

TABLE DES MATIERES

1.	Introduction.....	4
2.	Cadre théorique.....	5
2.1.	Perspective interactionniste.....	5
2.2.	Acquisition et développement du langage oral de 0 à 6 ans.....	8
2.3.	L'étayage.....	11
2.3.1.	Définitions générales.....	11
2.3.2.	L'étayage langagier.....	12
	Le langage modulé.....	12
	Les stratégies d'étayage langagier.....	13
	Les demandes.....	13
	Les reformulations.....	14
	Les répétitions.....	14
	Les ratifications.....	15
	Le contre-étayage.....	15
	L'étayage enseignant-élève.....	16
3.	Méthodologie.....	18
3.1.	Objectifs et hypothèses.....	18
3.2.	Mise en place et déroulement de la recherche.....	19
3.3.	Récolte de données.....	19
3.4.	Traitement des données.....	20
3.5.	Difficultés rencontrées.....	23
4.	Présentation des résultats.....	23
4.1.	Etayage enseignante A.....	23
4.2.	Etayage enseignante B.....	24
4.3.	Etayage des deux enseignantes.....	25
5.	Interprétation et discussion des résultats.....	26
5.1.	Stratégies d'étayage.....	27
5.1.1.	Les répétitions.....	27
5.1.2.	Les reformulations.....	29
5.1.3.	Les demandes.....	31
	Les demandes de confirmation.....	31
	Les demandes de clarification.....	32
	Les demandes d'information.....	33
5.1.4.	Les ratifications.....	35
5.2.	Contre-étayage.....	37
5.3.	Comparaison des stratégies des deux enseignantes.....	38
6.	Conclusion.....	43
7.	Références.....	45
8.	Annexes.....	48
8.1.	Annexe 1 – Lettre aux parents et autorisations.....	48
8.2.	Annexe 2 - Transcriptions.....	49

1. Introduction

Plusieurs études existent sur les stratégies d'étayage employées par les adultes, parents et professionnels (enseignants, logopédistes), en interaction avec des enfants/élèves. De ce fait, les connaissances sont déjà nombreuses dans ce domaine. Étant de futures enseignantes, nous avons voulu étudier ces stratégies dans un contexte scolaire et plus précisément dans les classes de 1^{ère} et 2^{ème} Hamos¹. Étant donné que nous étudions les stratégies d'étayage des enseignants dans les interactions avec les élèves, notre recherche se situe dans une perspective interactionniste. Nous estimons que ce sujet mérite notre attention car la façon d'étayer des enseignants a un impact direct sur la progression du langage chez les enfants, plus particulièrement au début de la scolarité, de 4 à 6 ans, tel que l'échantillonnage de notre recherche. Bien que, comme nous pouvons le constater dans les études sur ce sujet, les adultes fassent de l'étayage sans forcément s'en rendre compte, nous trouvons intéressant de l'étudier dans un cadre professionnel et à l'aide de théories afin d'en tirer de réelles conclusions. En tant qu'enseignantes, cela nous permettra de mieux comprendre et cerner nos propres pratiques afin de nous améliorer et adopter des attitudes efficaces concernant l'étayage langagier. Pour mener à bien notre recherche, nous avons analysé les stratégies d'étayage de deux enseignantes.

Nous avons choisi de débiter notre travail avec une définition de la perspective interactionniste, suivie d'un regard sur le développement du langage de 0 à 6 ans, avec une focalisation de 4 à 6 ans, ainsi qu'une définition de l'étayage langagier. Puis nous présentons la méthodologie dans laquelle nous expliquons comment nous avons organisé la récolte de nos données ainsi que notre manière de les traiter, dans le but de les analyser. Viennent ensuite la présentation de nos résultats sous la forme de graphiques ainsi que l'analyse de ceux-ci. Dans ce dernier chapitre, nous présentons, tout d'abord, des exemples des différentes stratégies d'étayage utilisées, nous décrivons ensuite la manière d'étayer de chacune des enseignantes avant de comparer leurs façons de procéder. Tous ces points nous servent à répondre à notre question de recherche et à vérifier nos hypothèses.

Nous avons été motivées à approfondir cette thématique car étant de futures enseignantes, nous savons que l'étayage langagier est un élément très important pour permettre aux enfants de construire leurs compétences langagières. Si celui-ci est par-dessus tout présent dans les classes de 1^H-2^H, il est également fréquemment utilisé avec les élèves de 3^H-4^H et peut même être

¹ Pour la suite de notre travail, dans un souci de simplification, nous utiliserons l'abréviation 1^H-2^H.

employé dans les degrés plus élevés. Il faut tenir compte que cet étayage peut également être profitable aux élèves allophones qui peuvent arriver à un âge déjà avancé dans nos écoles.

2. Cadre théorique

Nous allons maintenant présenter le cadre théorique dans lequel se situe notre travail. Ce dernier est composé de trois parties distinctes. Tout d'abord, nous allons nous intéresser à la perspective interactionniste qui est la perspective dans laquelle s'inscrit notre étude étant donné que les interactions entre adultes et enfants sont au cœur de notre problématique. Nous allons ensuite décrire le développement du langage chez les enfants de 0 à 6 ans tout en nous focalisant sur la tranche d'âge qui nous intéresse, c'est à dire de 4 à 6 ans. Finalement, la troisième partie de notre cadre théorique portera sur la notion d'étayage, plus précisément sur l'étayage langagier et les stratégies des adultes pour accompagner les enfants dans leurs processus d'acquisition du langage.

2.1. Perspective interactionniste

Il existe plusieurs théories sur l'acquisition et le développement du langage. Florin (1999) explique que les concepts théoriques à propos de l'acquisition et du développement du langage ont beaucoup évolué au cours du 20^{ème} siècle. Il y a tout d'abord eu le courant behavioriste qui considère que l'enfant acquiert le langage grâce aux stimulations reçues de son environnement. Ce dernier va avoir un comportement qui aura un effet sur son entourage, par exemple sur ses parents, ceux-ci émettront en retour une réponse, c'est le principe du stimulus-réponse. Si les parents répondent, ils renforcent le comportement verbal que leur enfant vient de produire. Cependant, dans cette perspective, Florin (1999) a relevé que les processus internes, c'est-à-dire ce qui se passe dans la tête de l'individu, ne sont pas étudiés. Selon Kirady (2002), ce courant de recherche considère l'apprentissage du langage comme semblable à d'autres types d'apprentissage, comme la marche. A sa naissance, l'enfant ne sait rien et va se développer grâce aux stimulations et renforcements de son environnement. La perspective behavioriste ne tient pas compte « des processus mentaux, des stratégies, de l'intervention active du sujet dans l'élaboration de son comportement » (p.14).

Dans les années 60, un linguiste américain, Noam Chomsky, propose une vision innéiste de l'acquisition du langage. Pour lui, il n'est pas possible que l'enfant apprenne le langage uniquement par expérience et au contact de son environnement.

Pour Chomsky, « il existerait une grammaire universelle, une compétence de base [...] » (Florin, 1999, p.17), une prédisposition de nos cerveaux qui faciliterait l'apprentissage du langage. Il parle de LAD « Language Acquisition Device », un système neurologique et inné qui permettrait à l'enfant de développer son langage grammatical. « La grammaire n'est pas apprise par l'enfant, elle est inscrite dans son potentiel génétique, elle est innée » (Bernicot et Bert-Erboul, 2009, p.107).

Dans la perspective interactionniste, une interaction est possible lorsque deux acteurs entrent conjointement en action. L'interaction ne concerne pas seulement le domaine du langage mais également tout autre comportement. Par cette définition, on entend l'idée que l'homme ne peut se développer que grâce aux interactions s'opérant autour de lui dès sa naissance, c'est un être social (Kirady, 2002).

Pendant les deux dernières décennies, les idées concernant l'acquisition du langage ont beaucoup évolué. Auparavant, on pensait qu'un individu intériorisait des compétences langagières spécifiques tandis qu'actuellement, on prend en compte l'idée d'un locuteur qui interagit avec d'autres interlocuteurs et qui, de cette manière, acquiert progressivement des « ressources communicatives variables et fonctionnelles » (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, p.2). Cette nouvelle approche du développement du langage se nomme la perspective interactionniste de l'acquisition du langage. Celle-ci tient ses sources de deux horizons de référence, issus de la psychologie et de la sociologie. La première est celle des approches du développement cognitif développées par Vygotski (1934/1997) et la seconde provient des approches socio-interactionnistes des pratiques langagières inspirées de l'analyse conversationnelle.

« Le développement du langage se construit à travers l'interaction entre novice et expert » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p.119), ces deux termes sous-entendent l'enfant et l'adulte. Les travaux de Vygotski puis ceux de Bruner (1983) sont fondateurs de la perspective interactionniste. Ils ont été les premiers à prendre en compte l'importance des interactions dans le processus d'acquisition du langage. Il existe un courant qui vient compléter la perspective interactionniste, la linguistique interactionniste. Celle-ci explicite que l'acquisition d'une langue serait un processus socio-cognitif qui se développe au sein des interactions entre les êtres humains (Mondada & Pekarek Doehler, 2000).

Selon Vygostki et Bruner, la langue est une institution sociale. Le niveau de maîtrise de celle-ci détermine l'insertion d'un individu dans la société et la culture. Le développement du langage de l'enfant est influencé par la façon de parler de son entourage et ne peut pas être dissocié du rythme auquel le langage de l'enfant se développe. Selon Canut (2007), la manière dont les individus apprennent à parler comprend de fortes variations individuelles. L'enfant apprend à parler en s'appuyant sur les éléments lexicaux et grammaticaux proposés par son entourage, le développement du langage des enfants est donc très différent en fonction de cette offre. De ces échanges avec un expert, l'enfant pourra, inconsciemment, tirer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue (Canut & Espinosa, 2016), puis les tester dans d'autres situations semblables. Il faut tenir compte du fait que les propositions langagières de l'adulte ne seront utiles à l'enfant que si elles correspondent au fonctionnement langagier qui convient à la situation, c'est-à-dire à ce que l'enfant veut exprimer et au moment où il en a besoin. L'enfant n'intégrera pas une fonction de la langue si elle ne correspond pas au système langagier qu'il utilise à ce moment. Il faut donc que le fonctionnement langagier proposé soit proche des capacités de l'enfant mais légèrement supérieur. L'apprentissage du langage en interaction est donc fortement relié au concept de zone proximale de développement développé par Vygotski ainsi qu'à celui d'étayage proposé par Bruner, notion que nous développerons dans un prochain chapitre. La zone proximale de développement telle que Vygotski l'a élaborée, représente l'écart entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et est incapable de faire sans aide extérieure. Cette zone correspond donc à ce que l'enfant est capable de faire en étant soutenu par un pair plus expérimenté ou un adulte. Cela veut donc dire que si les interactions sont dans la zone proximale de développement, « elles ont un pouvoir « catalyseur » d'intégration des éléments linguistiques au fonctionnement cognitivo-langagier de l'enfant » (Canut & Espinosa, 2016, p.94). Si l'offre langagière de l'adulte n'est pas présente ou pas adaptée, c'est à dire, au-delà de la zone proximale de développement, il peut y avoir un grand décalage entre les capacités cognitives de l'enfant et ses productions langagières (Canut, Bertin & Bocéréan, 2013, cités par Canut & Espinosa, 2016). Il faut être attentif au fait que les enfants n'apprennent pas simplement en étant immergés dans un bain de langage, ceux-ci apprennent en sélectionnant des éléments et des fonctionnements syntaxiques des énoncés des adultes qu'ils utilisent eux-mêmes dans leurs énoncés. Ainsi, ils les testent et pourront les réutiliser le moment venu, lorsqu'ils en auront besoin. Ce n'est pas en répétant les phrases prononcées par les adultes que l'enfant apprend, « il fait un travail inconscient d'hypothèses sur le fonctionnement du langage des adultes [...] » (Canut, 2007, p.2).

Comme Bernicot et Bert-Erboul (2009) le rapportent, nous pouvons conclure que ce courant se situe à la croisée des grandes théories de la psychologie du développement. Du behaviorisme, il a conservé l'importance du rôle de l'expérience et de l'influence de l'environnement dans lequel l'enfant évolue, mais il s'intéresse en plus aux fonctions mentales en jeu dans le développement du langage. Du courant innéiste, cette approche retient qu'il existe une capacité langagière unique à l'espèce humaine présente dès la naissance. Ce n'est cependant pas celle de « générer des structures grammaticales universelles », mais celle de représenter par des signes conventionnels (quels qu'ils soient) des significations partagées avec autrui (p.118) ». Pour résumer, « le développement est le résultat de l'interaction entre l'enfant avec ses potentialités génétiques (facteurs internes) et l'environnement social (facteurs externes) (p.119).

2.2. Acquisition et développement du langage oral de 0 à 6 ans

Avant de s'intéresser plus précisément au développement oral du langage des enfants entre leur 4^{ème} et 6^{ème} année, nous avons voulu résumer les phases de l'acquisition du langage des trois premières années pour permettre une meilleure compréhension des différentes étapes franchies par l'enfant jusqu'à son entrée à l'école.

On situe l'apparition des premiers mots chez l'enfant entre 9 et 11 mois (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Durant cette période, l'enfant va commencer par produire des mots isolés. Les différents auteurs consultés ne sont toutefois pas tous en accord concernant le moment de production de ces premiers mots. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il n'y a pas de période précise durant laquelle l'enfant va prononcer ses premiers mots. En effet, il y a des différences interindividuelles dans l'émergence de ces derniers. Chaque enfant est différent et la production des premiers mots varie selon le rythme de développement de l'enfant, son milieu socioculturel, son environnement familial mais aussi son caractère (Florin, 1999). Les mots produits de façon isolée par les enfants sont « interprétés par l'entourage familial comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p.54). Un mot prononcé par l'enfant comme par exemple « papa » peut avoir différentes significations. « L'enfant peut vouloir dire : voilà papa, papa viens m'aider, papa est parti etc... » (p.55). Selon la situation de communication, les mots ou énoncés produits par l'enfant sont interprétés sans difficulté par les parents. « Les premières productions de l'enfant ne prennent donc leur sens que par l'interprétation qu'en font les adultes » (p.55).

Les bébés de 12 à 18 mois produisent des holophrases, c'est-à-dire qu'ils utilisent un seul mot pour « exprimer une phrase ou une idée complète [...] » (Bee & Boyd, 2011, p.89). Puis, à partir de 18 mois, l'enfant va commencer à former les prémices d'un énoncé en combinant deux mots de sens différents (Delahaie, 2009). Par exemple, il peut dire « papa parti » qui signifie papa est parti. Selon Bee & Boyd (2011), à cet âge-là, l'enfant a acquis un vocabulaire d'environ 50 mots. Ce petit répertoire lui permet de former ces énoncés à deux éléments en employant les mots qu'il maîtrise. Jusqu'à l'âge de 2 ans, l'enfant va apprendre un à deux nouveaux mots par jour, l'étendue de son vocabulaire va rapidement augmenter. Cette évolution peut déjà sembler impressionnante mais c'est réellement à partir de l'âge de 3 ans que le vocabulaire de l'enfant va exploser. Jusqu'à 5-6 ans, l'enfant peut apprendre jusqu'à dix nouveaux mots par jour (Bee & Boyd, 2011).

Les chercheurs ont constaté que vers l'âge de 3 ans, l'enfant va appréhender différemment les nouveaux éléments de vocabulaire. Il est capable de créer des catégories, d'y ajouter des nouveaux mots et de créer des liens entre ces derniers. Dès que le système est bien mis en place, les mots appris sont automatiquement classés. L'enfant va ainsi former une sorte de réseau, d'où le terme « mappage » employé par les psychologues. Bee & Boyd (2011) décrivent ce phénomène en citant Carey et Bartlett (1978), le mappage rapide est « la capacité de mettre promptement en correspondance une étiquette verbale (le mot) et son référent (ce à quoi renvoie le mot), dans le monde réel » (p.144). C'est-à-dire, si le parent désigne un objet en le nommant, l'enfant va associer ce mot à son image mentale, à ce que le mot représente. Ceci permet à l'enfant d'apprendre de nouveaux mots très rapidement. Selon Delahaie (2009),

l'enfant participe activement à la construction de son propre langage : il déduit de l'expérience linguistique des principes de fonctionnement qu'il applique à des situations nouvelles. Pour progresser sur le plan du langage, il effectue constamment une comparaison entre ses propres productions et celles que lui adresse son entourage. (p.25)

D'après Romagny (2008), à l'âge de 4 ans, les enfants ont acquis tous les phonèmes de la langue française, sauf les oppositions [s]/[z] et [ʃ]/[ʒ] qui peuvent néanmoins encore poser problème chez un peu moins de la moitié des enfants de cet âge. De manière générale, les enfants à partir de 4 ans parlent sans faire d'erreurs grammaticales et syntaxiques qui pourraient entraver la compréhension. L'utilisation des pronoms personnels et les pronoms possessifs ainsi que les prépositions de lieu apparaissent progressivement dans cette période (Romany, 2008, p.41).

Selon Brin et al. (1997), les enfants de 4 à 5 ans font également de grands progrès dans le langage oral. Ils sont désormais capables de conjuguer des verbes aux temps simples ainsi que d'accorder les adjectifs. A cet âge, les enfants adaptent leur discours à l'interlocuteur avec lequel ils communiquent. « L'emploi des subordinations « qui, parce que... » émerge pour sa part entre quatre et cinq ans » (Delahaie, 2009, p.25), ce qui permet aux enfants de former des phrases relatives. Aux environs de 4 ans et demi, les enfants commencent à employer les adverbes de temps, comme « aujourd'hui, hier, demain, maintenant [...] » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p.68).

A 5 ans, l'enfant sait compter jusqu'à 10 et récite par cœur les lettres de l'alphabet. Passé cet âge, ils parviennent à former des phrases de plus en plus complexes. C'est à dire que celles-ci sont longues et contiennent plusieurs verbes conjugués qui concordent les uns avec les autres au niveau temporel. L'apparition des prépositions de temps (après, avant, pendant) apparaît également durant cette cinquième année. L'imparfait et le conditionnel n'apparaîtront qu'entre 5 et 6 ans (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Vers 6 ans, les enfants peuvent énumérer leur date d'anniversaire et sont à même de communiquer leur adresse (Delahaie, 2009). Ils possèdent un vocabulaire de 10'000 mots (Bernicot & Bert-Erboul, 2009) et peuvent définir et expliquer certains mots. La plupart des enfants de cet âge utilisent correctement les notions relatives à l'espace et au temps. De cette façon, la narration d'événements devient plus étoffée et structurée (Terwagne & Vanesse, 2008). Au niveau de la conjugaison, ils sont désormais capables de conjuguer et accorder les verbes irréguliers. Par ailleurs, dès « l'âge de 6-7 ans, l'enfant développe des capacités métalinguistiques qui lui permettent de réfléchir explicitement sur la signification des mots et de les définir » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p.62).

Après avoir présenté le développement du langage jusqu'à la fin de la 6^{ème} année de vie, nous allons maintenant nous concentrer sur la notion d'étayage.

2.3. L'étayage

2.3.1. Définitions générales

La notion d'étayage s'inscrit dans une perspective interactionniste du développement développée par Vygotski (1934/1977). Premièrement décrite par Bruner (1983), l'étayage est étroitement lié à la notion de zone proximale de développement élaborée par Vygotski et décrite précédemment dans notre travail.

L'étayage peut être défini comme le moyen mis en œuvre par l'adulte pour soutenir et stimuler l'enfant dans l'atteinte d'un objectif (Barléon et Gentilhomme, 2008). Cette aide permet également à l'enfant de comprendre comment y parvenir. Sans l'assistance de l'adulte, considéré comme un expert dans cette situation, le but aurait été difficile, voire impossible à atteindre pour l'enfant ou l'apprenant. L'objectif de l'expert consiste donc à prendre en charge les éléments d'une tâche qui sortent du domaine de compétences de l'enfant afin de laisser celui-ci se concentrer sur ce qu'il peut faire. Bruner décrit six fonctions d'étayage différentes : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

Nous allons brièvement décrire ces six fonctions :

1. « L'enrôlement » : il consiste à éveiller l'intérêt et l'engagement du novice pour une tâche, il faut qu'il soit motivé à la réaliser.
2. « La réduction des degrés de liberté » : elle permet d'atteindre l'objectif final en simplifiant la tâche afin d'éviter la surcharge cognitive.
3. « Le maintien de l'orientation » : l'adulte doit parvenir à focaliser l'attention de l'apprenant sur le droit chemin, celui-ci doit garder l'objectif en tête et ne pas s'en éloigner, il fait en sorte qu'il reste motivé.
4. « La signalisation des caractéristiques dominantes » : elle consiste à souligner les éléments pertinents et importants pour la réalisation de la tâche dans le but que l'enfant prenne conscience de l'écart entre ce qu'il s'imaginait produire et ce qu'il a réellement produit.
5. « Le contrôle de la frustration » : la résolution de la tâche doit être facilitée par la présence de l'expert. Il faut cependant veiller à ne pas créer de dépendance à l'égard de ce dernier.
6. « La démonstration » : elle consiste à présenter des façons de résoudre une tâche.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder une forme spécifique de l'étayage : l'étayage langagier, qui concerne particulièrement notre étude et sera développé en détail ci-dessous.

2.3.2. L'étayage langagier

D'après Hudelot & Vasseur (1997) cités par de Weck (1998), la notion d'étayage peut avoir plusieurs sens :

- « L'étayage comme réaction au dire de l'autre » (p.14) : dans une situation de dialogue, les propos d'un des intervenants sont dépendants de ceux de son interlocuteur et vice-versa. Dans les dialogues entre adultes et enfants, cette dépendance est encore plus « forte ».
- « L'étayage comme ressource pour le novice » (p.14) : les actions de l'adulte sont des aides très importantes pour le novice. L'apprenant peut se baser sur les connaissances de l'expert qui va assurer la poursuite de l'interaction de manière cohérente.
- « L'étayage comme déclencheur » (p.14) : par l'étayage, l'expert va permettre à l'apprenant d'entrer dans une activité et de la réaliser alors qu'il n'aurait pas pu le faire seul. L'expert doit veiller à ce que la tâche se situe dans la zone proximale de développement de l'enfant.

Le langage modulé

Moreau et Richelle (1981) expliquent que lors des interactions adultes-enfants, l'adulte adopte très souvent un langage modulé. Cette expression est caractéristique de la communication entre les mères et leurs jeunes enfants. Les énoncés de celles-ci présentent généralement « une hauteur tonale plus élevée, un pattern d'intonations exagéré avec des accentuations marquées, un débit plus lent avec des pauses plus importantes » (de Weck, 1998, p.15). Il est également possible d'observer des simplifications au niveau syntaxique et sémantique (de Weck, 1998). Durant ces interactions, « les interventions des adultes sont sémantiquement très dépendantes des propos de l'enfant » (p.16). Elles reprennent ou prolongent très souvent la signification principale des paroles de ce dernier. Ces moyens mis en place par l'adulte sont une manière de s'adapter aux compétences langagières des enfants pour que ces derniers le comprennent.

Les stratégies d'étayage langagier

L'étayage langagier fait sens du moment où on considère que la progression du langage oral se fait prioritairement au travers du dialogue, celui-ci permettant d'apprendre les différents genres de discours en vigueur dans notre société. Lors de situations d'étayage, un expert interagit avec un novice, cette relation est qualifiée d'asymétrique car il y a une différence de statut social et de compétences (de Pietro, Matthey & Py, 1989).

Afin de favoriser le développement du langage chez les enfants, l'adulte peut utiliser plusieurs stratégies d'étayage verbal qui varient en fonction des situations. Les principales formes de stratégies d'étayage sont : la répétition, la reformulation et la demande mais nous en répertorions encore d'autres qui seront également développées ci-dessous. Ces procédés sont considérés comme des stratégies d'étayage langagier car « il s'agit toujours d'une co-construction discursive de l'enfant et de l'adulte » (de Weck, 2006, p.16).

Selon Canut (2007), « les reprises et les reformulations de l'adulte ont un effet catalyseur sur l'évolution du langage de l'enfant [...] » (p.2) mais pour que celles-ci soient efficaces, il faut qu'elles fassent sens et soient comprises par l'enfant. Ces stratégies d'étayage peuvent porter sur des énoncés que l'enfant a encore peu construits ou sur des essais de sa part pour construire des énoncés complexes.

Ci-dessous, nous allons énumérer et présenter les différentes stratégies d'étayage langagier que nous pouvons observer lors d'échanges entre novices et experts.

Les demandes

Des demandes peuvent être utilisées afin de solliciter une réponse de la part de l'enfant. Celles-ci l'incitent à poursuivre son discours en complétant son récit qui s'en trouve donc enrichi. Les demandes ont une fonction de planification et sont différenciées en fonction du contrôle « pragmatique, sémantique et syntaxique » (Rosat, 1998, p. 33) qu'elles exercent sur les réponses souhaitées (Rosat, 1998).

Nous avons répertorié trois sous-groupes de demandes. Les demandes de confirmation (vérifier la compréhension) et de clarification (montrer à l'interlocuteur qu'il y a un problème de compréhension et qu'il y a besoin de précisions supplémentaires) (Rodi, 2018). Il y a également les demandes d'information qui permettent à l'adulte de récolter des renseignements supplémentaires en questionnant l'enfant. Cela ne veut pas dire qu'il y a une difficulté de compréhension mais cette demande permet d'inciter l'enfant à poursuivre son discours tout en

obtenant d'autres informations sur la situation énoncée ou sur un autre sujet. La fonction et l'efficacité de ce type de question dépendent de leur degré d'ouverture. Celles-ci peuvent être ouvertes et offrir un grand choix de sujets alors que les questions fermées permettent une réponse de type oui/non. Sont également considérées comme des questions fermées, celles qui ne proposent que deux choix différents, elles sont appelées « questions alternatives » (de Weck, 1998, p.24).

Les reformulations

La reformulation, en tant que stratégie d'étayage, est, comme son nom l'indique, un moyen de redire ce que l'enfant a énoncé en y prodiguant une modification afin de rendre ses paroles plus compréhensibles. L'adulte répète ce que l'enfant a dit avec des changements qui peuvent toucher la syntaxe, le lexique (précision de vocabulaire) et/ou l'organisation phonologique des mots. Les reformulations servent donc à améliorer la forme ainsi que la signification et à optimiser la compréhension pour l'interlocuteur (Gülich & Kotschi, 1983 cités dans Rosat, 1998). On retrouve quatre formes de reformulation : les reformulations phonologiques, lexicales, syntaxiques et énonciatives (de Weck, 1998).

Selon de Weck (2006), dans le cadre d'échanges asymétriques, les reformulations ont une fonction de correction implicite et non explicite. La forme de correction explicite indiquerait directement et clairement à l'enfant que son énoncé est erroné tandis que la correction implicite lui propose la forme appropriée de ce qu'il a voulu exprimer, sans pour autant lui donner d'autres détails. Les parents utilisent très souvent cette manière de procéder. Selon Clark (2000), citée dans de Weck (2006), les enfants progressent dans le langage en utilisant le contraste entre les deux formes d'un énoncé (énoncé de base et reformulation proposée). L'enfant s'approprie ainsi progressivement les caractéristiques grammaticales de la langue. La reformulation est importante car elle apporte des informations sur la langue et permet de ne pas stopper les interactions en cours. Puisqu'elle fournit un modèle sans demander à l'enfant de corriger son énoncé, la conversation peut continuer sans interruption (de Weck, 2006).

Les répétitions

Les répétitions sont la reprise d'une intervention antérieure sans modification linguistique. Les répétitions des paroles de l'enfant par l'adulte, et non celles faites par l'enfant des propositions de l'adulte, sont les seules à être considérées comme étayantes. Effectivement, elles servent à montrer qu'il y a une conception commune de certains éléments et à contrôler l'exactitude de l'interprétation des propos de l'enfant. Elles ont une fonction de régulation de l'interaction.

Par des répétitions, on s'assure d'avoir bien compris ou on demande une confirmation de ce qu'on a compris. Dans ses répétitions, le locuteur intègre à son intervention un extrait d'un propos de l'interlocuteur. Celles-ci sont considérées comme partielles lorsqu'elles reprennent uniquement une partie de l'énoncé de l'enfant et totales si l'énoncé est répété en entier (Rosat, 1998).

Les répétitions et les reformulations sont considérées comme des reprises. L'adulte reprend en effet les propos de l'enfant, de manière identique (répétition) ou en les modifiant (reformulation).

Les ratifications

En plus des éléments déjà abordés, l'adulte produit également des ratifications des propos de l'enfant, c'est-à-dire qu'il lui offre un feedback langagier, des encouragements ou des approbations. Elles ont également une fonction de clôture du dialogue (Rodi, 2018).

Le contre-étayage

Bien que ces stratégies soient bénéfiques pour les apprentissages des enfants, certains comportements verbaux, lorsqu'ils ne s'inscrivent pas dans la zone proximale de développement des apprenants, peuvent être néfastes. Ainsi, la directivité employée par l'adulte pour gérer le comportement de son enfant peut s'avérer négative pour la progression du langage. En effet, l'utilisation de l'impératif pour donner des ordres n'invite pas l'enfant à s'exprimer et développer son langage (de Weck, 1998). Le rejet qui est caractérisé par la « non-acceptation par l'adulte des tentatives de l'enfant d'exprimer linguistiquement des significations » (p.16) ainsi que la sur-utilisation des demandes (Rodi & Moser, 1998) peuvent aussi être négatifs. Ces attitudes sont considérées comme du « contre-étayage » car elles ne favorisent pas la progression de l'enfant, bien au contraire.

On remarque le même phénomène si l'adulte fournit un étayage trop présent, l'enfant ne progressera pas non plus car il ne pourra pas prendre sa place énonciative dans le dialogue. Lors d'un échange verbal avec un enfant, l'adulte doit être attentif à lui laisser de la place. Si l'expert prend trop de place, le novice pourrait restreindre ses énoncés et ne produire que des énoncés minimaux. Il risquerait de s'exprimer uniquement à l'aide de phrases simples et nominales, on remarquerait alors une absence de phrases complexes. L'adulte doit savoir comment et quand poser des questions à l'enfant tout en lui laissant le temps de s'exprimer.

Canut (2007) a également relevé que certaines études ont démontré que des actions de l'adulte ne menaient pas l'enfant à une verbalisation maximale :

- Certains ordres comme « viens ici » ou « montre-moi comment tu fais » invitent plus l'enfant à l'action qu'à la verbalisation.
- Les questions fermées n'incitent que des réponses de type « oui », « non » ou dans le meilleur des cas, entraînent la production de syntagmes isolés.
- Les phrases interrompues, pas terminées, comme le font souvent les adultes ne permettent pas à l'enfant d'entendre des phrases complètes, de ce fait, il ne va pas en produire non plus.

Certaines situations de dialogue en particulier ne contribuent pas à faire progresser l'enfant dans le langage. Par exemple, si l'enfant est absorbé par ce qu'il est en train de faire, il ne sera pas toujours à même de mettre des mots sur ce qu'il accomplit. Ou encore, si l'enfant parle de son vécu mais que l'adulte n'en a aucune connaissance, il se peut que ce dernier ait des difficultés à aider l'enfant dans ses tâtonnements. L'étayage est réellement efficace uniquement si l'enfant n'est pas focalisé sur une autre activité et qu'il ne doit pas mobiliser des capacités cognitives spécifiques qui pourraient entraver l'effort à la verbalisation (Canut, 2007).

L'étayage enseignant-élève

Actualisé dans le contexte scolaire, les stratégies d'étayage permettent à l'enseignant d'étayer l'enfant sur plusieurs niveaux langagiers, à savoir : le niveau phonologique, c'est à dire l'organisation phonétique et phonologique des mots, le niveau lexical et le niveau syntaxique qui correspond à l'organisation des mots dans la phrase. Ici, l'enseignant peut compléter les énoncés des enfants, les prolonger. Au niveau lexical, il faut faire attention au vocabulaire proposé par l'adulte afin qu'il soit précis et corresponde à la pensée de l'enfant au quotidien. Finalement, l'élève peut aussi être étayé sur le niveau discursif, il faut essayer de lui proposer différents types de discours, ce qui peut être fait au moyen de diverses formes de questions. On peut demander à l'enfant des explications (pourquoi ?) sur la situation racontée, des justifications (es-tu sûr...?), des interprétations (que penses-tu...?), des comparaisons, des descriptions et des récits (qu'est-ce que tu as fait...?) (Rodi, 2018).

Lors de l'étayage verbal d'un élève par un enseignant, les stratégies d'étayage ne diffèrent pas de ce qui a été mentionné dans le chapitre « Les stratégies d'étayage langagier ». Il y a cependant une différence entre cette façon d'étayer et celle instaurée entre un adulte et un enfant. En effet,

les interactions enseignants-élèves sont motivées par un contrat didactique mis en place au sein de la conversation (Rodi, 2018). On peut décrire le contrat didactique comme un ensemble de « savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel » (Cambra Giné, 2003, p. 83 citée dans Rodi, 2013). Ce contrat peut être défini grâce à un ensemble de trois dimensions. On y trouve le contrat d'apprentissage, le contrat didactique en lui-même et le contrat de parole (Degache, 2006, cité dans Rodi, 2013). Nous allons décrire ces trois contrats ci-dessous :

- Le contrat d'apprentissage : Il « engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle » (Cambra Giné, 2003, citée dans Rodi, 2013, p.154). Cela signifie que des attentes socio-culturelles sont mises en place et que les sujets se comportent en tenant compte de ces dernières. Nous pouvons donc définir la relation entre l'élève et l'enseignant comme « un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez l'autre un certain nombre d'attentes et de représentations » (Boissat, 1991, cité dans Rodi, 2013, p.154). Grâce à ce contrat, les apprenants obtiennent le droit de poser des questions et l'enseignant celui de gérer les activités, d'encourager les élèves et de les évaluer (Degache, 2006, cité dans Rodi, 2013).
- Le contrat didactique : Ce contrat est établi entre des individus dont les compétences langagières sont asymétriques. C'est « une convention (explicite ou non) autorisant l'hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée » (Py, 1997, cité dans Rodi, 2013, p.154).
- Le contrat de parole : Il définit la structure formelle des interactions comme par exemple, les tours de paroles ou d'autres règles spécifiques à la situation langagière.

Ensemble, les trois contrats mentionnés définissent le contrat didactique ayant lieu dans des interactions langagières, asymétriques, entre un enseignant et un élève.

Si l'enseignant est en interaction avec un enfant mais que d'autres sont présents aux alentours ou durant les moments en chambrette, il faut prendre en compte le fait que celui-ci doit gérer les interférences provenant des autres élèves de la classe, ce qui peut considérablement complexifier la tâche d'étayage (Terwagne & Vanesse, 2008). Selon les buts de l'enseignant, la taille du groupe permet des modifications de l'efficacité de l'étayage ainsi que des interactions entre les élèves. Un petit groupe permettra un étayage précis, un groupe de taille

moyenne contribue à laisser la place aux interactions tout en permettant un étayage, un grand groupe, quant à lui, incite plutôt les élèves à se disperser (CNDP, 2011).

Le contrat didactique est donc un élément essentiel de l'étayage qu'un enseignant fournit à un élève. L'étayage langagier n'est pas le seul type d'étayage à être concerné par le contrat didactique. En plus de celui-ci, il existe d'autres formes d'étayage, que l'enseignant peut sélectionner en fonction des situations en classe. La CNDP (2011) répertorie deux formes d'étayages supplémentaires : l'étayage affectif et l'étayage cognitif. Le premier permet à l'élève de s'exprimer et prendre la parole. Pour atteindre ce but, la communication non verbale joue un rôle primordial, des regards, des gestes, des encouragements, un positionnement près de l'enfant sont souvent les clés qui permettront de le mettre en confiance. Le second consiste à faire réfléchir les élèves sur la langue et les situations langagières, c'est ce que l'on nomme le métalangage. Le fait d'expliquer un processus à un camarade, d'analyser un texte, de comprendre les différentes significations d'un mot sont des exemples de métalangage.

Maintenant que nous avons développé tous les points théoriques nécessaires à notre analyse, nous allons expliquer, dans le prochain chapitre, la procédure que nous avons mise en place pour répondre à notre question de recherche.

3. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous allons présenter les objectifs que nous nous sommes fixés ainsi que les hypothèses que nous avons posées avant de commencer cette recherche. Nous exposerons également de quelle manière nous avons mis en place notre recherche et comment celle-ci s'est déroulée. Finalement, nous décrirons la manière dont nous avons récolté et traité nos données.

3.1. Objectifs et hypothèses

Notre travail a pour objectif d'analyser les interactions entre les enseignants et leurs élèves durant les moments d'accueil. Notre question de recherche étant : « Comment les enseignants interagissent avec les élèves de 1^H-2^H durant les moments d'accueil dans le but de favoriser la progression du langage oral ? ». Pour ce faire, nous avons décidé de nous focaliser sur les stratégies d'étayage mises en œuvre par les enseignants. Nous cherchons à savoir quelles stratégies sont les plus fréquemment employées dans les interactions verbales entre les élèves et les enseignants.

Après réflexion, nous avons formulé plusieurs hypothèses quant aux résultats que nous pourrions obtenir. Nous supposons que les enseignants reformuleront souvent les propos de leurs élèves pour favoriser leur propre compréhension, s'assurer qu'ils ont cerné ce que les enfants ont voulu dire et par la même occasion, leur montrer qu'ils ont compris leurs discours. Ce processus que l'on nomme « intercompréhension » (Rosat, 1998, p.33) va dans les deux sens, autant pour l'élève que pour l'enseignant. Nous avons également pensé qu'ils questionneront régulièrement les élèves afin d'obtenir des informations supplémentaires et ainsi les encourager à poursuivre leur discours.

3.2. Mise en place et déroulement de la recherche

Afin de répondre à notre question de recherche et mener à bien notre projet, nous avons décidé de nous rendre sur le terrain en allant à la rencontre d'enseignants et d'élèves de 1^H et 2^H. Notre but était de les observer durant les moments d'accueil, en les filmant à l'aide d'une caméra afin de conserver les traces des échanges entre l'enseignant et les élèves. Finalement, après réflexion, nous avons préféré que les enseignants se filment seuls dans leurs classes pour éviter que notre présence soit un biais dans le déroulement des interactions. En effet, nous savons que la présence de personnes externes à la classe et inconnues des élèves peut en intimider certains et modifier la dynamique de la classe. Compte tenu que notre récolte de données se focalise sur la production orale, il était primordial que les élèves agissent de manière habituelle et le plus naturellement possible.

3.3. Récolte de données

Nous avons opté pour l'enregistrement vidéo car ce moyen nous permet à la fois de transcrire les interventions des élèves ainsi que celles des enseignants et de les visionner autant de fois que nécessaire afin de les analyser. La vidéo permet également d'observer les comportements non-verbaux, ce qui rend possible une analyse plus fine des interactions. Deux moyens ont été proposés aux enseignants : un smartphone ou une caméra.

Pour récolter ces données, nous avons premièrement pris contact avec des enseignantes de 1^H-2^H que nous avons rencontrées lors de nos stages. Dans l'attente de leurs réponses, nous avons préparé un document à l'attention des parents d'élèves. Celui-ci leur expliquait le but de notre étude et faisait office d'autorisation à filmer leur enfant (annexe 1).

Nous avons reçu deux réponses positives d'enseignantes² qui étaient prêtes à se filmer individuellement dans leur classe. Lorsque nous les avons rencontrées, nous leur avons expliqué nos consignes concernant les conditions et le déroulement des enregistrements. Afin que notre recherche soit représentative de la réalité du terrain, il fallait tout d'abord que les enseignantes agissent le plus naturellement possible en conservant leurs habitudes. Nous n'avons volontairement pas communiqué le but de notre recherche afin d'éviter que ces dernières se focalisent sur les échanges qu'elles entretiennent avec leurs élèves et donc qu'elles accentuent leurs interventions auprès de ceux-ci durant les moments d'accueil. De plus, les enseignantes devaient respecter une contrainte : une grande majorité d'élèves devait être visible dans le champ de vision de la caméra, ceci afin de faciliter notre analyse et de nous permettre une observation optimale des interactions entre l'enseignante et les élèves. Nous avons également expliqué aux enseignantes qu'il serait préférable qu'elles filment les moments d'accueil durant lesquels uniquement les 1^H ou les 2^H étaient présents afin que les interactions élèves-enseignantes soient plus approfondies et élaborées. En effet, nous savons que le temps de parole consacré à chaque élève est plus important lorsque le nombre d'élèves est réduit.

3.4. Traitement des données

Étant donné que notre but est d'analyser les interactions lorsque l'enseignante interagit avec un seul élève, nous avons ciblé ces moments dans nos enregistrements vidéo et ce sont ces extraits que nous avons transcrits.

Afin de permettre une transcription lisible, compréhensible et adaptée à notre recherche, nous avons sélectionné des conventions de transcription qui correspondaient à nos besoins. Nous nous sommes accordées sur des conventions afin de coder de manière identique certains éléments que nous pourrions rencontrer dans nos enregistrements comme des chevauchements ou des mots difficiles à comprendre. Pour cela, nous nous sommes inspirées d'un tableau élaboré par Rodi (2018). Nos conventions sont les suivantes :

² Désormais, nous emploierons le terme « enseignant » au féminin pour le reste de notre travail étant donné nos volontaires sont des femmes.

Tableau 1

1	Chevauchements	Segments émis dans le même temps et notés sur deux tours de paroles, signalés par le soulignement des éléments chevauchés (Blanche-Benveniste, 1997)	A.3: et alors il fait quoi le garçon? B.3: il va jouer dehors
2	Segment inaudible	Segment incompréhensible	<...>
3	Transcription phonétique	Transcription avec signes de l'alphabet phonétique international mis entre crochets.	[.....]
4	Transcription incertaine	Doute sur le plan de l'intelligibilité	(mager?)
5	Régulateurs	Éléments phatiques habituellement utilisés comme régulateurs de l'interaction	Mhm/euh/hein/ben/hmmhmm
6	Pause	Silence d'une durée variable dans le discours du locuteur ou entre interlocuteurs	1 secondes: / 2 secondes: // 3 secondes et +: (x sec)

En vue d'analyser les données récoltées, nous avons élaboré une grille nous permettant aussi bien de les transcrire que les analyser. Pour ce faire, nous avons employé le logiciel « Microsoft Excel » et créé un tableau regroupant les interactions enseignantes-élèves ainsi que les stratégies d'étayage mises en place par les enseignantes. Nous avons organisé notre grille comme suit :

Tableau 2

N° vidéo	Temps	Tour de parole Elève	Tour de parole Ens.	Transcriptions	Répétitions	Reformulation	DCONF	DCLA	DINF	Ratifications	Autre
1	0,2	G1		J'ai mangé des carottes.							
	1,4		S1	Ah très bien ! Et...						1	

Les deux premières colonnes nous permettent de situer les différents extraits de chaque vidéo dans le temps. Ainsi, il nous est possible de repérer rapidement et réécouter les segments voulus dans la vidéo.

Ensuite, nous avons codé les tours de paroles de l'élève concerné ainsi que ceux de l'enseignante. Dans un souci d'anonymat, les tours de paroles de l'enseignante étaient toujours codés au moyen de la même initiale, quant à ceux des élèves, ils étaient représentés par la première ou les deux premières lettres de leurs prénoms. Dans l'exemple ci-dessus : G1 correspond au premier tour de parole de l'élève, S1 à celui de l'enseignante, puis chaque tour

est numéroté ainsi de suite jusqu'à la fin de l'extrait. Chaque tour de paroles correspond à une ligne de la grille, la transcription en face de G1 se rapporte à ce que l'élève a dit durant son tour de parole.

Les sept colonnes à droite font référence aux stratégies d'étayage décrites précédemment et pouvant potentiellement être employées par l'enseignante durant l'interaction avec l'élève. De ce fait, nous nous sommes uniquement focalisées sur les tours de paroles de l'enseignante. Dans notre cadre théorique, nous avons répertorié quatre catégories de stratégies d'étayage différentes : les demandes, les reformulations, les répétitions et les ratifications. Comme expliqué dans la partie théorique de notre travail, les demandes de confirmation, de clarification et d'information appartiennent à la catégorie « demande ». Nous avons donc choisi de les placer séparément dans notre grille d'analyse afin de les étudier indépendamment les unes des autres. La colonne « autre » a été ajoutée dans le but de répertorier les interventions qui ne correspondaient pas aux catégories définies.

Afin de comptabiliser l'utilisation des différentes stratégies d'étayage mises en œuvre par chaque enseignante, nous nous sommes questionnées, à chaque fois qu'elle prenait la parole sur la présence d'une stratégie d'étayage. S'il y en avait une ou plusieurs, nous l'indiquions par le chiffre 1 dans la ou les colonnes correspondantes. Nous avons ensuite croisé ces données sous forme d'un tableau croisé dynamique. Pour classer les interventions étayantes des enseignantes dans les bonnes colonnes, nous avons trouvé judicieux de travailler ensemble afin d'avoir une double expertise sur les prises de paroles de l'enseignante. Si nos avis étaient divergeants, nous discutons et argumentons pour nous mettre d'accord sur une catégorie à retenir. Le fait d'être deux, nous permettait également d'avoir un double contrôle sur l'emplacement des notifications dans le tableau.

Au début de certaines interactions, la première question posée par l'enseignante, par exemple "Léa, qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?" n'est pas comptabilisée comme une question étayante car elle a pour fonction l'ouverture de la séquence et non la réaction au discours de l'enfant ou un ajustement de celui-ci. En revanche, si la même interrogation apparaissait dans la conversation, elle était comptée comme faisant partie de l'étayage car c'est une question qui incite l'enfant à poursuivre son récit.

Après avoir formé les tableaux croisés dynamiques, nous avons décidé de faire des graphiques comptabilisant les diverses stratégies d'étayage utilisées par les enseignantes. Les graphiques nous permettent de présenter les résultats obtenus et offrent une bonne vue d'ensemble.

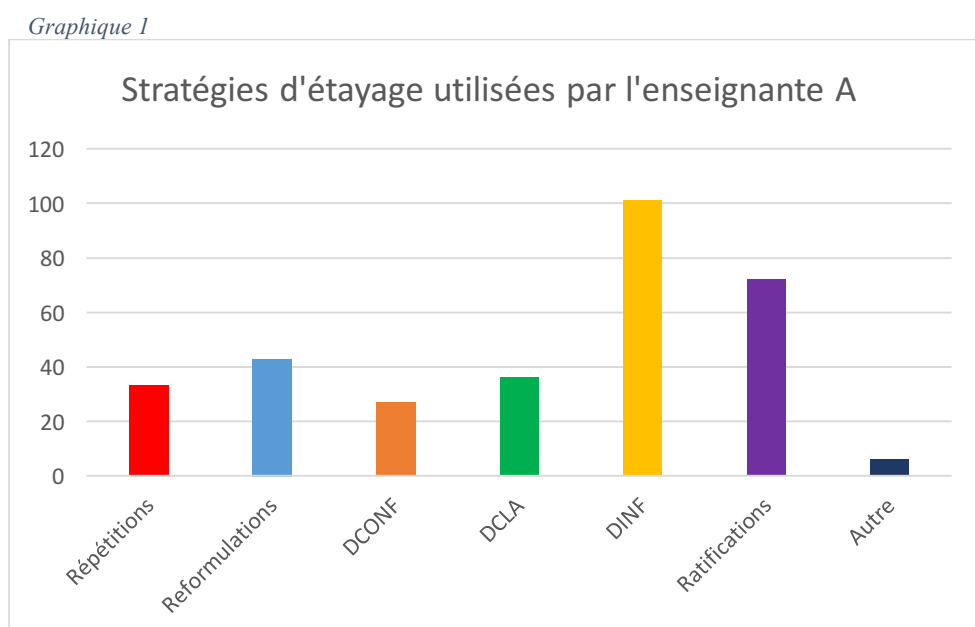
3.5. Difficultés rencontrées

La transcription des données n'a pas toujours été évidente car nous étions dépendantes de la qualité des vidéos qui nous ont été transmises. En effet, des segments étaient parfois incompréhensibles, pas seulement en raison de la qualité des vidéos, mais également à cause de chevauchements de tours de paroles, d'enfants malades qui toussaient ou encore de bruits ambiants dans la classe. En cas d'incompréhension, nous utilisons le codage « <...> », comme illustré dans nos conventions de transcriptions. De plus, nous avons remarqué que lorsque les vidéos ont été enregistrées avec un téléphone portable, la qualité audio était moins bonne quand les enfants étaient placés dos à l'appareil.

4. Présentation des résultats

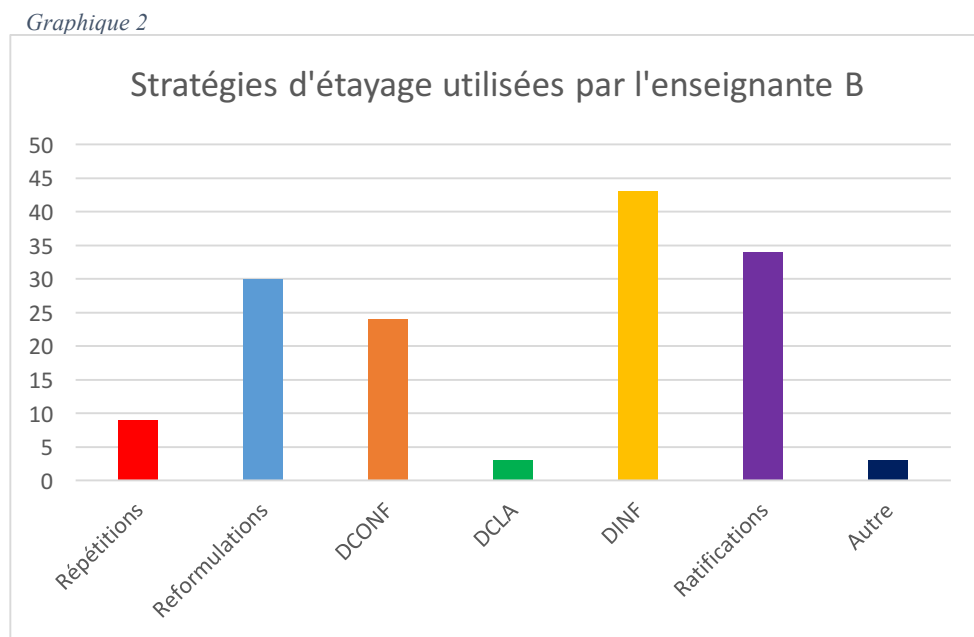
Afin de présenter nos résultats, nous avons commencé par comptabiliser le nombre de tours de paroles produits par chaque enseignante sur la totalité des enregistrements. Puis, à l'aide de tableaux croisés dynamiques, nous avons compté le nombre de fois que les différentes stratégies d'étayage ont été employées par l'enseignante A et l'enseignante B. Nous présentons les résultats que nous obtenons sous la forme de graphiques. D'abord pour l'enseignante A puis pour l'enseignante B.

4.1. Etayage enseignante A



Ce graphique représente les stratégies d'étayage utilisées par l'enseignante A. Pour cette enseignante, nous constatons que, sur un nombre total de 240 tours de paroles, l'enseignante A produit une majorité de demandes d'information (101). Par ailleurs, nous mettons en évidence 72 ratifications, 43 reformulations, 36 demandes de clarification, 33 répétitions et en minorité, 27 demandes de confirmation et 6 autres interventions qui ne correspondaient pas aux catégories sélectionnées. Nous pouvons donc remarquer que les demandes d'information sont très utilisées par cette enseignante, cela veut dire qu'elle demande souvent des informations supplémentaires aux enfants. La deuxième stratégie la plus employée est la ratification. Viennent ensuite dans l'ordre décroissant les reformulations, les demandes de clarification, les répétitions et les demandes de confirmation.

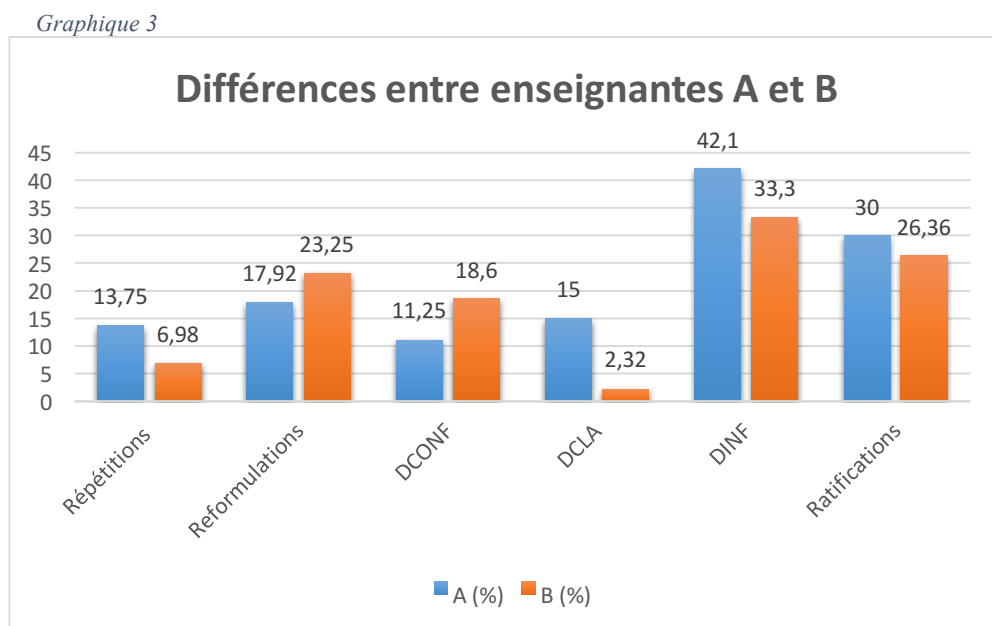
4.2. Etayage enseignante B



Ce deuxième graphique expose les stratégies d'étayage utilisées par l'enseignante B. Sur un total de 129 tours de paroles, elle produit une majorité de demandes d'information (43), nous mettons également en évidence une production de 34 ratifications, 30 reformulations, 24 demandes de confirmation, 9 répétitions ainsi que 3 demandes de clarification. De plus, 3 interventions ont été classées dans la catégories « autre ». Nous pouvons constater que les demandes d'information sont les stratégies les plus pratiquées suivies des ratifications. Nous pouvons remarquer que les reformulations ainsi que les demandes de confirmation sont aussi très employées. Les stratégies les moins utilisées sont les répétitions et les demandes de clarification.

4.3. Etayage des deux enseignantes

Après avoir présenté les stratégies d'étayage utilisées par chaque enseignante, nous avons décidé de comparer leurs pratiques. Étant donné que le nombre de tours de paroles de chaque enseignante était très différent (240 pour l'enseignante A et 129 pour l'enseignante B), nous avons décidé de calculer le pourcentage d'utilisation des différentes stratégies en rapport avec le nombre de tours de paroles. Cette marche à suivre nous permet de comparer proportionnellement les stratégies employées par les enseignantes. Afin de rendre cette comparaison visuelle et significative, nous avons élaboré le graphique ci-dessous reprenant côté à côté le pourcentage d'utilisation de stratégies d'étayage pour les deux enseignantes.



Le graphique sera plus amplement détaillé dans le paragraphe ci-dessous mais pour permettre une meilleure lecture de celui-ci, nous avons schématisé les stratégies employées par les deux enseignantes par ordre de fréquence d'utilisation :

Enseignante A : DINF > RAT > REF > DCLA > REP > DCONF

Enseignante B : DINF > RAT > REF > DCONF > REP > DCLA

D'après le graphique 3, nous remarquons que la stratégie la plus pratiquée par les deux enseignantes est la demande d'information. Il y a néanmoins une différence de 8,8% entre l'enseignante A, qui utilise plus cette stratégie et l'enseignante B.

Les ratifications sont, pour les deux enseignantes, la deuxième stratégie la plus employée. Elles utilisent pratiquement autant de ratifications l'une que l'autre. Les reformulations apparaissent également régulièrement dans les interventions des enseignantes, l'enseignante B reformule légèrement plus souvent que l'enseignante A. Cette stratégie apparaît en troisième position chez les deux enseignantes. Nous voyons que les enseignantes utilisent les trois stratégies d'étayage abordées ci-dessus dans le même ordre hiérarchique (de la plus utilisée à la moins utilisée des trois) et dans des proportions relativement semblables. Par contre, des différences apparaissent dans l'emploi des trois dernières stratégies qui sont les répétitions, les demandes de confirmation et les demandes de clarification. L'enseignante B utilise en majorité des demandes de confirmation, se sert occasionnellement des répétitions et a très rarement recours à la demande de clarification. L'enseignante A, quant à elle, emploie de manière homogène ces trois stratégies. La différence la plus marquée entre les deux enseignantes concerne les demandes de clarification.

Les graphiques que nous avons présentés dans ce chapitre seront analysés et interprétés dans le suivant.

5. Interprétation et discussion des résultats

Après avoir illustré nos résultats, nous allons maintenant les analyser. Nous analysons les interactions verbales entre les enseignantes et les élèves sous l'angle de la perspective interactionniste. Nous présenterons plusieurs exemples pour chaque stratégie d'étayage décrite dans notre cadre théorique et retrouvée dans nos transcriptions. Viendra ensuite la comparaison des stratégies d'étayage employées par les deux enseignantes. Au travers de cette analyse, nous verrons si nous avons répondu à notre question de recherche et si les hypothèses émises avant le travail se confirment ou non. Nous aborderons également d'autres pistes de recherche pouvant encore être faites sur le sujet.

Dans la perspective interactionniste, « le développement du langage se construit à travers l'interaction entre novice et expert » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p.119). Une interaction est possible lorsque deux individus entrent conjointement en action (Kirady, 2002). Dans notre cas, le novice fait toujours référence à l'élève et l'expert à l'enseignante. Ces deux acteurs sont dans une relation asymétrique à plusieurs niveaux. Premièrement, ils n'ont pas le même âge, cela crée déjà un déséquilibre dans les interactions. Deuxièmement, ils n'ont pas le même niveau langagier (langage en développement pour l'enfant - langage acquis chez l'adulte) et

finalement, ils n'ont pas le même statut social (statut d'élève et statut d'enseignant). De plus, le niveau de développement du langage chez les enfants est hétérogène car par exemple, certains enfants sont allophones ou d'autres présentent des troubles du développement du langage oral. Cela diversifie encore plus l'asymétrie au niveau langagier. Lors de ce type d'échanges asymétriques entre un élève et un enseignant, un contrat didactique souvent implicite se crée automatiquement (Py, 1997, cité dans Rodi, 2013, p.154).

5.1. Stratégies d'étayage

Dans ce chapitre, nous allons détailler l'analyse de chaque stratégie d'étayage présentée dans notre cadre théorique. Il est important de savoir que plusieurs stratégies d'étayage peuvent être utilisées dans un même tour de parole. Une reformulation, une répétition ou une ratification peut avoir une intention de demande de confirmation ou de clarification. Ces stratégies combinées seront illustrées, ci-dessous, au travers de nos différents extraits.

5.1.1. Les répétitions

L'enseignant fait une répétition lorsqu'il reprend entièrement ou partiellement les propos antérieurs de l'élève avec qui il interagit (Rosat, 1998). Les répétitions ont pour but de vérifier la compréhension de l'enseignant par rapport à ce que l'enfant a dit ou a voulu dire.

Extrait 1

F1		moi j'ai mangé / des / sandwiches <...>
	S1	des sandwiches ?
F2		oui parce que ma maman était pas là

Dans l'extrait 1, l'enseignante interroge l'élève sur ce qu'il vient d'exprimer en répétant la fin de sa phrase « des sandwiches ». Elle fait donc une répétition avec une demande de confirmation. Par ce biais, on peut supposer qu'elle s'assure d'avoir compris correctement ses dires. De plus, elle montre qu'elle suit la conversation. Cette intervention pousse l'élève à donner des précisions supplémentaires sur la situation, il lui explique pourquoi il a mangé des sandwiches. L'enfant a donc enrichi son récit avec ses explications.

Extrait 2

M4		Super / Donc toi tu as fait du ski, et pis qu'est-ce que le père Noël il t'a amené ?
	R5	Une maison Pat' Patrouille
M5		Une maison Pat' Patrouille ?
	R6	Un truc de travail
M6		Hmmhmm

La différence entre l'extrait 1 et l'extrait 2, est que, dans ce second cas, l'enseignante répète la totalité de l'énoncé de l'élève. C'est donc une répétition totale. On peut également remarquer que cette répétition est combinée avec une demande de confirmation. Nous supposons que la fonction de ces deux stratégies est pour l'enseignante, de s'assurer d'avoir bien compris par une confirmation des propos.

Extrait 3

	S4	tu en as mangé des salées des crêpes salées ?
M5		non que des sucrées
	S5	que des sucrées d'accord

Ci-dessus, l'enseignante commence par faire une demande d'information à l'élève. Ce dernier répond à sa demande par « non que des sucrées », l'enseignante répète les propos de l'enfant dans le but de lui montrer qu'elle a compris ce qu'il vient de lui dire. A la différence des extraits précédents, la répétition n'est pas accompagnée d'une demande de confirmation mais uniquement d'une ratification qui permet à l'enseignante de clôturer l'échange avec son élève. Nous supposons que pour cet extrait, l'enseignante répète les propos de l'enfant simplement pour lui signaler qu'elle a bien saisi ce qu'il a dit sans avoir besoin d'une confirmation de sa part. L'échange se termine par la ratification « d'accord » et la répétition produite par l'enseignante n'a pas d'effet spécifique sur l'élève, contrairement aux extraits précédents.

De manière générale, nous avons remarqué, dans nos transcriptions, que les répétitions ayant pour fonction de vérifier la compréhension sont souvent accompagnées d'une demande de confirmation, comme dans les extraits 1 et 2. Nous pensons donc que les répétitions qui visent la confirmation de la compréhension permettent à l'enfant de se rendre compte si l'enseignante a compris ou non ce qu'il vient de lui dire. Si la compréhension de l'enseignante est correcte, l'élève répond par l'affirmative, si ce n'est pas le cas, il peut ajouter une explication comme dans l'extrait 1, cela lui permet de s'ajuster aux besoins communicatifs de son partenaire. Ce que nous avons développé ci-dessus, semble être une des fonctions des répétitions.

Une seconde fonction de la répétition serait d'uniquement montrer à l'interlocuteur que ses propos ont été compris sans demander une confirmation de sa part tel qu'illustré dans l'extrait 3. Cela pourrait, en quelque sorte, servir de validation pour l'enseignante, par ce moyen, l'élève comprend qu'il a été clair et compris.

5.1.2. Les reformulations

Lorsque l'enseignant utilise la reformulation, il répète ce que l'enfant vient de dire en apportant un ou des changements qui peuvent toucher plusieurs niveaux langagiers comme le lexique, la syntaxe ou le niveau phonologique (Gülich & Kotschi, 1983, cités dans Rosat, 1998). Cette modification des propos de l'élève peut avoir comme but de les rendre plus compréhensibles. De plus, elle sert également à améliorer la formulation et en proposer une meilleure. L'avantage de cette stratégie est que la correction apportée est souvent implicite et ne perturbe donc pas ou peu le cours de l'interaction (de Weck, 2006).

Extrait 4

	S1	Moi j'ai eu un cadeau en fait, de/ de/ en fait/ de cuisine
M1		D'accord
	S2	Et pi c'était chez mon papi
M2		D'accord
	S3	Et pi on a [kɔ̃stɥi] chez grand-maman
M3		Donc la cuisine tu l'as construite chez grand-maman c'est ça ?

Ici, nous pouvons remarquer que l'élève explique un fait en trois tours de paroles (S1, S2 et S3). L'élève a planifié son discours de manière progressive, les éléments sont ajoutés les uns après les autres. Au tour de parole M3, l'enseignante propose une reformulation en synthétisant toutes les informations données par l'enfant, dans le but éventuel de rendre son récit compréhensible pour l'ensemble de la classe. Cette reformulation est accompagnée d'une demande de confirmation « c'est ça ? » qui a pour fonction de s'assurer de l'intercompréhension.

Extrait 5

	N1	J'suis [i]allée à Europa park
M1		T'es allée à Europa park / qu'est-ce que tu as fait comme activités ?
	N2	On a vu un cirque

Dans l'extrait ci-dessus, nous pouvons observer que l'élève ajoute l'expression [i] devant le participe passé « allé ». En ajoutant ce [i] l'enfant a peut-être voulu reprendre une tournure de phrase utilisée ou entendue dans un autre contexte, par exemple « Je vais y aller ». Dans ce cas, le « y » fait référence à un lieu. Dans l'extrait 5, l'élève a sans doute voulu employer le même procédé en ajoutant le [i], cependant il a également cité le lieu. La tournure de phrase ne fonctionne pas, c'est donc la syntaxe qui est touchée. L'enseignante reformule sa phrase en corrigeant et en lui proposant la forme syntaxiquement correcte sans le [i].

Dans ce cas, nous supposons que la correction proposée à l'enfant est située dans sa zone proximale de développement telle que Vygostki (1934/1977) l'a définie. En effet, elle ne semble pas inadaptée ou inaccessible pour l'enfant. Cependant, comme l'enseignante offre un modèle que l'enfant peut reprendre ou non, et qu'il ne le fait pas, nous ne pouvons en être sûres.

Extrait 6

F1		ben moi j'étais à / j'ai mangé / des [œf]
	S1	tu as mangé des œufs à midi ?
F2		oui
	S2	avec quoi ?
F3		oui avec de la salade aux carottes pi j'ai et pi pour le dessert j'ai eu euh <...> un gâteau au chocolat avec des petites euh des petites décorations
	S3	oh tu as eu de la chance / c'était bon ?
F4		oui pi j'ai joué un petit peu

Voici un autre exemple où nous pouvons voir une correction morphosyntaxique de la part de l'enseignante. Au tour de parole F1, l'élève devrait prononcer le mot « œuf » au pluriel mais il le prononce au singulier. L'enseignante reformule ses propos tout en faisant une demande de confirmation. Nous pensons que la proposition de l'enseignante est proche des capacités de l'enfant mais tout de même légèrement supérieure, ce qui lui permet un éventuel apprentissage (Canut, 2007). De plus, l'enseignante, par sa correction permet à l'enfant de s'appuyer sur des éléments lexicaux proposés par son entourage afin d'acquérir de nouvelles connaissances langagières.

A travers nos extraits, nous avons pu constater que les reformulations offrent un modèle de production adéquat à l'élève. Nous supposons que cela permet à l'enfant d'entendre une production correcte au niveau lexical, syntaxique ou phonologique, qu'il pourra employer directement dans la suite de son discours, dans une autre production ou pas du tout. Cependant, ces aspects n'ont pas pu être observés dans nos transcriptions.

Par les extraits 5 et 6, nous voyons bien que les interventions de l'entourage, ici de l'enseignante, peuvent aider l'enfant à progresser pour autant que celles-ci se situent dans sa zone proximale de développement. Les interactions sont donc essentielles pour l'apprentissage du langage.

5.1.3. Les demandes

Dans l'interaction, les demandes faites par l'enseignant ont plusieurs fonctions. Elles peuvent servir à demander une clarification des propos de l'enfant, à vérifier la compréhension ou à pousser l'enfant à poursuivre son récit (Rodi, 2018). Les demandes de clarification sont faites lorsqu'il y a un problème d'intercompréhension, il faut alors que l'élève donne des précisions sur ce qu'il est en train de dire. Les demandes de confirmation, quant à elles, sont utilisées lorsque l'enseignant veut s'assurer d'avoir bien compris les propos de l'enfant. Nous avons encore répertorié un 3^{ème} type de demande : les demandes d'information. Celles-ci ont pour fonction l'obtention d'informations supplémentaires sur le discours de l'élève.

Nous avons sélectionné des extraits pour chaque type de demande. Premièrement, pour les demandes de confirmation, ensuite pour les demandes de clarification et finalement pour les demandes d'information qui seront, en plus des exemples de base, classifiées en deux sous-groupes.

Les demandes de confirmation

Extrait 7

M5		C'est la première fois que tu allais au cinéma c'est juste ?
	C5	hochement de tête
M6		Génial
	C6	C'était un truc pour maman et moi j'ai fait un truc pour ma maman / euh pour moi
M7		Donc c'est ta maman qui t'a fait un petit cadeau c'est ça ?
	C7	Ouais
M8		Elle t'a fait une sortie maman-fille c'est juste?
	C8	Ouais /et pi d'abord on a regardé le 1 et après au cinéma on a été regarder le 2

Avant le tour de parole M5 de l'enseignante, l'élève expliquait qu'il était allé voir un film au cinéma. L'enseignante fait ensuite une demande de confirmation au tour de parole M5 « C'est la première fois que tu allais au cinéma c'est juste ? ». La manière dont elle a tourné sa phrase nous laisse supposer qu'elle a appris cette information auparavant et qu'elle veut donc confirmer que c'est bien la première fois que l'élève est allé au cinéma. Au tour de parole M7, nous pouvons également observer une demande de confirmation mais, cette fois-ci, accompagnée d'une reformulation. La phrase de l'élève au tour de parole C6 n'est pas très claire. Cependant, l'enseignante semble avoir compris l'élève mais n'en est pas sûre, de ce fait elle suppose que le reste de la classe n'a pas compris non plus. Elle propose donc une reformulation afin de concrétiser ce que l'enfant a dit et une demande de confirmation pour

s'en assurer « c'est ça ? ». L'élève confirme. L'enseignante veut encore préciser les propos de cet élève, elle produit donc une autre demande de confirmation.

Par cet exemple, nous supposons que les demandes de confirmation agissent sur l'enfant en le poussant à réfléchir une nouvelle fois à ce qu'il vient de dire. Soit il confirme ses propos par un hochement de tête ou une affirmation verbale, soit il répond par la négative. La demande de confirmation sert donc à solliciter une réponse de la part de l'enfant. Nous avons remarqué que chez l'une de nos deux enseignantes, ces demandes de confirmation sont régulièrement terminées par des mots tels que « c'est juste ? » ou « c'est ça ? » qui montrent explicitement la nature de la demande.

Les demandes de clarification

Extrait 8

M3		Ah c'est toi qui a mis les autocollants ici ?
	L3	Non parce que j'ai été à la bibliothèque
M4		Hein est-ce que tu l'as trouvé dans la boîte à livres à Arconciel ?
	L4	Non c'était en bas avec avec la <...>
M5		Ah dans la bibliothèque à la maison chez toi ?
	L5	<...> avant dehors, [j] avait dehors tu vois?
M6		C'est où dehors ? Elle est où cette bibliothèque ?
	L6	Là-bas mais c'était pas très loin
M7		Mais c'est où là-bas ?
	L7	Mais c'était à côté de Arconciel
M8		Ah c'était à côté de l'école à Arconciel dans la boîte à livres là ! C'est là-bas que tu l'as trouvé
	L8	Oui

Dans l'extrait 8, l'enfant explique qu'il a été chercher le livre dont il parle à la bibliothèque. L'enseignante fait la supposition que le livre a été trouvé par l'enfant dans une boîte à livres du village car il n'y a pas de bibliothèque à Arconciel. Elle fait donc une demande d'information pour savoir si le livre a bien été trouvé dans cette boîte. Par la réponse négative de l'enfant au tour L4 à laquelle il ajoute de vagues informations, l'enseignante tente de clarifier la situation en demandant à l'élève si la bibliothèque se trouve chez lui. Dans la suite de l'interaction, l'enseignante devra encore avoir recours à deux nouvelles demandes de clarification pour que la situation s'éclaircisse. C'est par la demande de confirmation de l'enseignante au tour de parole M8 et par la réponse positive de l'élève que tout devient clair.

Par l'utilisation récurrente de cette stratégie, l'enseignante tente de faire comprendre à l'enfant que ses explications ne sont pas assez précises pour être comprises et nécessitent des précisions (Rodi, 2018). Cela pousse l'enfant à réfléchir pour trouver des informations supplémentaires à fournir à l'enseignante, ce qui enrichit son discours. Il y a donc un potentiel effet d'apprentissage dans ces moments de réflexion, d'autant plus si cela se produit régulièrement comme dans l'accueil qui est un rituel quotidien des classes de 1^H-2^H.

Les demandes d'information

Extrait 9

M2		Tu sais dire quoi en anglais ?
	J3	J'arrive que compter et dire thank you
M3		Thank you / c'est bien super ça veut dire quoi thank you?
	J4	ça veut dire merci
M4		Super et pi t'arrives à compter en anglais ?
	J5	Euh oui

Dans l'extrait 9, l'enseignante commence par une demande d'information. L'enfant lui répond en lui donnant des informations. Au tour de parole M3, l'enseignante répète partiellement les propos de l'élève, fait une ratification en disant « super » et verbalise une nouvelle demande d'information. Nous supposons que, étant donné que l'enfant ne développe pas davantage son récit, l'enseignante continue à faire des demandes d'information pour inciter ce dernier à poursuivre son discours. Nous remarquons que ces demandes d'information n'ont d'autres fonction que la recherche d'informations supplémentaires car il n'y a pas de problème d'intercompréhension.

Comme précisé dans notre cadre théorique, il peut y avoir plusieurs types de demandes d'information : les questions ouvertes et questions fermées. La question ouverte laisse à l'élève une grande liberté dans ses réponses. Voici deux exemples ci-dessous :

Extrait 10

	S2	ah d'accord tu as mangé des sandwiches à quoi ?/ attention fais attention tu vas tomber
F3		jambon cornichon et au beurre

Extrait 11

	M6	A la Berra
M6		A la Berra / et pi qu'est-ce que tu avais commandé au père Noël ?
	M7	Un jeu où tu mets de la crème chantilly et pi tu mets la tête là et pis (geste de la main)

Dans l'extrait 10, l'enseignante demande à l'enfant de préciser le contenu de ses sandwiches. Cette question offre quelques possibilités de réponse à l'élève, qui seront automatiquement comprises dans un thème précis, celui de la nourriture dans notre cas. La question de l'extrait 11 est légèrement plus ouverte que celle du premier extrait car l'enfant a un panel de réponses plus élargi.

Le second type comprend les questions fermées et les questions alternatives qui restreignent les choix de réponses de l'élève. Les questions fermées impliquent le plus souvent des réponses telles que « oui » ou « non » tandis que les questions alternatives offrent deux possibilités de réponses à l'enfant (de Weck, 1998). L'extrait 12 illustre parfaitement ce qu'est une question alternative :

Extrait 12

	R1	Je suis allée skier à la Berra
M1		A la Berra super / T'as aussi pris des cours ou bien avec papa maman ?
	R2	Avec papa maman

Ici, l'enseignante propose deux suggestions à l'élève, celui-ci est obligé d'opter pour une des deux réponses.

Extrait 13

M4		Pis t'as reçu ça ?
	J5	Ouais
M5		T'as trouvé le dinosaure?
	J6	Ouais

Extrait 14

St1		moi j'étais coupé le sapin de Noël avec mon grand papa et on a aussi fait la crèche
	S1	t'as été le couper où
St2		à la [fœ]

L'extrait 13 est un bon exemple d'enchaînement de questions fermées. Nous pouvons constater que l'enfant n'a pas d'autre choix que de répondre brièvement par oui/non. Nous pensons que ces questions fourniraient l'occasion à l'enfant de réfléchir une seconde fois à ses propos, afin de répondre à l'enseignante. L'extrait 14 illustre également une question fermée suivie d'une réponse succincte de l'élève, « à la forêt ». Dans ce cas, la question posée par l'enseignante permet aussi à l'enfant de réfléchir une seconde fois à ses propos tout en se rendant

potentiellement compte qu'il manquait un détail qu'il ajoutera peut être lors d'une prochaine interaction. Nous supposons que les questions fermées, contrairement aux questions ouvertes, permettent à l'enseignante d'obtenir rapidement une réponse brève de la part de l'élève pour apporter une précision.

A travers nos différents exemples de demandes d'information, nous avons pu observer que leurs utilisations servent à obtenir des informations supplémentaires sur la situation décrite par l'enfant, à apporter des précisions ou à entamer un nouveau récit. L'intercompréhension n'est jamais entravée. Par contre, nous constatons que selon la manière dont les demandes d'information sont produites par l'enseignante, les réponses données par l'élève seront différentes. Nous allons amener des explications dans le chapitre suivant sur le contre-étayage.

De manière générale, nous pensons que les demandes formulées par les enseignantes engendrent un comportement, une réflexion et donc une réponse différente de la part de l'élève. Ces demandes l'aident à planifier son discours comme Rosat (1998) l'a relevé. Nous supposons donc que ces demandes lui permettront, à l'avenir, de penser à donner tous les détails nécessaires à la bonne compréhension d'un discours, c'est-à-dire, « pourquoi », « où », « quand », « comment », « avec qui ». Cela ne veut pas dire qu'il le fera du jour au lendemain mais que, progressivement, l'enfant pensera à étoffer ses récits.

5.1.4. Les ratifications

Les ratifications ont plusieurs fonctions. Elles permettent à l'enseignant d'apporter des feedbacks aux élèves, de les encourager à poursuivre ce qu'ils racontent ou d'approuver leurs propos. Par leurs ratifications, les enseignants peuvent également clôturer la conversation (Rodi, 2018).

Extrait 15

	G1	Moi aussi en fait, je peux fabriquer des cristaux avec un jeu j'ai ai un gros comme ça
M5		Hé ben magnifique

Extrait 16

	L6	Une grande licorne
M7		Une grande licorne en peluche ?
	L7	hochement de tête <...>
M8		Ohlala super merci L.

Les extraits 15 et 16 montrent des ratifications exprimant un feedback positif des propos de l'élève. Elles ont également une fonction de clôture de l'échange. En effet, dans ces deux extraits, les ratifications comme « magnifique » ou « ohlala super » ont permis à l'enseignante de mettre fin à la conversation en donnant un retour positif à l'élève. Cette valorisation des propos de l'élève par l'enseignante permet de lui montrer qu'il répond à ses attentes et que le contrat didactique est satisfait (Boissat, 1991, cité dans Rodi, 2013).

Extrait 17

	S3	hmm
F4		et pi le deuxième c'était au / au hmm et pi le deuxième c'était cornichon et au et au beurre
	S4	d'accord

L'extrait ci-dessus, quant à lui, présente également une ratification qui clôt la conversation mais cette fois-ci c'est uniquement une approbation de la part de l'enseignante. Elle répond uniquement par « d'accord » pour signifier qu'elle approuve ce que l'élève a dit.

Extrait 18

M3		ouai / et pi il nous a aussi donné une mandarine
	S3	oh
M4		une pomme
	S4	ouh
M5		euh / un petit ours une peluche
	S5	mais t'as trop de chance hé ben tu as de la chance d'avoir vu le Père Noël déjà
M6		ouai

Ici, les ratifications produites aux tours de paroles S3, S4 et S5 encouragent l'enfant à poursuivre son discours. Nous supposons que l'enthousiasme exprimé par l'enseignante motive l'élève à continuer de parler.

Nous avons appris au travers de l'analyse de ces extraits que les ratifications sont très importantes au cours des interactions car elles encouragent les enfants à parler et les incitent à poursuivre leur discours. Nous pouvons donc dire qu'au-delà de l'utilisation des stratégies comme la reformulation ou la demande de clarification afin de « corriger » certains propos des élèves et d'aider à la compréhension, il est primordial d'encourager les enfants par de nombreuses ratifications car c'est en parlant et en osant s'exprimer qu'ils progresseront dans le langage oral.

A travers ces différents extraits, nous avons présenté toutes les stratégies d'étayage utilisées par les deux enseignantes ainsi que l'emploi qu'elles en ont fait. Pour conclure ce chapitre, nous pouvons donc remarquer que ces stratégies peuvent être utilisées seules ou combinées selon la situation de l'interaction et selon ce que l'enseignante souhaite obtenir de l'élève.

5.2. Contre-étayage

Comme mentionné dans notre cadre théorique par de Weck (1998), les stratégies d'étayage, si elles ne se situent pas dans la zone proximale de développement de l'enfant, ne sont pas bénéfiques pour le développement du langage de ce dernier. Ainsi, certaines attitudes verbales de l'adulte peuvent être considérées comme du contre-étayage. Par exemple, lorsque l'étayage est trop présent comme dans l'extrait ci-dessous :

Extrait 19

L1		moi j'étais à la patinoire
	S1	tu étais avec qui ?
L2		avec mes cousins cousines J. et E. / et pi ma petite sœur
	S2	ah ouai c'est chouette et maman comment elle va ?
L3		bien
	S3	t'as été la trouver à l'hôpital ?
L4		oui
	S4	t'as vu ce petit bébé ?
L5		oui
	S5	tu peux dire aux autres elle s'appelle comment
L6		A.

Ici, l'enseignante pousse l'enfant à parler en faisant de nombreuses demandes d'information. Cependant, elle pose uniquement des questions fermées. Par conséquent, l'enfant ne peut répondre que par oui/non ou dans le meilleur des cas, par des énoncés minimaux. Ces demandes d'information sont directives (de Weck, 1998) et l'élève n'a pas d'autre choix que d'y répondre. En ne lui laissant pas la place et le temps pour s'exprimer, l'enseignante ne lui permet pas de développer son discours en formulant des phrases plus longues et/ou complexes.

Nous pouvons effectivement constater qu'un étayage invasif et que des questions fermées n'aident l'enfant ni à progresser dans l'apprentissage du langage, ni à développer son récit.

En observant nos transcriptions, nous n'avons pas retrouvé d'autres extraits significatifs où du contre-étayage était présent. Cela pourrait mettre en évidence le fait que les enseignantes ont

une bonne représentation de la zone proximale de développement de leurs élèves. De ce fait, nous supposons que l'étayage fourni par les enseignantes permet aux élèves de progresser dans leur langage oral.

En analysant nos transcriptions, nous avons pu remarquer que le contrat didactique était en grande majorité respecté. Premièrement, le contrat d'apprentissage, compris dans le contrat didactique, engage professeur et élève dans une situation éducative institutionnelle. Cela veut dire que chacun a des devoirs et des droits réciproques (Cambra Giné, 2003, citée dans Rodi, 2013). Ici, les enseignantes ont pour devoir de faire progresser les élèves dans le langage oral en fournissant divers types d'étayage et en formulant des demandes. Les enfants, en répondant à leurs demandes et en tenant compte des propos des enseignantes, remplissent pleinement leur contrat. Ensuite, le contrat didactique permet aux enseignants de faire des corrections sans mettre en danger la face de l'apprenant (Py, 1997, cité dans Rodi, 2013), c'est ce qu'il se passe tout au long des interactions observées. Les enseignantes, en faisant des reformulations, corrigent parfois les propos des élèves sans stopper la conversation et sans leur montrer explicitement leurs erreurs. Enfin, le contrat de parole est également compris dans le contrat didactique au sens large, celui-ci comprend l'organisation des tours de paroles. Dans nos transcriptions, les tours de paroles sont toujours bien agencés, les élèves et les enseignantes suivent leurs rôles respectifs, qui sont celui de répondre aux demandes des enseignantes et de s'exprimer pour les premiers et celui d'étayer et de mener la conversation pour les seconds.

5.3. Comparaison des stratégies des deux enseignantes

Dans ce sous-chapitre, nous allons comparer l'utilisation des stratégies entre les deux enseignantes en nous référant au graphique 3 exposé précédemment.

D'après nos observations, nous supposons que la demande d'information est la stratégie la plus utilisée par les enseignantes car les enfants ont souvent besoin d'être relancés que ce soit sur le même sujet de discussion ou non. En effet, nous avons remarqué, en visionnant nos enregistrements vidéo, que certains enfants ont de la peine à prendre l'initiative d'ajouter des éléments et apporter des précisions à leurs discours. Par ces demandes d'information, l'enseignante pousse les élèves à le faire.

Nous ne sommes pas surprises par le résultat concernant la ratification qui est la deuxième stratégie d'étayage la plus employée par les enseignantes car elles ont une fonction de feedback et de clôture de la conversation (Rodi, 2018). Nous pensons que ce moyen d'étayer est

important et nécessaire étant donné qu'il permet aux enseignantes d'encourager les enfants et d'approuver leurs propos afin qu'ils osent continuer à s'exprimer. De plus, cette stratégie est très souvent utilisée pour clôturer les interactions (Rodi, 2018), il est donc normal qu'elle apparaisse souvent. Les ratifications apportées par l'enseignante permettent également de montrer à l'enfant qu'il a respecté les termes du contrat didactique et qu'il a satisfait les attentes de l'enseignante.

Les enfants étant encore jeunes et encore en phase d'acquisition du langage, les reformulations sont souvent présentes dans les tours de paroles des enseignantes. En effet, selon le graphique 3, la reformulation est la troisième stratégie la plus utilisée. Nous supposons que cela est dû au fait que les reformulations peuvent porter sur plusieurs plans tels que phonologique et syntaxique (de Weck, 1998) et qu'elles permettent de proposer une correction sans entraver le cours de la conversation (de Weck, 2006).

Nous supposons que les répétitions, quant à elles, semblent être une stratégie plus ou moins utilisée selon la personne. En observant le graphique 3, nous avons remarqué que l'enseignante A répète souvent les propos de ses élèves. Par ce moyen, en intégrant un extrait de leurs propos aux siens, elle essaie de leur montrer qu'elle a bien compris ce qu'ils ont dit (Rosat, 1998). Par contre, chez l'enseignante B, l'utilisation des demandes de confirmation est privilégiée par rapport aux répétitions pour vérifier la compréhension (Rodi, 2018). Nous en avons donc déduit que ces deux stratégies peuvent être utilisées dans le même but. Dans le cas de la demande de confirmation, l'enseignante pousse l'enfant à donner une réponse tandis que pour la répétition elle ne semble rien attendre en retour de la part de celui-ci.

Comme nous l'avons relevé en présentant le graphique 3, la différence la plus significative entre les deux enseignantes concerne les demandes de clarification. Effectivement, l'enseignante A a un pourcentage d'utilisation de 15% pour cette stratégie alors que l'enseignante B ne l'emploie, au total, qu'à 2.3% dans ses interventions. Ce résultat nous a intrigués et nous avons cherché à savoir d'où peut provenir cette différence. Pour ce faire, nous avons observé attentivement les demandes de clarification de l'enseignante A dont nous présenterons certains extraits ci-dessous. Pour rappel, les demandes de clarification permettent à l'enseignant de montrer à l'élève qu'il y a un problème d'intercompréhension et donc que ce dernier doit apporter des précisions supplémentaires (Rodi, 2018). Nous supposons donc que cela signifie que l'enseignante A a souvent eu des difficultés à comprendre ce que les élèves exprimaient. En se penchant plus précisément sur ses demandes de clarification, 36 au total, nous avons comptabilisé 12 demandes de clarification isolées, c'est-à-dire qu'elles n'apparaissent qu'une fois dans l'échange avec l'enfant. Par échange, nous entendons la totalité

d'une interaction entre l'enseignante et un seul élève. Les 24 autres apparaissent groupées par 2, 3, 4 voir 5 dans un seul échange, ces cas de figure se sont retrouvés dans 7 interactions uniquement. Ces calculs nous montrent que sur un total de 30 échanges différents, 2/3 des demandes de clarification sont concentrées sur 7 échanges. Voici 2 extraits dans lesquels plusieurs demandes de clarification sont recensées.

Extrait 20

M9		T'as fait quoi ?
	F8	j'ai reçu un appareil photo
M10		Super
	F9	mais un bleu comme mon copain G.
M11		Et tu as fait des belles photos ? Pi sinon est-ce que tu es resté à la maison, est-ce que tu as fait un peu de ski ?
	F10	J'ai fait du ski
M12		Super / c'est la première fois que tu faisais du ski ou tu avais déjà fait ?
	F11	Mais comme M.
M13		Tu avais des cours ?
	F12	Mon entraîneur il s'appelle aussi (3sec)
M14		C'est aussi Axel ?
	F13	Non c'est M.
M15		Ah il s'appelait M. ton entraîneur

Dans cet extrait, nous trouvons deux demandes de clarification qui se situent aux tours de parole M13 et M14. L'enseignante fait deux demandes de clarification à la suite. Pour comprendre cette situation, une mise en contexte est nécessaire. Lors d'une précédente interaction, un élève nommé M. avait expliqué avoir pris des cours de ski avec un moniteur appelé Axel. Au tour de parole M12, l'enseignante demande à l'enfant si c'est la première fois qu'il a fait du ski. A cette question, celui-ci répond « Mais comme M. ». Comme l'enseignante se souvient que M. a pris des cours de ski, elle suppose que l'élève veut parler des cours mais doit le clarifier. Cependant, il ne répond pas à sa demande et ajoute une autre information qui indique à l'enseignante qu'il a bien fait des cours. Cette information entraîne une nouvelle demande de clarification de la part de l'enseignante, car en disant « Mon entraîneur il s'appelle aussi (3sec) », l'élève sous-entend que son entraîneur est le même que celui de M. L'enseignante veut s'en assurer et lui demande donc si c'est aussi Axel, demande de clarification à laquelle il répond « non, c'est M. ». Finalement, l'enseignante apprend que l'entraîneur s'appelle également M. comme l'autre élève.

Extrait 21

	J9	J'ai reçu un cadeau mais c'est tout le monde en fait chez nous comme cadeau j'ai reçu une grue
M9		Une gruem?
	J10	Oui
M10		Mhhmhh génial
	J11	Et d'autre comme cadeau j'ai reçu une lampe [laf]
M11		T'as reçu ?
	J12	Une (dampe) [laf] (qu'elle) fait des bulles
M12		Une lampe [laf] ?
	J13	Ouais une (dampe) [laf] pis elle fait des bulles
M13		D'accord ouais je connais ça alors
	E1	C'est quoi ?
M14		C'est une lampe un peu/ comme il dit / [ia] des bulles qui se promènent c'est juste ? Dès qu'on l'allume [ia] des grosses bulles qui se promènent dedans
	J14	Ouais après ça sort
M15		De quoi sort ?
	J15	Ben les bulles
M16		Les bulles elles sortent ?
	J16	Ouais
M17		Ah non alors je connais pas ça mais ça marche merci

Dans l'extrait 21, il y a 4 demandes de clarification. La première apparaît au tour de parole M11, l'enseignante ne semble pas avoir compris ce dont parle J. En ayant visionné la vidéo, nous savons que l'enseignante fait cette demande de clarification car elle n'a pas compris les mots prononcés par l'élève. L'élève répond en redisant les mêmes mots mais en remplaçant le « l » de lampe par un « d » et en ajoutant une information. L'enseignante n'a toujours pas compris ce que l'enfant veut dire et reformule ses propos tout en faisant une nouvelle demande de clarification. L'enfant répond en modifiant quelque peu sa phrase par rapport à la précédente. L'enseignante pense avoir compris et fournit une explication jusqu'au tour de parole J14 où l'élève ajoute que « ça sort ». L'enseignante demande à l'enfant de clarifier ses propos car elle n'a pas compris qu'est-ce qui « sort ». L'élève répond « Ben les bulles » au tour de parole J15. L'enseignante ne comprend à nouveau pas de quoi il s'agit et fait une dernière demande de clarification, « Les bulles elles sortent ? » à laquelle l'enfant répond par l'affirmative. Finalement, l'enseignante ne sait toujours pas de quel objet l'enfant a voulu parler.

Dans l'extrait 20, les demandes de clarification ont permis la compréhension des propos de l'élève par l'enseignante, alors que dans l'extrait 21, les nombreuses demandes n'ont abouti à aucune clarification de la situation. L'enseignante n'a obtenu que quelques précisions sur l'objet.

En conclusion, nous pensons que la différence entre le nombre de demandes de clarification de l'enseignante A et de l'enseignante B pourrait s'expliquer par le fait que, dans la classe de l'enseignante A, plus d'élèves semblent avoir davantage de peine à s'exprimer clairement que dans la classe de l'enseignante B. Cette supposition peut cependant être faussée car nous avons remarqué que, de manière générale, les échanges sont plus longs entre l'enseignante A et ses élèves qu'entre l'enseignante B et les siens.

Avant de faire ce travail, nous avons posé des hypothèses quant à nos résultats. Nous pensions que les enseignantes utiliseraient souvent la reformulation pour permettre une meilleure compréhension des propos des enfants. Bien que la reformulation, selon notre recherche, soit la 3^{ème} stratégie d'étayage la plus utilisée par les enseignantes, nous pensions qu'elle représenterait une part plus importante de l'étayage fourni par l'enseignante. Notre étude ne confirme donc pas totalement notre hypothèse à ce sujet. Nous avons également supposé que les enseignantes produiraient beaucoup de demandes. Les demandes sont en effet très utilisées par les enseignantes, la demande d'information étant la stratégie la plus employée. Nous pouvons donc remarquer que cette fois-ci, notre hypothèse se confirme bel et bien. Un élément nous a interpellées, nous avons été surprises que les enseignantes fassent autant de ratifications. Ce travail nous a permis de comprendre pourquoi les ratifications sont autant présentes dans l'étayage des enseignantes.

Après nos observations et analyses, nous avons supposé que les stratégies proposées par l'enseignant à l'élève dépendent de la situation et de ses compétences langagières. En effet, si l'enfant a de la peine à s'exprimer, que ce soit pour construire des phrases syntaxiquement correctes ou pour élaborer un vocabulaire cohérent, l'enseignante aura besoin d'utiliser plus de stratégies d'étayage lors des interactions. En observant les dialogues entre les enfants et les enseignantes, nous avons en effet remarqué que les moments durant lesquels ces dernières utilisaient le plus de stratégies d'étayage seules ou combinées étaient ceux passés à interagir avec des enfants étant moins à l'aise dans leurs discours. Parfois, les enfants ont de la peine à formuler correctement des mots et cela complique la communication. A certains moments, ils

n'arrivent pas à formuler leurs énoncés de manière complète et claire ce qui pousse l'enseignante à poser plus de questions.

Bien que nous ayons pu remarquer ce phénomène en analysant nos résultats, nous sommes conscientes qu'il faudrait un échantillonnage beaucoup plus conséquent que le nôtre pour pouvoir tirer des conclusions fondées à ce sujet. Notre étude n'est malheureusement pas assez poussée pour pouvoir en dire davantage à ce sujet. Il serait en effet intéressant d'observer un plus grand nombre d'enseignantes et de mieux connaître les caractéristiques des élèves avec lesquels elles interagissent. Il reste encore beaucoup de choses à découvrir sur l'étayage langagier dans le contexte scolaire.

6. Conclusion

Afin de répondre à notre question de recherche qui est : « Comment les enseignants interagissent avec les élèves de 1^H-2^H durant les moments d'accueil dans le but de favoriser la progression du langage oral ? », nous avons choisi de filmer les moments d'accueil de deux enseignantes différentes dans leur classe afin de pouvoir mettre en évidence leurs stratégies d'étayage et les analyser. Ce qui est principalement ressorti de notre recherche c'est que les deux enseignantes utilisent, en majorité, les trois mêmes stratégies : les demandes d'information, les ratifications ainsi que les reformulations. Ces trois stratégies semblent être pratiquées régulièrement et naturellement par nos enseignantes. Les demandes d'information donnent la possibilité à l'enseignant de pousser l'enfant à fournir des informations supplémentaires sur la situation qu'il décrit ou tout simplement de l'inciter à poursuivre sur un autre sujet afin qu'il s'exerce à parler. Les ratifications sont essentielles dans le processus d'étayage étant donné qu'elles servent à encourager les enfants, à leur apporter un feedback qui leur permettra de s'améliorer ainsi qu'à les motiver à s'exprimer. Elles peuvent également avoir une fonction de clôture de la conversation. Les ratifications contribuent entre autres au maintien du contrat didactique. Les reformulations, quant à elles, sont utilisées par l'enseignante dans le but de corriger implicitement l'enfant, sans couper la conversation. Elles servent également à vérifier si la compréhension des propos de l'élève est correcte ou non. Ces trois stratégies d'étayage étaient régulièrement employées par les enseignantes dans nos enregistrements.

Après avoir comptabilisé nos données, nous avons remarqué que les répétitions, les demandes de clarification et de confirmation sont moins utilisées par les deux enseignantes, bien que l'une

d'entre elle privilégie les répétitions aux demandes de confirmation et que l'autre fasse l'inverse. Au travers de cette analyse, nous pouvons supposer que le type d'étayage dépend de la personne qui étaye et de ses manières de procéder.

Notre recherche étant une étude de cas, notre objectif n'était pas de parvenir à tirer des conclusions et à dégager une généralité sur l'emploi des stratégies d'étayage par les enseignants mais de prouver que l'utilisation de ces stratégies permet aux élèves de progresser dans leur développement du langage oral.

A la fin de notre recherche, nous pensons pouvoir dire que l'étayage dépend non seulement de l'adulte qui le fournit, mais également de l'enfant étayé. Si les élèves éprouvent de la difficulté dans le langage oral au niveau lexical ou ne parviennent pas à poursuivre la conversation d'eux-mêmes, il est logique que l'enseignante ait besoin d'utiliser plus de stratégies d'étayage afin de les faire progresser. Pour les enfants qui s'expriment clairement et facilement, nous pouvons constater une utilisation majoritaire des demandes d'information qui n'impliquent pas une correction du langage mais qui permettent de continuer la discussion. En revanche, pour les élèves qui ont des difficultés et où la compréhension peut être restreinte, nous pensons que les enseignantes se serviraient plus de demande de confirmation, de clarification ainsi que de reformulations. Quoiqu'il en soit, ces hypothèses restent des suppositions car notre recherche comporte trop peu de candidats à observer pour en tirer de réelles conclusions. Pour continuer la recherche sur ce plan, il faudrait avoir un grand échantillonnage représentatif d'enseignants à observer.

Cette recherche nous sera bénéfique dans notre future pratique professionnelle, l'étayage est régulièrement utilisé en 1^H-2^H mais également chez les 3^H-4^H et encore même parfois chez les degrés plus élevés. Cette étude nous permettra donc d'analyser nos propres pratiques et de nous améliorer afin de permettre aux enfants de progresser de la meilleure des façons dans le langage oral. La réalisation de ce travail nous aura permis de nous investir dans un travail de collaboration sur la durée. Cela nous a appris à prendre en compte l'avis de l'autre et à s'entraider dans les moments plus difficiles. Il nous a également permis d'en apprendre plus sur un sujet que nous n'étudions que peu à la Haute Ecole Pédagogique, nous avons ainsi pu approfondir nos connaissances en la matière.

7. Références

- Barléon, C., & Gentilhomme, C. (2008). *Démarches et outils pour le langage oral : construire et progresser*. Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Psychologie du développement humain. Les âges de la vie*. Saint-Laurent : Erpi.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Editions In Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Transcriptions et technologies. *Recherches sur le français parlé*, 14, 87-99.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Canut, E. (2007, mars). L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant. Conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, Nancy, France. Récupéré de https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/canut_2007.pdf
- Canut, E., & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 4(195), 93-106.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (99-124). Presses de l'Université des sciences humaines : Strasbourg.
- de Weck, G. (1998). Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 13-28.

- de Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42(2), 115-134. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2006-2-page-115.htm>
- Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis : Inpes.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. Nantes : CRDP Pays de la Loire.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-21. Récupéré de <https://journals.openedition.org/aile/947>
- Moreau, M.-L., & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Mardaga : Bruxelles.
- Centre national de documentation pédagogique. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Futuroscope : CNDP
- Rosat, M.-C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 29-47.
- Rodi, M. (2013). *Interaction logopédiste – enfant : comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels ?* Neuchâtel. Récupéré de <https://doc.rero.ch/record/32372/files/00002325.pdf>
- Rodi, M. (2018). *Productions textuelles à l'oral*. Support de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique
- Rodi, M., & Moser, C. (1998). Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière : le jeu symbolique. *TRANEL*, 29, 135-153.

Romagny, D.-A. (2008). *Repérer et accompagner les troubles du langage. Outils pratiques, mesures pédagogiques, adaptatives et rééducatives*. Lyon : Chronique Sociale.

Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : de Boeck.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

8. Annexes

8.1. Annexe 1 – Lettre aux parents et autorisations

Chers parents,

Nous sommes étudiantes à la HEP de Fribourg et nous réalisons actuellement notre travail de Bachelor. Dans le cadre de ce travail, nous sommes amenées à faire des observations dans la classe de votre enfant. Pour ce faire, nous aurons besoin de filmer des moments de discussion entre les élèves et leur enseignante. Nous tenons à préciser que ces vidéos nous serviront uniquement à analyser ces moments d'échanges pour notre travail.

Afin que ces enregistrements se déroulent dans les meilleures dispositions possibles, nous vous prions de bien vouloir nous faire savoir si, pour une quelconque raison, vous ne souhaitez pas que votre enfant apparaisse sur les séquences vidéo.

Merci de bien vouloir remplir le coupon-réponse prévu à cet effet et de le transmettre à Mme X jusqu'au X 2018.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et vous adressons nos meilleures salutations,

Morgane Didier & Coraline Cotting

Prénom de l'enfant :

J'accepte que mon enfant apparaisse sur les vidéos :

OUI

NON

8.2. Annexe 2 - Transcriptions

Rapport-Gratuit.com

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

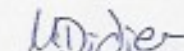
Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Fribourg, le 02 avril 2019

Lieu, date



Signature



Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.