étude, les reformulations syntaxiques observées auprès des deux enseignants visaient le plus souvent à perfectionner les connaissances de l'élève ou à chercher une meilleure formulation, plus accessible pour les élèves dans le cadre d'auto-reformulations ; les reformulations pragmatiques servaient le plus souvent à demander des clarifications langagières vis-à-vis de la situation.

Au niveau des types de reformulations produites, si on regroupe les résultats des deux enseignants, dans le cadre des hétéro-reformulations 19.7% des cas ont pu clairement être catégorisés comme adressés à plusieurs élèves. Cela montre que les reformulations observables dans le cadre d'interactions de groupe peuvent être polyadiques, même si les reformulations dyadiques restent les plus nombreuses. Au niveau des fonctions les plus utilisées selon le type de reformulation, les validations et les demandes de clarification avec les propositions de formulation plus adaptées sont les plus fréquentes pour les hétéro-reformulations ; la recherche d'une meilleure formulation est la fonction prédominante des auto-reformulations d'enseignants. Enfin, en ce qui concerne la réaction du locuteur et la potentielle mise en évidence d'échanges types SPA, peu de reprises de reformulations ont pu être mises en évidence : huit reprises sur quatre-vingt-cinq réactions aux reformulations ont pu être relevées, dont six réalisées lors de l'activité sur les syllabes. Cette activité sur les syllabes est semblable aux types d'activités que l'on peut rencontrer dans un accompagnement en logopédie et cette observation semble donc aller vers une réfutation de l'hypothèse selon laquelle des séquences se rapprochant des échanges types SPA seraient observables en tant que pratique de la classe spécialisée.

Pour ce qui concerne l'usage des reformulations par les élèves des deux classes, trente et une reformulations ont été produites par les onze élèves, ce qui apparaît faible en comparaison au nombre de reformulations produites par les deux enseignants. Le tableau 2 indique la distribution des types de reformulation pour les élèves<sup>6</sup>.

Les hétéro-reformulations des élèves sont presque autant dirigées vers l'adulte que vers leurs camarades. Ce constat vient donc renforcer l'hypothèse selon laquelle, par la dynamique de la classe réduite, des reformulations entre maître et élève(s) (allant dans les deux sens), mais aussi entre élèves,

5 Test de Fischer non significatif ( $p = 0.8617$ ).

6 Test de Fischer significatif ( $p = 0.467$ ).

seraient observables. Par ailleurs, les fonctions des hétéro-reformulations sont différentes de celles des enseignants : les élèves semblent utiliser les hétéro-reformulations aussi bien envers les élèves que les enseignants dans un but premier de montrer un désaccord et dans un but secondaire de validation des propos. Une fonction des reformulations adressées aux pairs, mais absente des reformulations adressées aux enseignants, est la proposition d'une formulation plus adaptée. Ce dernier constat vient renforcer l'hypothèse selon laquelle l'hétérogénéité des niveaux pourrait participer à la mise en place de reformulations entre élèves.

Les élèves produisent presque le double d'auto-reformulations par rapport au total des hétéro-reformulations, tendance qui n'a pas été retrouvée chez les enseignants. Dans ces auto-reformulations, la moitié ont été sollicitées et presque toutes ont une fonction de correction. Au niveau des aspects les plus concernés par les reformulations des élèves, on trouve l'aspect phonologique-prosodique. Or, l'alien avec la fonction principale de ces reformulations phonologique-prosodique qui est la correction, peut nous laisser penser que ce type de reformulations sont liées aux difficultés langagières des élèves des classes spécialisées rencontrées. Par ailleurs, l'activité peut aussi influencer les fonctions de la reformulation chez les élèves. Par exemple, nous avons constaté un usage des reformulations qui renvoie aux fonctions de « montrer un désaccord » lors de l'activité « plainte » qui correspond à la résolution d'un conflit qui a eu lieu entre deux élèves lors de la récréation. Enfin, au niveau de la réaction de l'enseignant aux reformulations de l'élève, une seule reprise a été relevée. En revanche, le faible nombre de reformulations non reprises et non ratifiées<sup>7</sup> par l'en-

Tableau 2 : Distribution des reformulations chez les élèves

Direction de reformulation	Hétéro-reformulation	Auto-reformulation	Total
Vers l'enseignant	9	2	11 (35.5%)
Vers l'élève	7	13	20 (64.5%)
Total	16 (51.6%)	15 (48.4%)	31 (100%)

seignant et les autres élèves est très intéressant : dans la majorité des cas, l'enseignant et les autres élèves ratifient et prennent leur tour de parole de manière adéquate avec la reformulation de l'élève. De plus, la plupart des reformulations ratifiées (par les pairs et l'enseignant) sont des corrections après sollicitation ou demande explicite de reformulation. Ainsi, dans la majorité des cas l'enseignant apporte un feedback à l'élève quand celui-ci fait l'effort de retravailler ses propos.

### ***La représentation de l'usage des reformulations chez les enseignants***

Le questionnaire utilisé pour interroger les enseignants contenait neuf questions qui ont été mises en relation avec les réponses synthétisées de chaque enseignant. Les deux enseignants ont répondu à toutes les questions, y compris la question « autre commentaire ». Ils ont tous les deux affirmés que la reformulation est une pratique plus utilisée dans leur profession que dans leur vie privée. Cette affirmation s'explique, selon FLA, du fait que ses élèves ont des difficultés d'apprentissage, de langage et qu'il y a un déficit d'attention général dans sa classe. BOB répond à la question de la spécialisation des reformulations, qui se prêteraient mieux à certains contextes, buts ou profils d'élèves, par le même argument. Selon lui, les reformulations sont parti-

cielles, une réaction explicite, une prise de tour adéquate ; si un énoncé reformulateur n'a été ni repris ni ratifié explicitement ; si un énoncé reformulateur a été repris totalement ou partiellement. Pour des questions de synthèse, ces éléments ne sont pas directement montrés dans le présent article.

<sup>7</sup> Des codes ont été attribués pour montrer les éléments suivants : si un énoncé reformulateur ou une demande de reformulation a été ratifié dans le sens où il a entraîné une

culièrement importantes en contexte de classe avec des jeunes en difficulté, en situation d'acquisition asymétrique. Plus particulièrement, FLA indique que les reformulations ont une place importante pour tous ses élèves et qu'elle mobilise les reformulations de manière systématique pour certaines activités langagières. Selon elle, il y aurait donc des activités plus à mêmes de donner lieu à des reformulations. Cela va dans la direction de l'hypothèse selon laquelle les reformulations deviennent un outil conscient lors d'activités spécifiques portant sur le langage.

Le questionnaire proposait aux enseignants de donner des indications sur l'utilité prétendue des reformulations pour les élèves et pour eux-mêmes. Les réponses des enseignants ont permis de relever l'utilité de la reformulation dans la relation didactique maître-élève. Concernant l'utilité du procédé pour les élèves tout d'abord, BOB a proposé que les reformulations servent, d'une part, à mettre en exergue et en valeur les paroles de l'élève et, d'autre part, à rassurer l'élève en difficulté d'expression. FLA a proposé que les reformulations servent à clarifier la pensée de l'élève et à augmenter sa capacité d'expression orale. Ainsi, l'utilité du procédé de reformulation pour les élèves du point de vue de BOB se rapproche d'une fonction de mise en confiance avec la valorisation et le fait de rassurer, tandis que FLA met en évidence une fonction de construction du langage. Ensuite, concernant l'utilité des reformulations pour les enseignants, BOB et FLA sont unanimes sur le fait qu'elles permettent surtout de s'assurer d'avoir bien compris les propos de l'élève : l'utilité des reformulations pour les enseignants se rapproche d'une fonction de vérification. Enfin, concernant l'utilité de la pratique des reformulations dans la relation maître-élève, BOB propose d'une part qu'elles participent au but premier de la classe qui est la communication et d'autre part, il rejoint FLA sur le rôle des reformulations pour le maintien de l'intercompréhension nécessaire à la communication et au bien-être.

Au niveau des connaissances explicitées sur les types de reformulations pouvant exister, les deux enseignants ont reconnu l'existence de différents types et usages de la reformulation. BOB propose une première typologie : la reformulation miroir qui consiste à reformuler par nos propres mots les dires de la personne ; la reformulation écho qui permet de répéter avec exactitude les propos de la personne ; la reformulation avec clarification où l'individu se donne les moyens de comprendre les propos émis par la personne en clarifiant certains points. Dans une question plus tardive, il propose également que la reformulation soit « *un aspect du langage intéressant qui peut se mouvoir dans le domaine de l'affirmation tant que dans le domaine du questionnement* ». FLA propose deux catégories de reformulations : celles qui servent à ce que l'élève « se sente » écouté et compris ; celles qui servent à étayer son bagage lexical.

C'est à la question de la conscience de l'usage que l'on trouve une divergence de réponse marquée : BOB explique qu'au début où il exerçait il utilisait les reformulations de manière consciente, mais qu'après trois ans de métier cette pratique s'est automatisée ; FLA appuie le fait qu'un usage conscient est fondamental pour avoir toujours l'objectif en tête et ne pas ressembler à un « perroquet » aux yeux des élèves. De plus, à la question de la potentielle limite de la reformulation, FLA reparle de l'importance d'un usage conscient et donc intentionnel de la reformulation. Or, la question de l'intentionnalité est une interrogation que l'on s'est posée lors de la catégorisation des reformulations dans l'analyse, car il s'agit d'un aspect peu creusé dans la littérature. BOB aussi propose une idée non relevée dans la littérature : il pense que la limite de la reformulation pourrait être son oralité, ce qui au premier abord laisse penser qu'elle serait hors de portée pour des gens sans parole. Or, il pense également que la reformulation peut se faire de manière non verbale et parle de l'imitation. À la question sur la sensibilisation à la pratique de la reformulation lors de leur formation d'enseignants, BOB affirme l'avoir étudiée tandis que FLA n'en a

pas entendu parler dans ses cours jusqu'au moment de réaliser son mémoire de fin d'études. Enfin, à la question ouverte BOB conclut en disant que la reformulation est un outil nécessaire et non négligeable pour la communication qui est majoritairement orale. FLA assure que les activités langagières prennent une très grande place dans l'enseignement, ce qui semble souvent sous-estimé.

### En guise de conclusion

Même si nous sommes conscients des limites structurelles de l'étude ici présentée, nous envisageons, dans cette partie de l'article, une brève présentation de quelques enjeux et implications en lien avec l'observation de pratiques de reformulation que nous avons repérées. Les deux enseignants participants ont indiqué l'importance des reformulations dans le contexte de l'enseignement spécialisé, véritable milieu de réalisation des reformulations. En effet, l'utilité de la reformulation dans la relation didactique maître-élève, concerne la possibilité de mettre en exergue et en valeur les paroles de l'élève et de le rassurer en cas de difficultés d'expression. Les reformulations servent aussi à clarifier la pensée de l'élève et à augmenter sa capacité d'expression orale. Il s'agit d'une fonction de mise en confiance et de valorisation dans la phase de construction du langage.

Les discours des enseignants ne mettent pas en évidence le rôle des formats dans la réalisation des reformulations, même si nous avons observé que les activités proposées en classe sont très ritualisées. L'activité d'accueil, par exemple, repose sur un rituel dans la classe de FLA où un « président » fait un tour de table en demandant à chacun s'il a un « quoi de neuf ». De même, l'activité que l'on a appelée « plainte » tire son nom de la phrase que les élèves doivent dire quand ils rencontrent un problème avec un camarade : « j'ai une plainte », ce qui lance un processus d'échanges de témoignages et de discussion. Même si ce critère du contexte de format

n'est pas ressorti dans les questionnaires, il est bien présent dans la pratique.

Comme indiqué dans la littérature, nous avons observé que les reformulations sont polymorphes, plurifonctionnelles et pas seulement hétéro-reformulées et correctives, comme on pourrait le penser au premier abord. Ce point a particulièrement été mis en exergue par l'analyse de l'usage des reformulations, mais il est présent également dans le discours des enseignants qui n'abordent pas la fonction corrective des reformulations dans leur discours, mais proposent que la reformulation puisse « *se mouvoir tant dans le domaine de l'affirmation que du questionnement* ». Ces aspects renvoient aux concepts d'étayage et de zone proximale de développement qui trouvent une place importante lors d'interactions en classe : les reformulations contribuent donc à accroître la possibilité de s'exprimer en classe spécialisée, surtout au sein de formats interactifs.

Concernant notre définition des statuts éphémères d'expert et de novice, elle se confirme puisque les élèves peuvent tour à tour passer de locuteur « reformulateur » à « reformulé ». Toutefois, la question de l'intentionnalité dans l'usage et dans la définition de la reformulation reste problématique et mériterait sans doute des approfondissements au travers d'autres travaux de recherche.

Enfin, cette étude a pu mettre en évidence deux rôles primordiaux de la reformulation dans la relation maître-élève : d'une part, elle montre à travers ses diverses fonctions de clarifications, de validations, de corrections que l'enseignant donne de l'importance aux propos de l'élève, sollicite une attention conjointe et construit un cadre qui permet de mettre l'enfant en confiance et de le rassurer afin de maintenir l'intercompréhension et la communication même quand le contexte n'y est pas favorable (par exemple dans les cas de troubles du langage ou de déficits d'attention); d'autre part, c'est une collaboration, une ressource et un déclencheur d'activité pour l'élève, car la reformulation lui donne des moyens pour favoriser son développe-

ment langagier et augmenter sa capacité d'expression orale. L'étude ici présentée montre que la reformulation constitue un outil didactique et peut fournir un moyen d'adaptation du langage de l'adulte à la production de l'enfant, même quand l'enseignant n'est pas complètement conscient de ce processus (souvent mis en œuvre de manière implicite). Une attention explicite aux bénéfices de la reformulation en tant qu'outil didactique est donc souhaitable dans le cadre des formations initiales et continues des enseignants spécialisés.

Nous pouvons souligner encore une fois que l'optique interactionniste adoptée peut contribuer à renforcer l'idée que la reformulation est un outil social, une forme d'étayage verbal fondamental pour l'acquisition, l'apprentissage et la communication, ainsi qu'un moyen de supporter (au sens d'appui) des relations en contexte scolaire. L'exploration

des représentations et des usages de la reformulation en classe spécialisée ouvre donc une possibilité de réflexion sur l'élaboration d'usages didactiques et raisonnés de la reformulation. Ceux-ci devront être adaptés aux situations spécifiques de chaque classe et considérer le rôle joué par les reformulations entre enseignants et élèves du point de vue interactionnel, social et linguistique. Il s'agit de pistes à poursuivre pour favoriser les différentes fonctions pédagogiques et didactiques de la reformulation et pour supporter une prise de conscience chez les enseignants en service et en formation. A notre avis, les travaux futurs devraient donc prolonger ces pistes, élargir l'échantillon et se pencher sur ce genre de questions qui s'annoncent prometteuses dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants.

## Bibliographie

- Arcidiacono, F. (2005). *Ricerca osservativa e analisi qualitativa dell'interazione verbale*. Rome: Kappa.
- Arroyo, A., & Spanghero-Gaillard, N. (2008). Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques: exemples, analyses et implications et formation de formateurs. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard (Eds.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 309-320). Paris: PUR.
- Bouchard, R., & Parpette, C. (2008). Français langue seconde, compétence scolaire et élaboration de ressources didactiques spécifiques. In J. Durand, B. Habert & B. Laks (Eds.), *Actes du 1<sup>er</sup> colloque de l'Association Mondiale de Linguistique Française* (pp. 397-412). Paris: AMLF.
- Breux, S., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2014). Reprendre la parole de l'autre dans une situation d'entretien piagétien. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 60, 109-120.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York, NY: Norton.
- Clark, E. V. (1999). Acquisition in the course of conversation. *Studies in the Linguistic Sciences*, 29(2), 1-18.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42(2), 67-79.
- Clark, E. V., & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: How parents and children place information in common ground? *Journal of Child Language*, 35(2), 349-372.
- Clark E. V., & Chouinard, M. M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 140, 9-23.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil Ladiss & H. Fugier (Ed.), *Actes du 3<sup>ème</sup> colloque régional de linguistique* (pp. 99-122). Strasbourg: CRL.

- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod.
- Gaulmyn, M.-M. (1986). Apprendre à expliquer. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 11, 119-139.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- Gülich, 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* (pp. 15-81). Berne: Lang.
- Heurdier, J. (2008). Formes et contextes de production des hétéro-reprises immédiates de la structure des énoncés avec subordination, chez deux enfants, entre 5 ans ½ et 6 ans ½. In G. De Weck & A. Salazar Orvig (Eds.), *Interactions, acquisitions et apprentissages. Actes du 10<sup>ème</sup> colloque de logopédie* (pp. 83-100). Le Locle: Rapidoffset.
- Le Cunff, C. (2008). Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler: usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. In M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard (Eds.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 203-221). Paris: PUR.
- Leroy-Collombel, M. (2009). La reformulation dans les interactions adulte-enfant: une analyse longitudinale de 1,06 à 2,08 ans. In C. Martinot & C. Romero (Eds.), *La reformulation: acquisition et diversité des discours* (pp. 59-80). Quercy Mercuès: Pulm.
- Maroni, B., & Arcidiacono, F. (2010). Conversational repair in Italian families. A cultural practice of socialization. *Studies in Communication Sciences*, 10(1), 181-206.
- Martinot, C., & Romero, C. (Eds.) (2009). *La reformulation: acquisition et diversité des discours*. Quercy Mercuès: Pulm.
- Pégaz-Paquet, A. (2009). Quand la reformulation s'invite à l'école. In C. Martinot & C. Romero (Eds.), *La reformulation: acquisition et diversité des discours* (pp. 81-108). Quercy Mercuès: Pulm.
- Rodi, M. (2014). Les reprises dans les interactions logopédiste-enfant. Une alternance entre «offres» et «saisies». *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 60, 149-160.
- Veneziano, E. (2000). *Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années*. Paris: PUF.
- Ventrici, M. (2009). *Les négociations lexicales, les reformulations et les énoncés co-construits comme indices de compétences linguistiques dans l'interaction logopédique* Mémoire non publié. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Volteau, S., & Garcia-Debanc, C. (2008). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires: existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisées? In M. Schuwer, M.-C. Le Bot & E. Richard (Eds.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques* (pp. 253-268). Paris: PUR.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and Language* (Ed. orig. 1934). Cambridge, MA: MIT Press.

Франческо Арчидијаконо, Орне Кателин

## ПРЕФОРМУЛИСАЊЕ: ВЕРБАЛНА ПОМОЋ ИЛИ ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО? СТУДИЈА СЛУЧАЈА У ОДЕЉЕЊУ ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

**Резиме:** Преформулисање као облик њедајошке њоћѝоре је сложен механизам који има кључну улогу у учењу језика. Научна истраживања су њрејознала њреформулисање као један од главних видова њнѝересовања, нарочитѝо када се ради о односу између мајке и дејетѝа. Мада, неколико студија је било у њоћѝуноћѝи њосвећено улози њреформулисања у школском контекћѝу. У овом раду желимо да истражимо у којој је мери њреформулисање образложено и искорићѝено у одређеном контекћѝу. Циљ је да се документије ућоћѝреда њреформулисања у учионицама ѝде су деца са њосебним њоћѝредама и ѝде њосћѝоје одговарајући настајвници, ради наљашавања комѝоненћѝи које омоћућавају њреформулисање и моћу да се искористѝе као корисно оруђе у дидактичкој рефлексѝи.

Поћѝо је наша студија реализована у оквиру школскоћ контекћѝа, ѝговоримо о њреформулисању као њредметѝу дидактичке анализе: заљраво, усмени језик је оруђе за учење садржаја и извор знања, које захћева њосебне ћѝићѝове дећѝје експерћѝизе. У учионици, њреформулације се ѝојављују као мулћѝифункционални ѝроцеси које су настајвници ѝрименили да би оћѝенили ѝродуцију, ѝрејоручили више адајћѝирану формулацију њедајошке њоћѝоре и омоћућѝили најредовање деце која стѝичу дискурзивне комѝећѝенције, ѝрема линћѝвисћѝичким нивоима који одговарају развоју. Преформулисање укључује настајвнике и ученике ѝоком различитћѝих њнћѝеракција у хетѝероћѝеним учионицама и ѝрилично формирања занимљиве темѝе за истраживање, нарочитѝо из њедајошке ѝерсѝекћѝиве и у оквиру контекћѝа образовања деце са њосебним њоћѝредама. У овом њосебном окружењу, њреформулације моћу да се саљедају као језик ѝрилоћѝћавања одраслих ѝродуцији дејетѝа: наша намера је била да овом студијом истражимо различитѝе облике њреформулација које се ѝојављују у њнћѝеракцији у учионици у којој су деца са њосебним њоћѝредама.

Користѝили смо оћѝсервације учесника и снимке разћѝговора деце и настајвника у два разреда у којима су деца са њосебним њоћѝредама. Као додаћѝак, сћѝровели смо анкете са настајвницима како бисмо стѝекли увид у њихове стѝавове о корићѝењу њреформулација ѝоком настајвних активностѝи.

Анализе су наљасиле ѝлуралићѝетѝи и функције њреформулација: ѝре свећѝа, ићѝенћѝификовали смо форме аућѝоћѝреформулација и хетѝероћѝреформулација и различитѝе захћеве њреформулација. У анализама ѝодаћѝака, два ѝлавна асѝекта се истрѝичу у односу настајвника и ученика: ѝрви се односи на функцију њреформулација да би се одржала комуникација у разреду; друћѝи асѝект се односи на функцију њреформулација као начина да се ѝонуди њоћѝора која омоћућава ученицима да сћѝроведу одрећѝене активностѝи.

Резултатѝи ове студије ѝоказују да њреформулације ићѝрају кључну улогу у обезбећѝивању дидактичкоћ односа између настајвника и ученика који имају ѝроблеме у усменом

изражавању. Преформулације су корисне као моћност за проширивање дечјих комуникативних капацитета и побољшање њихове свесности о коришћењу језика.

Проучавање репрезентација преформулација и њихове употребе у учионици показује у којој мери су преформулације дидактичко средство. Требао би да се наставници даде преформулацијама као корисним начином за прилагодњавање њиховог језика ученичкој продукцији и за превазилажење потешкоћа у контексту активности у учионици где су деца са посебним потребама.

**Кључне речи:** преформулација као дидактичко средство, деца са посебним потребама.