

Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans

Multimodal reformulations to guide 6-year-old students in the production of written work

Las reformulaciones multimodales del personal docente al servicio de la producción escrita de alumnos de 6 años

Hélène Castany-Owhadi and Brahim Azaoui

Volume 50, Number 1, Spring 2022

L'oral à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088548ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088548ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Castany-Owhadi, H. & Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088548ar>

Article abstract

In this article, we study the oral reformulations of three experienced teachers as they work with first-year elementary students at a writing workshop. We seek to determine the role of gestural/verbal and vocal/verbal modalities in the development of students' writing skills. These multimodal reformulations often rely on hand and arm movements ("deictic" gestures and "illustrative" gestures), but there is also a vocal dimension (expressive accentuation and pause). We hypothesize that they contribute to the supervisory interaction when writing production is being evaluated. Teachers use a variety of ways to underscore the defining characteristics of the task.

Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans

Multimodal reformulations to guide 6-year-old students in the production of written work

Las reformulaciones multimodales del personal docente al servicio de la producción escrita de alumnos de 6 años

Hélène CASTANY-OWHADI

Université de Montpellier, France

Brahim AZAOUI

Université de Montpellier, France

Résumé

Dans cet article, nous étudions les reformulations orales de deux enseignantes expérimentées et d'un enseignant expérimenté autour de l'écrit à produire ou produit en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire. Nous cherchons à déterminer le rôle des modalités gestuelle/verbale et vocale/verbale dans le développement des compétences scripturales des élèves : ces reformulations multimodales sont souvent portées par le mouvement des mains et des bras (gestualité de type « déictique » et gestualité de type « illustratif »), mais aussi par une dimension vocale (accentuation expressive et pause). Nous faisons l'hypothèse qu'elles participent de l'interaction de tutelle lors de l'évaluation de la production d'écrits. Les enseignantes et les enseignants utilisent ainsi des moyens multimodaux pour souligner les caractéristiques déterminantes de la tâche.

Abstract

In this article, we study the oral reformulations of three experienced teachers as they work with first-year elementary students at a writing workshop. We seek to determine the role of gestural/verbal and vocal/verbal modalities in the development of students' writing skills. These multimodal reformulations often rely on hand and arm movements ("deictic" gestures and "illustrative" gestures), but there is also a vocal dimension (expressive accentuation and pause). We hypothesize that they contribute to the supervisory interaction when writing production is being evaluated. Teachers use a variety of ways to underscore the defining characteristics of the task.

Resumen

En este artículo estudiamos las reformulaciones orales de dos maestras con experiencia y de un maestro experimentado en torno a lo escrito por realizar o ya realizado en contexto de taller de producción de escritos en primer año de primaria. Buscamos determinar el rol de las modalidades gestuales/verbales y vocales/verbales en el desarrollo de las habilidades escriturales de los alumnos: dichas reformulaciones multimodales con frecuencias se realizan con el movimiento de las manos y los brazos (gestualidad de tipo «deíctico» y gestualidad de tipo «ilustrativo») pero también mediante una dimensión vocal (acentuación expresiva y pausa). Avanzamos la hipótesis que dichas modalidades participan en la interacción de supervisión durante la evaluación de la producción de escritos. Los maestros y maestras emplean también medios multimodales para subrayar las características determinantes de la actividad.

INTRODUCTION

La question de la multimodalité dans l'étude de l'agir enseignant est un objet de recherche insuffisamment considéré. Depuis les années 1940, certaines équipes de recherche ont étudié la communication non verbale (Corraze, 1980; Cosnier et Brossard, 1984), notamment celle du personnel enseignant (De Landsheere et Delchambre, 1979; Pujade-Renaud, 1983) avec des conceptions qui diffèrent, mais qui prennent généralement en compte les gestes des mains, les regards, les mimiques faciales, les postures et les mouvements de la tête (Tellier, 2014).

Plus récemment, les études gestuelles (*gesture studies*) s'intéressent aux liens qui unissent la mimogestuelle à la parole (Kendon, 2004; McNeill, 1992). L'interdépendance de ces modes de communication peut être illustrée par les gestes coverbaux que Cosnier (1977) définit comme des « gestes et mimiques associés au discours verbal pour l'illustrer ("illustratifs"), le connoter ("expressifs") ou renforcer et/ou souligner certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques ("paraverbaux") » (p. 2038). En outre, l'enseignante ou l'enseignant utilise aussi sa voix comme outil de travail (Guimbretière, 2000, 2014a, 2014b; Vavasseur, 2003), les deux dimensions étant à prendre en compte (Tellier et Cadet, 2014).

Cet article présente une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné et al., 1989) qui prend appui sur une recherche doctorale (Owhadi, 2019) basée sur des données de la recherche *Lire et écrire au CP*¹ (Goigoux, 2016). Nous étudions les reformulations orales de deux enseignantes et d'un enseignant d'expérience en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire : celles-ci portent sur l'écrit à produire ou produit. Le canal vocal (accentuation expressive et pause) et le canal visuel sont-ils à prendre en considération dans le cadre de l'analyse de ces reformulations? Quel est le rôle de ces reformulations multimodales dans notre contexte d'étude?

En premier lieu, nous revenons sur la dimension multimodale dans l'étude de l'agir enseignant. Puis, nous exposons notre méthodologie en décrivant notre contexte d'étude ainsi que notre conception de la reformulation orale, et en présentant les *modalités gestuelle/verbale* et les *modalités vocale/verbale* de notre *typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral*² » qui sont susceptibles de jouer un rôle dans le processus de tutelle³ (Bruner, 1983) pour produire de l'écrit. Enfin, nous exposons nos résultats en présentant des variations combinatoires dans ces reformulations multimodales. Ainsi, puisque nous nous situons dans une démarche descriptive, nous montrons quelques manières de faire ou de s'exprimer comme formes d'étayage dans notre contexte d'étude.

LA DIMENSION MULTIMODALE DANS L'ÉTUDE DE L'AGIR ENSEIGNANT

Une définition de la multimodalité

Différentes conceptions de la multimodalité sont présentes dans la littérature selon que nous y intégrons les dimensions corporelles et/ou matérielles. En contexte didactique, Rabatel (2010), considère que la multimodalité caractérise le langage oral « avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques » (p. 8).

Cadet (2014), dont nous retiendrons la définition, inclut quant à elle dans la multimodalité les modalités oral/écrit, les modalités vocales (prosodie, phonétique/phonologie), les modalités picturales ou supports (image, tableau, multimédia) ainsi que les modalités posturo-mimo-gestuelles (gestualité, mimiques, regards, postures, etc.).

La dimension corporelle

La proxémie, théorisée principalement par Edward T. Hall en anthropologie de la communication (Hall, 1966), renvoie notamment aux distances interindividuelles, ce qui implique de considérer les déplacements (Azaoui, 2019; Forest, 2006). En contexte scolaire, les travaux menés ont mis de l'avant l'importance des éléments proxémiques dans les relations interpersonnelles construites avec les élèves (Azaoui, 2019; Forest, 2006; Moulin, 2004), mais aussi sur le plan des apprentissages et de la construction des savoirs (Azaoui, 2019; Forest, 2006), puisque la proxémie joue un rôle dans l'autonomisation des élèves ainsi que dans leur engagement dans les activités.

En ce qui concerne les gestes, McNeill (1992) postule que ceux-ci forment avec la parole un seul et même système. À l'appui de cette idée, il rappelle que 90 % des gestes sont produits pendant un énoncé oral, que les gestes et la parole entretiennent un fort lien sur les plans temporel et sémantique, et que les gestes sont affectés dans les situations de troubles du langage comme l'aphasie (p. 23-24).

Parmi les différentes typologies gestuelles recensées (Cosnier, 1977; McNeill, 1992), celle de McNeill distingue quatre principales dimensions gestuelles :

- Iconique : geste entretenant un lien de contiguïté avec son référent concret (p. ex. la main représente la forme d'un ballon);
- Métaphorique : geste produit pour représenter un élément abstraitement (p. ex. la paume de la main vers le haut, bras légèrement tendu vers l'avant);
- Déictique : geste de pointage;
- Battements : gestes rythmiques et répétitifs réalisés du haut vers le bas. Ils peuvent être concomitants avec l'un des gestes susmentionnés. Ils sont parfois utilisés pour insister sur un point mentionné ou un objet montré.

À ces gestes coverbaux, il convient d'ajouter la catégorie des emblèmes, qui correspondent à des gestes conventionnels et marqués sur le plan culturel (Calbris et Montredon, 1986).

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons toutefois la catégorie « illustratifs », empruntée à Cosnier (1977). Elle englobe les gestes iconiques, métaphoriques et emblématiques. Elle désigne donc les gestes qui visent à symboliser un référent concret ou abstrait (action, idée, objet, etc.).

Dans le domaine de la didactique des langues, il existe aujourd'hui un nombre important de travaux précisant l'importance des gestes dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'interaction ou la mémorisation (Azaoui, 2014, 2021; Denizci, 2015; Denizci et Azaoui, 2020; Macedonia, 2014; Sime, 2006; Tellier, 2008, 2014). Tellier (2014) définit, en s'appuyant sur la taxonomie de Dabène (1984), trois principales fonctions pédagogiques de la gestuelle de l'enseignante ou de l'enseignant :

- Évaluation : gestes pour encourager, féliciter ou signaler/corriger une erreur;
- Information : gestes attirant l'attention sur un élément particulier, symbolisant du lexique ou une information linguistique;
- Animation : gestes de gestion de classe, placement des élèves, gestion des interactions, etc.

D'autres auteures et auteurs, tels que Ferrão-Tavares (1999), incluent également une fonction affective.

Sur le plan de la gestualité de type « déictique », Azaoui (2014, 2015) souligne l'importance de l'articulation multimodale déictique/regard dans la gestion de la classe en ce qu'elle accorde au personnel enseignant une ubiquité coénonciative à même de faciliter la gestion de multiples interventions tout en conservant une relation interpersonnelle avec chaque élève. Ainsi, Azaoui considère que « paraverbal et non verbal pèsent de tout leur poids dans l'information transmise, parce qu'ils l'accentuent, la confirment ou la contredisent, ou encore la complètent » (2014, p. 111). En étudiant la gestualité communicative du maître dans les pratiques de classe, Moulin (2004) constate que « la qualité du langage corporel de l'enseignant conditionne pour une grande part l'efficacité de son activité d'enseignement et, donc, la transmission de son propos didactique » (p. 158). Dans la continuité de ces travaux, Azaoui montre comment la question de la multimodalité est consubstantielle à l'agir enseignant dans la régulation des échanges pédagogiques (Azaoui, 2015), durant les rétroactions orales (reprises et reformulations notamment; Azaoui, 2016), au moment de l'évaluation orale (Azaoui, 2017) ou pendant les activités de lecture offerte⁴ (Azaoui, 2020).

Cependant, « que l'enseignant soit un gesticulateur n'implique pas automatiquement que la gestuelle pédagogique utilisée soit profitable à l'apprenant puisque cela dépend également du profil d'apprentissage de ce dernier » (Azaoui, 2014, p. 129). La prise en compte des effets de cette gestuelle sur les élèves s'avère donc nécessaire (Tellier, 2008).

La dimension vocale

La voix constitue un autre instrument fondamental de l'enseignant (Guimbretière, 2000, 2014b; Vavasseur, 2003), sa maîtrise technique étant indispensable afin d'éviter des troubles de la voix⁵ (Robieux et Giovanni, 2014).

La prosodie constitue un « champ d'étude d'un ensemble de phénomènes, tels que l'accent, le rythme, les tons, l'intonation, la quantité, les pauses et le tempo, qui constituent ce qu'il est convenu d'appeler les éléments prosodiques ou les éléments suprasegmentaux du langage » (Di Cristo, 2013, p. 2).

Guimbretière (2014b) distingue deux types d'accentuation⁶ : l'accentuation rythmique et l'accentuation expressive (fonctions sémantique, pragmatique, didactique et expressive). L'auteure affirme que « cette dernière permet une mise en valeur d'éléments de l'énoncé » (p. 23).

Di Cristo (2013) définit la pause comme « la manifestation physique (pause objective) ou perceptive (pause subjective) d'une interruption ponctuelle du flux régulier de la parole » (p. 14). L'auteur défend l'idée qu'il existe des liens privilégiés entre la prosodie et la mimogestualité, et « les recherches qui tentent d'élucider la nature des liens entre la prosodie et la gestualité sont encore relativement peu nombreuses et en quête d'un cadre de travail de référence » (p. 40)⁷.

Parmi les pistes proposées aux enseignantes et enseignants afin d'utiliser leur voix comme outil de travail, Guimbretière (2014a) propose de déterminer son « profil prosodique », celui-ci se composant de l'accentuation rythmique et expressive, du débit, de la segmentation et de la variation des paramètres de durée, de fréquence et d'intensité.

Ces dimensions vocales et corporelles sont présentes dans l'ensemble de l'agir enseignant au sein du phénomène langagier qu'est la reformulation orale.

Multimodalité et reformulation

Considérée comme un terme générique englobant toute forme de retour sur un discours antérieur, la reformulation orale joue un rôle déterminant dans la construction des savoirs (p. ex. Garcia-Debanc, 2007; Milian, 2005) ainsi que dans les acquisitions langagières (p. ex. Martinot, 2000) en contexte de français langue première. Les travaux de De Gaulmyn (1987) ainsi que ceux de Gülich et Kotschi (1987) ont notamment permis de caractériser ce phénomène langagier (énoncé source / énoncé reformulateur⁸; autoreformulation / hétéroreformulation⁹; répétition / correction / paraphrase¹⁰).

Plusieurs recherches se sont intéressées à la dimension multimodale de la reformulation : Berger (2015) souligne l'« importance de prendre en compte les détails séquentiels, prosodiques et non verbaux dans l'examen des activités de correction » (p. 14). Morel (2007) défend l'idée que l'intonation, le regard et les gestes des mains peuvent maintenir, redéfinir ou changer le consensus coénonciatif sur les reformulations.

De son côté, Azaoui (2014, 2016) a distingué dans son travail les relances des reformulations, les premières se distinguant des secondes par l'absence de correction dans la reprise de l'intervention de l'élève. L'auteur a montré que les relances permettent aux enseignantes de son étude de privilégier une autocorrection par l'élève; la reformulation, qui correspond dans son travail à une reprise d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant ou de l'apprenant moins l'erreur, est, quant à elle, peu marquée sur le plan prosodique ou gestuel. Dans les deux contextes étudiés¹¹, ces deux stratégies interviennent principalement à la suite d'erreurs sur la forme de l'énoncé en cours de français langue seconde, et sur le contenu en cours de français langue première.

MÉTHODOLOGIE

Contexte de notre étude

Les données proviennent de la recherche *Lire et écrire au CP*¹² (Goigoux, 2016) de l'Institut français de l'Éducation. Notre recherche doctorale s'inscrit dans la continuité des travaux menés par le groupe « Écriture » de l'étude, dirigé par Brissaud, Dreyfus et Kervyn (Dreyfus et Brissaud, 2016). Ces chercheurs s'attachent notamment à analyser l'agir enseignant lors des tâches d'écriture afin d'arriver à une modélisation de la compétence professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant (Dreyfus et Brissaud, 2016, p. 37).

Représentant 6 heures 43 minutes, notre corpus est constitué de 11 séances d'ateliers de production d'écrits filmées et codées par les enquêteuses et enquêteurs, que nous avons retranscrites. Celles-ci proviennent de quatre classes contrastées relativement à l'efficacité en écriture : la classe 61 (rang¹³ 8 / écriture), la classe 23 (rang 15 / écriture), la classe 106 (rang 98 / écriture) et la classe 68 (rang 118 / écriture). Dans le cadre de cet article, les extraits choisis proviennent des classes 61, 23 et 106.

Les reformulations multimodales autour de l'écrit à produire ou produit comme prisme d'observation

À partir de la définition de la reformulation orale proposée précédemment, on peut s'interroger sur l'empan de discours à prendre en compte comme unité minimale d'analyse dans notre contexte d'étude : compte tenu du « système interactionnel en écho » (Bucheton et Soulé, 2009) constitutif de l'atelier d'écriture au cours préparatoire comprenant des répétitions de phonèmes et de syllabes de la part du maître afin d'aider les élèves à produire de l'écrit, nous prenons en compte ces unités linguistiques. Notre conception de la reformulation orale est donc didactiquement orientée, celle-ci

venant renforcer l'hypothèse de l'influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations (Castany-Owhadi, 2020; Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

Nous nous intéressons aux reformulations de l'enseignante ou de l'enseignant portant sur l'écrit à produire ou produit, autrement dit aux *reformulations de l'écrit dans l'oral* qui prennent en compte la dimension multimodale. Notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » s'appuie sur la conception de la multimodalité telle que définie par Cadet (voir supra).

Dans ce travail, quatre modalités sont prises en considération : les *modalités vocale/verbale*, les *modalités gestuelle/verbale*, les *modalités oralo-graphique*¹⁴ ainsi que la *modalité verbale à dimension « méta »*¹⁵. Cette typologie inclut donc le corps, la voix et la dimension oralo-graphique¹⁶, autrement dit les modalités oral/écrit (Cadet, 2014). À cela s'ajoute la modalité verbale à dimension « méta » correspondant à de l'« écrit dans l'oral » distancé (cf. annexe 1).

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalités vocale/verbale comprennent : 1) les répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé; 2) les reformulations avec pauses entre les phonèmes, les syllabes ou les mots (ou absence de pause entre les mots); 3) les reformulations avec pointage.

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalités gestuelle/verbale comprennent : 1) les reformulations avec pointage; 2) les reformulations avec mouvement des mains et des bras sur un phonème, entre les syllabes, entre les mots ou à la fin d'un énoncé; 3) les reformulations associées à l'acte graphique.

DES VARIATIONS COMBINATOIRES DANS LES REFORMULATIONS MULTIMODALES

Notre objet d'étude portant sur les reformulations, la dimension verbale est nécessairement présente. Dans un premier temps de notre analyse, nous nous proposons d'isoler les dimensions gestuelle et vocale pour étudier comment celles-ci complètent ou remplacent les énoncés verbaux. Dans un deuxième temps, nous revenons sur les combinaisons possibles entre ces trois dimensions. Cela nous permet d'observer plus finement le caractère multimodal des reformulations.

La dimension gestuelle dans les reformulations multimodales

Nous isolons ici la modalité gestuelle dans les reformulations d'une enseignante, notamment le mouvement des mains et des bras en y incluant la gestualité de type « déictique » (pointage du doigt ou toute gestuelle favorisant l'attention conjointe), la gestualité de type « illustratif » et l'acte graphique (écrire, souligner, surligner, biffer, tracer des lignes, etc.) :

- « Déictique » (D). Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec une gestualité de type déictique permettent de désigner un référent par la monstration : elles se caractérisent par un pointage sur l'écrit¹⁷, mais aussi parfois sur l'image.

Ex. (D)18

199. M : (...) **qui sont coiffeuses**,+++++ / alors attends,+ / **il y a des mamans qui sont coiffeuses** (avec suivi du doigt)+ **et des mamans**
200. E2 : **qui se coiffent**, [ES]¹⁹ ++++++ /
201. M : **qui**+ (en montrant « **sont** »²⁰ sur le cahier) [ER]²¹ / il faudrait que tu reprennes le même verbe,+ / **il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont**+++++++++ / **qu'est-ce qu'elles pourraient faire comme métier les mamans**,+++++++++ /
202. E2 : **jardinière**,+ /
203. M : **jardinière**+ **si tu veux**,+ / **il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont jardinières**,+ / allez vas-y,+ / (...)

61, sem. 21, s. 8

- « Illustratif » (I). Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » associées à « une gestualité de type illustratif » entretiennent une relation plus ou moins proche avec le contenu sémantique (gestes iconiques et métaphoriques selon la typologie de McNeill, 1992). Elles peuvent porter sur un phonème (Ip), notamment en utilisant la méthode Borel-Maisonny (ex. 1), qui est une méthode phonétique et gestuelle dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chaque phonème étant associé à une gestuelle spécifique de la main²², sur une syllabe (Is) (ex. 2) ou sur un mot (Im) (ex. 3).

Ex. 1 (Ip)

440. M : (à Mo.) vas-y mo.,+ / **dé+vo+rer**, [ES]+ / (en parlant de Li.) on l'aide'+ **on l'aide'**+ / on (ne) va pas la laisser toute seule comme ça,+++++ / **dé**-+++++ (avec geste Borel-Maisonny pour le [d]), [ER]+ / (...)

23, sem. 47, s. 14

Ex. 2 (Is)

102. Ba. : **sinon le loup va te dévorer**, [ES]+ / (...)
384. M : (à Na. en relisant avec pointage des mots) **le+ loup+ va+ te++ dé:::-**
385. Na. : **-vorer**,+ /
386. M : (en pointant le pouce levé) **dé:::-+ [ER]** / (en pointant le deuxième et le troisième doigts levés) il manque les deux autres syllabes hein,+ / alors attends,+ / là tu+ tu n'auras pas la place,+ (barre « **dé** ») / réécris **dévorer**,+ /

23, sem. 47, s. 14

Ex. 3 (Im)

464. E : (en relisant) *mickael nous explique+ comment+ faire+ le+ dauphin, [ES]+/*
(...)
467. M : (...) / *alors+ NOUS explique+ là c'est moi qui te dit qu'il y a deux mots,+/* (avec geste de démarcation) *nous++ [ER]*
468. E : [*ze*]
469. M : *explique,+/* (avec geste de démarcation) *nous++ explique,+/*

61, sem. 12, s. 4

- « Acte graphique » (AG). La reformulation de l'« écrit dans l'oral » associée à un acte graphique peut correspondre à la répétition d'autodictée (De Gaulmyn, 1987).

Ex. (AG)

663. M : (...) / (à Sha.) *alors je t'aide,+/ regarde,+/ réveillent, [ES] +/ [re]* (écrit « *ré* » à côté de « *révetign* ») [ER]+++++/[*ve*] (écrit « *vei* ») [ER] ++++++/ *alors là je t'aide,+/ [j]* (le maître écrit « *lle* ») [ER] ++++++/ *et comme i(l) y a beaucoup de mamans qui se réveillent+ on va mettre +*

61, sem. 21, s. 8

Elle peut aussi correspondre à l'acte de tracer des lignes lors de la phase de mise en texte, mais aussi à celui de surligner ou de souligner lors de la phase de révision pour pointer l'erreur.

La dimension vocale dans les reformulations multimodales

La modalité vocale s'intéresse en particulier aux réalisations prosodiques dans l'énoncé verbal (accentuation expressive et pause dans le cadre de cet article).

- « Accentuation expressive » (AE). L'accentuation expressive à visée didactique peut porter sur un ou des phonèmes (AEp), ou sur une ou des syllabes (AEs).

Ex. (AEp au T195)

191. M : *qu'est-ce que tu veux écrire,+/*
192. E2 : *je veux écrire il y a des mamans qui sont coiffeuses, [ES] +/*
193. M : *qui sont coiffeuses,+/ il y a deux s-+/*
194. E2 : *oui pa(r)ce que*
195. M : *non,+/ coiffeuse, [ER] +/*
196. E2 : *oui (il) (n')y a que :: un s-,+/*
197. M : *oui pa(r)ce que sinon*
198. E2 : *après ça va chanter [s],+/*
199. M : *ça va chanter [s]+ d'accord,+/*

61, sem. 21, s. 8

Ex. (AÉs)

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]/
(...)

405. M : (...) **DÉvorer**, [ER]/ (avec Geste Borel Maisonnny pour [d]) c'est d'abord la lettre *d-* je suis d'accord,+/ **mais la lettre d-** elle fait le son [D]+[D]+[D]+ donc (en pointant du doigt l'écrit de Na.) là+ **elle (ne) fait pas le son dé-**,+/ **qu'est'-ce qui manque pour faire le son+ dé-**,+/

23, sem. 47, s. 14

- « Pause » (P). La pause exagérée à visée didactique peut se faire entre les phonèmes (Pp), les syllabes (Ps) ou les mots (Pm). Il peut aussi ne pas y avoir de pause entre les mots (P∅).

Ex. (Pp)

473. M : ça (ne) fait rien+ tu permets hein'+/ allez+ tant pis j'efface,+ (efface la phrase sauf « *Il y a des mamans qui* ») / c(e) (n')est pas sympa hein'+/ **tu avais bien écrit mais bon+ alors tu vas m'écrire+** (en lisant avec suivi du doigt) **il y a des mamans qui** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) **jouent au ballon**, [ES]/ **tu écris jouent au ballon et tu m'appelles,**+/ d'accord' ba.,+++++/ (à un autre élève) **qui J::: J::: j ::ouent au ballon**, [ER]/
474. E : il faut un *g-*,+/
475. M : (à un autre élève) non + le *u-* et le *n-* ça chante XXXXX+++++ un+ voilà, XXXX /
476. E : **il faut un g-**,+/ **il faut un g-**,+/
477. M : un *j-*,+/

61, sem. 21, s. 8

Ex. (Ps)

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]/

344. M : (...) (à Na.) **dévorer**,+/ **dé+++ vo+++ rer**, [ER]++++/

23, sem. 47, s. 14

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec pause entre les mots à visée didactique (Pm) sont la plupart du temps associées à au moins une autre sous-catégorie, comme dans l'exemple suivant avec la gestualité de type « illustratif » sur les mots (Im).

Ex. (Pm/lm)

154. M : (...) (en relisant avec un geste de pointage) **riana fait+ l'étoile de mer** [ES],+ / alors le problème c'est que là+ il faut que tu me::: décolles les mots,+ / (avec geste de démarcation avec les mains) **riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer** [ER],+ /

61, sem. 12, s. 4

Ex. (P∅)

227. M : (...) / (en relisant l'écrit d'Hu.) **il va manger des galettes**, [ES],+ / (...)

231.M : attendses.,+ / (en relisant) **il++ [vamãze]+ des+ galettes,+ / [vamãze]** [ER]+++++++ / où est'-ce que t(u) (n')as pas séparé tes mots là,+ /

106, sem. 12, s. 14

Nous avons dissocié les modalités gestuelles, verbales et vocales dans la partie précédente afin de clarifier notre propos : en réalité, celles-ci se combinent. C'est ce que nous allons à présent observer et discuter à partir de captures d'écran associées au verbatim d'une séance de la classe 23²³.

- Un exemple de combinaison « Illustratif-Accentuation expressive »

Nous présentons ci-dessous un exemple de combinaison d'un emblème associé à une accentuation expressive sur le premier terme de la négation. Nous nous situons durant la phase de planification de l'écrit, Sh. proposant d'écrire « il faut pas se bagarrer pour le ballon » (image A).

72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon, + /*

73. M : **il** (en levant l'index) **NE faut pas+ se bagarrer pour avoir le ballon,+ /** très bien,+ /

23, sem. 12, s.10

Figure 1

Exemple de combinaison « Illustratif-Accentuation expressive »

A



[04:58] 72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*

B



[05:01] 73. M : *il (en levant l'index) **NE faut** pas+ **se bagarrer pour avoir le ballon***

Cette hétérocorrection de l'enseignante (T73), en levant l'index et avec accentuation expressive sur « ne » (image B), lui permet d'attirer l'attention de l'élève sur la nécessité, à l'écrit, d'employer le « ne » de la négation. Cependant, en nous appuyant sur les travaux de Long (1996) ou Schmidt (1993), une question demeure : « si tant est que l'élève comprenne que la reformulation contient une intention corrective, est-il en mesure de repérer l'élément à corriger? » (Azaoui, 2014, p. 309). Peut-être pouvons-nous tout au mieux supposer : 1) que cela a déjà été explicité aux élèves et qu'il s'agit d'un rappel; 2) que la convergence des modalités sera suffisante pour que l'élève repère l'élément linguistique erroné afin de le rectifier.

- Un exemple de combinaison « Illustratif–Pause–Écrit dans l'oral distancé »

Durant la phase de mise en mots/révision présentée dans l'extrait suivant, l'enseignante aide Aym. à orthographier correctement le mot « disputer ».

354. Aym. : (en relisant) **dis+pu+ter,+/**
355. M : **disputer+disputer+ disputer,+ / (il) y a dis+pu+ter** (en marquant chaque syllabe avec un doigt) **trois syllabes+ mais dans le mot disputer+** (en joignant les trois doigts avec l'autre main) **est'-ce que tu m'as écrit le mot disputer,+/**
356. Aym. : (fait non de la tête) non,+/
357. M : alors on y va,+ (l'enseignante gomme) /

23, sem. 12, s. 10

Figure 2

Exemple de combinaison « Illustratif-Pause-Écrit dans l'oral distancé »

A



[23:13] 354. Aym. : (en relisant) **dis+pu+ter,+/**

B



[23:21] 355. M : **(il) y a dis+** (en levant le pouce)

C



[23:21] **pu+** (en levant en plus l'index)

D



[23:22] **ter** (en levant en plus le majeur)

E



[23:23] **trois syllabes**

F



[23:25] **mais dans le mot *disputer*** (en joignant les trois doigts avec l'autre main)

G



[23:26] **est'-ce que tu m'as écrit le mot *disputer*,+/**

Comme l'élève n'a pas écrit correctement le mot « disputer », l'enseignante décompose le mot en syllabes. Pour cela, elle procède à un comptage syllabique oral et gestuel rythmé par des pauses pour attirer l'attention de l'élève sur le processus de segmentation syllabique (images B, C et D). Elle poursuit son étayage multimodal par un emblème (représentation digitale de « 3 ») accompagné de l'énoncé « trois syllabes » (image E). Elle illustre ensuite l'étape de fusion syllabique à l'aide d'un geste iconique de sa main droite permettant de symboliser la réunion des trois syllabes, jusqu'alors disjointes gestuellement : l'énoncé « mais dans le mot *disputer* » associé à ce geste iconique permet ainsi de recomposer le mot « disputer » (image F). Cet étayage multimodal vise vraisemblablement à expliciter les procédures nécessaires à l'apprentissage du code alphabétique. L'écrit produit est commenté, il devient l'objet de la discussion : c'est donc de l'« écrit dans l'oral » distancé.

- Un exemple de combinaison « Déictique–Accentuation expressive »

Au tour de parole 363, lors de la phase de mise en mots/révision, l'enseignante a recours à une autre reformulation de l'écrit dans l'oral avec accentuation expressive sur le « di » de « disputer » (images B, C, et D) tout en pointant l'écrit de l'élève pour une attention conjointe sur l'erreur à corriger (images A, B, C et D).

363. M : **c'est toi qui l'as dit+ en plus,+/ est'-ce que là** (en pointant du doigt un mot écrit) **j'ai bien le son [DI]+ [DI] de DISputer+ [DI]**

23, sem. 12, s.10

Figure 3

Exemple de combinaison « Déictique–Accentuation expressive »

A



[24:01] 363. M : **est'-ce que là** (en pointant du doigt un mot écrit) **j'ai bien le son**

B



[24:03] **[DI]**

C



[24: 05] de *DISputer*

D



[24:06] *[DI]*

Cette accentuation sur la syllabe « di- » entraîne une mimique de la part de l'enseignante (image D) : on prend ainsi conscience de l'importance de l'expressivité vocale et faciale dans le cadre de l'apprentissage du code alphabétique pour les enseignantes et enseignants de la première année du primaire. Dans le contexte sanitaire actuel, il semble dès lors évident que le port du masque obligatoire à l'école prive les élèves, tout comme les enseignantes et les enseignants, d'une médiation importante.

CONCLUSION

Cette étude exploratoire montre l'intérêt d'interroger les fonctions didactiques de la dimension multimodale de l'agir enseignant. Contrairement aux précédentes études multimodales qui se sont penchées sur la reformulation orale, la spécificité de celle-ci tient au fait qu'elle prend également en compte l'écrit à produire ou produit durant le processus de tutelle. Par ailleurs, nous avons cherché à montrer l'importance du corps et de la voix dans le champ précis de la didactique de l'écriture en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire.

À travers l'analyse proposée, on perçoit la façon dont les dimensions gestuelle et vocale accompagnent la parole (ou la complètent), et sans doute contribuent à lever les malentendus inhérents au seul langage verbal. Les reformulations multimodales des enseignantes et des enseignants ont une fonction d'étayage en posant un écart entre la production de l'élève et la production correcte (Azaoui, 2015; Bruner, 1983) durant la phase d'évaluation (Azaoui, 2014) de l'écrit proposé ou produit.

Cette étude étant exploratoire, certaines limites peuvent être mentionnées. Par exemple, nous n'avons pas pu avoir accès au point de vue de l'acteur (Gadoni et Tellier, 2015) : des recherches ultérieures le prenant en compte permettraient de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

En outre, il serait judicieux d'étudier l'effet des dimensions multimodales des reformulations de l'« écrit dans l'oral » sur le développement des compétences scripturales des élèves afin de comprendre les significations véhiculées par le corps et la voix des enseignantes et des enseignants.

Le recours à un logiciel de type ELAN aurait aussi facilité la transcription et l'analyse d'interactions multimodales. En outre, nous n'avons pas pu illustrer certains gestes en les décomposant compte tenu de notre corpus, qui est contraint. En effet, l'objectif de la recherche *Lire et écrire au CP* n'étant pas d'étudier la multimodalité, les prises de vue ne permettent donc pas de le faire.

Compte tenu de l'importance de la multimodalité dans les discours didactiques, il nous semble indispensable d'intégrer cette dimension en formation initiale et continue du personnel enseignant (Tellier et Cadet, 2014). Il s'agira cependant pour la formatrice ou le formateur de veiller à ne pas tenir un discours prescriptif (Guimbretière, 2014b; Lussi Borer et al., 2015), car, comme le souligne Guimbretière (2014b), il ne faut « en aucune façon imposer une manière de faire, simplement montrer la diversité des procédures, des comportements, et confronter l'observation à l'objectif visé » (p. 27).

Notes

[1] Cours préparatoire : ce niveau correspond en France à la première année du primaire.

[2] Nous empruntons à Marty (1991) l'expression « écrit dans l'oral » pour qualifier l'écrit à produire ou produit oralisé.

[3] Bruner (1983) définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (p. 261).

[4] Moment d'écoute collective d'un récit permettant aux élèves de fréquenter des oeuvres littéraires.

- [5] Par exemple la dysphonie.
- [6] Guimbretière (2014b, p. 22) définit l'accentuation comme « la proéminence d'une syllabe due à un accroissement des paramètres de durée, d'intensité et/ou de fréquence ».
- [7] On peut toutefois citer l'ouvrage de Ferré (2019), qui étudie les relations entre discours, intonation et gestualité en langue anglaise.
- [8] L'énoncé source (ES) correspond à ce qui fait l'objet d'une reformulation, alors que l'énoncé reformulateur (ER) contient la reformulation.
- [9] L'autoreformulation correspond à la reformulation de son propre énoncé, alors que l'hétéroreformulation correspond à la reformulation de l'énoncé d'autrui.
- [10] De Gaulmyn (1987) distingue trois actes de reformulation : la répétition (équivalence sémantique maximale entre ES et ER), la correction (modification d'un élément de l'ES considéré comme « fautif ») et la paraphrase (relation sémantique entre ES et ER).
- [11] Cours de français langue seconde vs cours de français langue première.
- [12] Les objectifs généraux de cette recherche sont de dresser un état des pratiques effectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année du primaire, de comparer les progrès des élèves entre les classes de l'échantillon (131 classes, 2 500 élèves) et de tester des hypothèses sur ce qui peut faire la différence en matière d'efficacité des pratiques.
- [13] Afin de juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année. Ces évaluations ont permis de classer les 131 classes, de la classe qui fait le plus progresser les élèves à celle qui le fait le moins dans trois domaines : code, compréhension et écriture.
- [14] Cette modalité met en exergue l'acte de lecture (l'écrit produit relu à voix haute) ainsi que l'acte graphique.
- [15] Cette modalité renvoie au moment où la locutrice ou le locuteur parle du langage écrit.
- [16] Nous empruntons à Bouchard (1998) l'expression « oralo-graphique ».
- [17] Le lecteur se référera aux conventions de transcription (voir annexe 2) pour lire l'exemple ci-dessous ainsi que les suivants.
- [18] Lors de cette séance qui se déroule au mois de mai, les élèves écrivent à la manière d'une structure syntaxique issue d'un album étudié en classe : « Il y a des mamans qui ... et des mamans... ».
- [19] ES : Énoncé source.
- [20] L'usage d'une seule caméra fixe placée en position de trois quarts arrière ne nous donne pas accès aux écrits des élèves, sauf dans la classe 61.
- [21] ER : Énoncé reformulateur.
- [22] Le fait d'intégrer les gestes issus d'une méthode phonétique et gestuelle dans la catégorie des coverbaux est certes discutable : nous faisons cependant le choix de les prendre en considération compte tenu de leur visée didactique.

[23] Lors de cette séance qui se déroule au mois de mars, les quatre élèves de l'atelier doivent chacun écrire une règle de jeu dans le cadre de l'activité « football ».

Bibliographie

Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral* (thèse de doctorat inédite). Université Montpellier 3 – Paul Valéry.

Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et cultures*, 12(2), 225-253. doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.729>

Azaoui, B. (2016). Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde. *Contextes et didactiques*, 7, 36-47. doi : <https://doi.org/10.4000/ced.571>

Azaoui, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ». Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1. Dans J. F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 291-312). Presses universitaires de Namur.

Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. Dans A. Mazur-Palande et I. Colón-Carvajal (dir.), *Approches plurielles de la multimodalité de langage* (p. 181-210). UGA Éditions. doi : <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.10986>

Azaoui, B. (2020). *Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte*. Actes des XX^e Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature, 12-14 juin 2019, Rennes, France.

Azaoui, B. (2021). Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues. Dans P. Leclercq, A. Edmonds et E. Sneed German (dir.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 127-144). De Boeck Supérieur.

Berger, É. (2015). La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde. *Corela*, HS-18. (<https://doi.org/10.4000/corela.4170>) doi : <https://doi.org/10.4000/corela.4170>

Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3. (https://www.researchgate.net/profile/Robert-Bouchard/publication/237687542_L%27INTERACTION_EN_CLASSE_COMME_POLYLOGUE_PRAXEOLOGIQUE_1/links/55d1b32708aee5504f68ebf3/LINTERACTION-EN-CLASSE-COMME-POLYLOGUE-PRAXEOLOGIQUE-1.pdf)

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.

Cadet, L. (2014). Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. Dans M. Tellier M. et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 189-206). Maison des Langues. doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.3907>

Calbris, G. et Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. CLE international.

Castany-Owhadi, H. (2020). Quand la didactique du français interroge les théories linguistiques de référence sur la reformulation orale : l'atelier de production d'écrits au cours préparatoire. *SHS Web of Conferences*, 78, 07009. 7^e Congrès mondial de linguistique française. (https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_07009.pdf) doi : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807009>

Corraze, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Presses universitaires de France.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2047.

- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Delachaux et Niestlé.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistiques appliquées*, 55, 39-46.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire : une consultation* (p. 83-98). Peter Lang.
- De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent*. Labor/Nathan.
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE* (thèse de doctorat inédite). Université d'Istanbul – Institut des Sciences Éducatives.
- Denizci, C. et Azaoui, B. (2020). Analyzing interactive dimension of teacher gestures in naturalistic instructional contexts. *TIPA, Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36. (<https://journals.openedition.org/tipa/3843>) doi : <https://doi.org/10.4000/tipa.3843>
- Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. De Boeck – Solal.
- Dreyfus, M. et Brissaud, C. (2016). A.2.4. Questions de recherche : l'écriture. Dans R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (p. 36-37). Institut français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>)
- Ferrão-Tavares, C. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de linguistique appliquée*, 114, 153-170.
- Ferré, G. (2019). *Analyse de discours multimodal. Gestualité et prosodie en discours*. UGA Éditions.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 73-94. doi : <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0073>
- Gadoni, A. et Tellier, M. (2015). Observer son corps d'enseignant : une expérience d'autoconfrontation. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 167-185). Peisaj.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés; tome 2 : Répertoire bibliographique). De Boeck Université.
- Garcia-Debanç, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 151-168). Presses universitaires de Rennes.
- Goigoux, R. (dir.). (2016). *Lire et Écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>)
- Guimbretière, É. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au coeur du débat*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Guimbretière, É. (2014a). Explorer son profil prosodique. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Lecorps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 88-91). Maison des Langues.
- Guimbretière, É. (2014b). La voix de l'enseignant. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Lecorps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 15-27). Maison des Langues.
- Gülich, É. et Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulations dans la consultation la dame de Caluire. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 15-81). Peter Lang.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City.

- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press. doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press. doi : <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3>
- Lussi Borer, V., Durand, M. et Yvon, F. (2015). Introduction : analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). De Boeck Supérieur. doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0007>
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: Gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in Psychology*, 5. (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01467/full>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01467>
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 140, 92-123. doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.2000.2392>
- Marty, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de linguistique appliquée*, 81, 57-70.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- Milian, M. (2005). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 335-351. doi : <https://doi.org/10.1007/s10674-005-8560-9>
- Morel, M.-A. (2007). La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Propriétés intonatives et mimico-gestuelles. *Recherches linguistiques*, 29, 123-143.
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159. doi : <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0142>
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. Étude linguistique des jeux de reformulations* (thèse de doctorat inédite). Université Montpellier 3 – Paul Valéry.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF.
- Rabatel, A. (2010). Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (p. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Robieux, C. et Giovanni, A. (2014). Troubles de la voix chez l'enseignant. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 29-37), Éditions Maison des Langues.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. doi : <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics*, 44(2), 211-230. doi : <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.009>
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 101-114). Maison des Langues.
- Tellier, M. et Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.
- Vavasseur, Y. (2003). *Relation pédagogique et médiation de la voix*. L'Harmattan.

Volteau, S. et 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 utilisés? Dans M. Schuwer, M.-C. Le Bot et E. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques* (p. 253-268). Presses universitaires de Rennes.

ANNEXE 1 Tableau 1. Configurations de reformulations de l'« écrit dans l'oral » regroupées par modalité ou combinaison de modalités

Modalités vocale/verbale	RQ	<i>Répétition Questionnante</i>	Répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé
	AE	Accentuation Expressive	Reformulations avec accentuation expressive sur un phonème (p) ou une syllabe (s)
	P	Pause	Reformulations avec pauses exagérées entre les phonèmes (p), les syllabes (s) ou les mots (m) ou absence de pause entre les mots (ø)
Modalités gestuelle/verbale	D	Déictique	Reformulations avec pointage
	I	Illustratif	Reformulations avec mouvement des mains et des bras sur un phonème (p), entre les syllabes (s), entre les mots (m) ou à la fin d'un énoncé (->)
Modalités oralo-graphique	AG	Acte Graphique	Reformulations associées à l'acte graphique
	LHV	Lecture à Haute Voix	Reformulations associées à l'acte de lecture
Modalité verbale à dimension « méta »	EOD	« Écrit dans l'Oral » distancé	Reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé

ANNEXE 2 Conventions de transcription

- /.....fin d'un énoncé
- +.....pause d'une seconde
- '.....intonation montante après ce signe
- ,.....intonation descendante après ce signe
- OUI, BRAVo.....accentuation d'un mot, d'une syllabe ou d'un phonème
- oui:bon:.....allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
- A: *Tu vas bien depuis la* dernière fois
- B: *ça va*.....chevauchement de paroles
- (rire).....description d'actions, de gestes, de mimiques
- (bon)jour.....() = partie non prononcée. Ici, seul « jour » est prononcé.
- X, XX, XXX.....mot inaudible d'une ou plusieurs syllabes
- [11:30].....moment de la séance (ici 11 minutes 30 secondes).
- <.....>séquence pour laquelle la transcription est incertaine
- le loup*.....« écrit dans l'oral »
- le loup*écrit produit par un élève
- le loup*écrit produit par l'enseignante ou l'enseignant
- le loup**.....reformulation