

INTRODUCTION

Les enfants sont l'avenir de la société, les futurs garants de son bien être. La famille, l'école et la socialisation étaient autrefois les garants traditionnels de cette éducation. Or, il existe aujourd'hui un certain nombre d'enfants qui souffrent de carences intellectuelles et culturelles, et qui par conséquent, n'arrivent pas à s'adapter à leur scolarité et à en tirer profit. Les populations d'origine étrangère issues des milieux défavorisés sont les premiers touchés par ce problème. Ces individus pour diverses raisons n'arrivent pas à s'intégrer en France, et ne peuvent par conséquent pas fournir les appuis et les ressources nécessaires dont leur enfant a besoin pour réussir à l'école et établir un rapport constructif à la société. Il y a par conséquent un phénomène de polarisation dans la société française qui a commencé avec l'arrivée des premiers étrangers, et qui s'est encore amplifié lors de la deuxième puis de la troisième génération d'immigrés.

Nous sommes donc aujourd'hui confrontés à une réelle problématique causée en partie par le fait que les enfants issus de ces familles ont des difficultés à faire le lien, entre le milieu culturel et social dans lequel ils grandissent avec son système de croyances et de représentations, et celui que leur propose la société française. Afin d'y remédier, le Ministère de l'Education a mis en place depuis une vingtaine d'années en France, des séances « d'accompagnement scolaire », qui sont définies par une Charte et un guide de l'accompagnement. Elles consistent à apporter à l'enfant une aide en dehors de l'école, par un suivi adapté, qui poursuit l'objectif de favoriser son intégration et sa réussite sociale.

La façon dont sont gérées les séances varie beaucoup selon les cas. En réalité, très peu de recherches ont été menées afin de caractériser l'accompagnement scolaire, ainsi que préciser l'activité et les compétences de l'accompagnateur. En effet, en dehors d'une définition de l'objectif de ces séances, et de l'établissement de conseils pratiques pour les réaliser, une littérature théorique est quasi inexistante.

La pratique de l'accompagnement poursuit l'ambition d'aller au-delà du rôle de l'école et du simple soutien scolaire. Ces enfants d'immigrés vivent souvent des problèmes

de compréhension non pas à cause d'un retard au niveau de leurs connaissances ou du développement cognitif, mais bien parce que le milieu de l'école représente pour eux un univers culturel et langagier différent de celui dans lequel ils ont évolué, et auquel ils n'arrivent pas à s'identifier.

C'est dans cette perspective que les reprises et les reformulations en tant que principes universels d'acquisition (Martinot et Ibrahim, 2003), demandent à être observées et classifiées, car ces techniques discursives non didactiques sont justement basées sur la valorisation des ressources de l'enfant et sur une réadaptation à ses systèmes de croyances et représentations. Ce dernier est ainsi amené à être actif de manière continue et à exploiter ses propres ressources, autrement dit à découvrir qu'il peut se débrouiller seul rien qu'en modifiant son point de vue.

Que ce soit pour son intégration à l'école ou dans la société en général, l'apprentissage basé sur la reformulation est crucial pour l'enfant immigré déchiré entre deux systèmes de valeurs différents. Nous postulons donc que les reformulations sont particulièrement adaptées à l'accompagnement scolaire et qu'elles méritent par conséquent d'être observées et catégorisées. Pour ce faire, nous tenterons d'identifier l'activité de reformulation de l'accompagnateur dans une association parisienne nommée ELELE.

Le choix d'ELELE pour cette étude est d'abord motivé par le fait que les enfants qui s'y rendent ou s'y sont rendus ont fait preuve de réels progrès scolaires et comportementaux depuis ces dernières années, et donc que la méthodologie de l'accompagnateur atteste d'une réelle efficacité.

Cette étude ne prétend pas à l'exhaustivité, dans la mesure où il est impossible de faire un compte rendu général de la reformulation en accompagnement scolaire, de même que proposer une théorie directement applicable à partir d'autres échantillons, dépasserait largement l'envergure d'un travail de mémoire.

La présente étude va plutôt s'attacher, à la lumière des différentes recherches et à travers mes observations de terrain, à mettre en relief la place des reformulations tout autant que leurs diversité dans le discours de l'accompagnateur. Sera ainsi suggérée l'importance de théoriser les reformulations pour préparer à la mise en place d'une méthodologie pratique et à améliorer l'efficacité de l'accompagnement scolaire.

La notion d'accompagnement sera développée dans une première partie où la place du langage et l'importance de l'interactivité dans l'apprentissage seront mis en relief. La méthodologie adoptée pour mon étude de terrain sera exposée dans une deuxième partie, où j'y justifierai également mes choix à la lumière de la littérature sur les reprises et les reformulations. Ainsi seront jetées les bases pour comprendre en quoi une communication dialogique est particulièrement adaptée à l'enfant immigré partagé entre deux cultures. Dans un troisième temps, la notion d'accompagnement dans le cadre scolaire sera introduite, suivie d'une présentation de mon terrain de recherche : l'association ELELE. Enfin, seront énumérés et explicités dans un dernier temps, les différents types de reformulations dans une mise en parallèle avec des exemples concrets relevés lors de mon observation à ELELE. Je me proposerai alors d'en identifier une en particulier qui mériterait d'être approfondie et développée d'avantage au niveau théorique et pratique.

Ce travail de recherche est en lien direct et total avec la communication pour les raisons suivantes : Tout d'abord, cette recherche portant sur la communication verbale au moyen d'enregistrement vidéo. Mais elle vise surtout à améliorer la communication verbale dans la pratique d'accompagnement. L'accumulation de ce genre de travail et d'autres s'intéressants à la communication en accompagnement scolaire permettront de tracer les contours de cette pratique et de mettre en place une théorie de l'accompagnement pour en résultat améliorer la communication entre les personnes d'origines étrangères et la France. Nous pouvons ajouter également que la méthodologie utilisée est empruntée aux diverses approches en science de la communication et particulièrement de l'analyse des conversations.

I. Le principe d'accompagnement

1.1 Présentation générale

La demande d'accompagnement est devenue de plus en plus populaire dans toutes les sphères de la société. Elle concerne aussi bien le travail social pour l'insertion, que la formation des jeunes et des adultes (dans le cadre de pratiques d'autoformation, de stage), ainsi que le travail éducatif spécialisé comme l'accompagnement de fin de vie, jusqu'au monde de l'entreprise. Tous les milieux, du politique au médical, du social à l'éducatif, s'engagent donc dans la pratique de l'accompagnement. Aujourd'hui, émerge l'accompagnement spirituel, qui s'oppose à la direction traditionnelle religieuse. Cependant, en s'effectuant sans débat particulier, cette évolution laisse la porte ouverte à toutes sortes d'applications fantaisistes.

Etymologiquement, « accompagner » vient de *cum* qui signifie « avec » et de *panis* « pain ». Le compagnon sera celui qui mange son pain en même temps qu'un autre ; et plus généralement, accompagner c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose. La définition dans le dictionnaire quant à elle, indique qu'il s'agit de « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* », ou encore « *s'ajouter, se joindre à* ». De manière générale, accompagner signifie d'une manière ou d'une autre, soutenir, protéger, honorer, servir, ou aider une personne afin qu'elle atteigne son objectif. Mais la difficulté réside surtout en ce que l'accompagnement appartient à un champ pluridisciplinaire où se croisent tutorat, mentorat, parrainage, référent, correspondant, conseil, soutien, thérapie, suivi, aide sociale ; et

en ce qu'il combine plusieurs de ces méthodes pour arriver à ses fins. Il devient en conséquence de plus en plus difficile de saisir les frontières de l'accompagnement, sa fonction exacte, ses méthodes, ses moyens, son éthique et ses finalités.

Malgré la complexité de cette pratique, deux grandes tendances peuvent tout de même être identifiées. La première vise essentiellement le monde du travail, la question de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Ce type d'accompagnement relève d'une conception pragmatique et pratique de la vie et des besoins d'une personne. La deuxième tendance, plus globale, travaille plutôt sur l'individu en devenir, autrement dit en manque de repères et d'appui au sein de la société et qui a besoin d'être accompagné.

D'un point de vue historique, cette notion connu un développement en plusieurs étapes avec la disparition progressive des facteurs traditionnels d'organisation sociale comme la famille, la religion, (ou même l'école) qui ont laissé place petit à petit à de nouveaux mécanismes de régulation. Mais l'étape la plus décisive dans l'histoire de l'accompagnement vint à la fin des Trente Glorieuses dans un contexte social tout à fait différent. L'accroissement des phénomènes d'exclusion, de la pauvreté, et de la stigmatisation sociale que ce soit à l'égard des séropositifs, des toxicomanes ou des immigrés, alla de pair avec la montée de l'individualisme, et ce souvent au profit d'un certain communautarisme. Au sein de ce système, l'individu est amené à créer ses propres repères, et à construire lui même ses source d'influence et de référence, de sorte à ce que solliciter de l'aide auprès d'individus ou d'organismes composés de professionnels hors du cadre habituel, est devenu un besoin et même une normalité pour tous. Cette montée du rationalisme et de l'individualisme a en effet poussé les gens à vouloir prendre de plus en plus en main leur propre vie, et leur avenir (la mobilité sociale rappelons-le est une invention de la dernière modernité). Cette évolution a été le fruit d'un attachement à des valeurs philosophiques, politiques et idéologiques, d'égalité et même d'équité dont nous avons tiré des valeurs humanistes universelles.

Nous sommes donc entrés dans l'ère de la performance et de la recherche du bonheur personnel. Beaucoup ont eu besoin d'être accompagnés dans cette insécurité, ce doute, cette concurrence, et cette absence d'horizon pour pouvoir s'adapter à leur temps et prendre leur destin en main. Que l'on approuve ces mutations ou qu'on les déplore, il n'en reste que

l'attente et les besoins de la société ne sont plus comme dans le passé, et dans ce contexte, l'accompagnement apparaît donc tout à la fois comme un moyen de soulager ces mutations tout en faisant partie.

La plupart des accompagnateurs, quel que soit leur domaine, se réfèrent parfois sans s'en apercevoir, à des concepts ou à des techniques issues des sciences humaines et de toutes les pratiques d'aide en général, sans qu'il n'y ait pour le moment de véritable science de l'accompagnement avec une méthodologie propre. Ceci est causé par l'extrême diversité de cette science et de ses domaines d'application. De plus, il s'agit d'un phénomène plutôt récent sur lequel les chercheurs n'ont commencé à se pencher que récemment, et qui s'est donc développé de manière empirique par ajustements successifs. L'accompagnement, de par son manque de définition est donc plutôt perçu comme un « art » pour le moment, dans le sens où son efficacité ne dépend que des qualités personnelles de l'accompagnateur. Quant au rôle de ce dernier, ainsi que ses qualités et ses compétences, jusqu'à sa manière d'être, méritent que l'on en précise d'avantage les contours, afin de plus tard tenter de mettre en place une véritable méthodologie d'intervention (Le Bouedec, 2001)

Afin de mieux comprendre le concept d'accompagnement au niveau de ses influences, et de ce fait mieux en dessiner les contours, il est nécessaire au préalable de remonter à ses origines, c'est-à-dire à la naissance du *counselling*.

1.2 Le counselling ou les origines du concept d'accompagnement

Le *counseling* s'est en premier lieu développé aux Etats-Unis au début du XXème siècle. Il a été porté par les leaders du mouvement de la réforme sociale qui voulaient réduire les inégalités et les injustices liées à l'industrialisation massive. Cette prise en compte de la personne ainsi que l'analyse critique du fonctionnement de la société américaine va donner lieu à la création d'organisations caritatives et à celle d'associations philanthropiques. En 1908, Frank Parsons ouvre un des premiers centres de *counseling* dans des locaux municipaux (Centre de Guidance Juvenile) à Boston. Au même moment, le Mouvement de Santé Mentale lancé par Clifford Beers, établit en 1909 des programmes de *counseling* dans

des services psychiatriques. Dans les années 1930 aux Etats-Unis, Carl Rogers bouleverse le domaine de la psychologie clinique jusque là centrée exclusivement sur les tests d'intelligence, en remettant la personne au centre du dispositif thérapeutique. Il initialise ainsi un des grands courants du *counseling* qu'il développe dans son ouvrage *Counseling and Psychotherapy*.

En France, cette nouvelle pratique est introduite en 1928 sous la forme du Conseil d'orientation professionnelle, et s'étend dans les années 1950, au champ du travail social avec la création d'une nouvelle méthode appelée le *case work*. Cette aide psychosociale individualisée s'appuie sur les principaux concepts de Carl Rogers, c'est à dire "*le droit pour le client d'être considéré et traité comme une personne, son besoin d'être respecté, de ne pas être jugé et d'établir lui-même ses propres choix*" (Tourette-Turgis, 1996). En 1961, l'Association Française des Centres de Consultation Conjugale (AFCCC) va à son tour développer le *counseling* auprès des couples (conseil conjugal) autour du psychiatre et psychanalyste Jean Lemaire. Ce courant de *counseling* s'attache à intégrer des concepts issus des réflexions d' auteurs comme Moreno, Rogers ou encore Lewin, ainsi que des théories propres à la psychanalyse et à la psychosociologie des groupes. L'histoire mondiale du *counseling* continuera de cette façon à convoquer des approches multidisciplinaires: en croisant des données cognitivo-comportementales, existentielles, psychanalytiques, émotionnelles, ou encore systémiques, elle ira jusqu'à faire émerger plusieurs courants théoriques, cliniques et pratiques. Mais les lieux de son application vont varier tout autant. Ainsi, dans les années 1987, l'Organisation Mondiale de la Santé choisit et recommande le *counseling* comme support de soutien et de prévention le plus approprié au niveau mondial pour faire face aux inombrables menaces individuelles, communautaires et collectives engendrées par l'épidémie de l'infection du VIH.

Le cas particulier qui nous intéresse ici relève d'une situation d'échange entre un accompagnateur qui maîtrise un certain savoir, et un enfant en position d'apprentissage. Ceci correspond a une situation de tutorat faisant référence à la transmission intentionnelle de savoirs au sein de dyades asymétriques associant un expert et un novice, les interventions du premier ayant pour objectif de faire progresser l'autre *via* des processus d'étayage (Winnykamen, 1996). Les auteurs et les principales théories explicitant l'importance du

langage et d'une approche dialogique dans le processus de l'acquisition (Martinot et Ibrahim 2003), méritent donc d'être développée ici.

1.3 Le tutorat et la place du langage et de l'interaction dans l'acquisition : deux fondateurs : Bruner et Vygotsky

Bruner et Vygotsky conçoivent le développement cognitif individuel comme le produit de processus sociaux, les médiations sémiotiques occupant, en tant qu'outils de communication et de représentation, une place cruciale.

Bruner a décrit les processus d'étayage du tuteur en modélisant l'activité de médiation. Il a prouvé que pour un tuteur, guider et expliquer en prenant appui sur les connaissances et les représentations de son interlocuteur, afin de démontrer la manière de résoudre un problème, présente beaucoup plus d'intérêt qu'imposer l'action à ce dernier. Le tuteur (ou l'accompagnateur) doit selon Bruner, valider ou développer les démonstrations en cas de nécessité, car la médiation sociale lors des conduites d'apprentissage, autrement dit d'interaction de tutelle, s'exerce selon lui sur un mode communicationnel ou dialogique (Olry 2009). Il introduit pour cela les notions d'« étayage » et de « format », en tant que concepts clefs rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle.

L'étayage est lié au concept de zone proximale de développement amené par Vygotsky et désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Les processus d'étayage, en permettant la mise en place de formats, c'est-à-dire de formes régulatrices d'échanges, aident l'adulte à guider l'enfant pour qu'il se conforme à ces formes standardisées, à ces patterns d'échanges réguliers et ritualisés. C'est à l'intérieur de ces formes que l'enfant, grâce à l'étayage de l'adulte, pourra s'autonomiser vers des conduites de résolutions. Pour Vygotsky, l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes est donc assurée par les mots, surtout lorsqu'ils sont écrits (associés ou dissociés). Il rejoint par ailleurs de cette façon, l'idée que l'écriture est liée à l'origine de la formulation des concepts. Le langage est en effet le médiateur par excellence du processus d'extériorisation de la pensée autrement dit de sa rationalisation, en

dégageant l'activité cognitive de l'univers de l'implicite pour la rendre davantage publique, négociable et "solidaire".

Vygotsky jette ainsi un regard sur le degré d'influence exercé par un tuteur sur un apprenant. C'est cet équilibre entre le familier et l'inconnu qui caractérise sa notion de zone proximale de développement et c'est là, selon lui, que résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Cette zone représente ce que l'apprenant n'est capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Il appuie sa théorie du développement dans la zone de proximité en lui associant la notion d'échafaudage. Cette dernière, plus qu'une succession d'étapes conduisant à une connaissance, relève d'un jeu de relations entre plusieurs participants collaborant à l'actualisation des ressources intérieures. Des échafaudages peuvent ainsi intervenir de manière imprévisible dans l'argumentation entre un individu et ses pairs en situation de collaboration, comme un élève travaillant avec ses camarades. L'argumentation pourrait alors servir de dialogue intérieur à l'apprenant.

Dans la perspective des théories constructivistes, on peut affirmer que le sujet se construit en fonction de ses interactions et que la communication sous tous ces aspects a une influence directe sur la personnalité, la psychologie et l'identité du sujet. Il s'avère donc important dans le cadre de cette étude de percevoir et de comprendre l'enfant immigré dont les systèmes de représentation sont tiraillés entre les deux cultures qui lui sont imposées et qui font toute sa complexité intérieure.

1.4 Mead et le concept de soi à l'interactionnisme symbolique

Nous allons à présent montrer brièvement les postulats qui nous permettent de prendre conscience que la construction de l'identité (et donc la capacité d'intégration de l'enfant) a un rapport direct avec la communication avec autrui.

Mead conçoit le sujet comme un ensemble où s'articulent les concepts du Soi, du Moi et du Je. « *La conscience, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social...* ». Le Soi est un produit de la vie sociale par lequel le sujet se constitue progressivement dans et par la communication : « *Le Soi se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance, mais apparaît dans*

l'expérience et dans l'activité sociale. ». Le Soi qui est une construction objectale, correspond à un fragment d'identité construit par l'attitude des autres, et celle-ci se manifeste dans la communication qui devient dès lors le lieu de formation du Soi : « *l'importance de la communication réside dans le fait qu'elle fournit une forme de comportement où l'organisme, l'individu, peut devenir objet pour lui-même...* » (Vion, 1992). Selon Mead, il n'est possible de communiquer qu'en remplissant un rôle, autrement dit cet acte ne peut se réaliser à partir d'un Moi substantiel. Le Soi constitue le lieu de l'interprétation d'un rôle particulier par un sujet qui convoque automatiquement l'autre dans un rôle corrélatif : parler en tant que père, professeur ou expert, c'est convoquer l'autre dans le rôle d'enfant, d'étudiant ou d'amateur. Nous sommes ainsi poussés à mettre à jour, et adapter notre intériorité à un système de rôles par lequel nous construisons également l'image de l'autre.

Cette conception du sujet a également été introduite par les philosophies de Bakhtine, F. Jacques, Habermas ainsi que par la psychanalyse, théories dans lesquelles les notions de conscience et d'identité se voient extériorisées et remplacées par celle du discours. « *La notion de sujet, tout aussi extériorisée, renvoie à la synthèse hétérogène et jamais achevée de tous les Soi à partir desquels le sujet, en tant qu'acteur (le Je), est amené à communiquer. Le Moi n'aurait ainsi pas d'autre lieu d'existence que les divers Soi et fonctionnerait aussi bien comme lieu de synthèse que comme une instance de contrôle, de nature 'méta', des divers rôles dans lesquels il se trouve impliqué.* » (Vion, 1992).

L'enfant immigré construit donc sa perception du monde et de lui-même, son identité à travers la communication et son rapport à l'autre par le biais du dialogue et rôle qu'il et qu'on lui octroie. En évoluant au sein d'une communauté plus ou moins enfermée dans un système de valeurs différent, il développe une conception de lui-même et des autres souvent peu adaptée à son intégration dans le milieu scolaire français. De plus, le malaise de ses parents par rapport à cette question, ainsi que les représentations qu'ils imposent à travers leurs propos, influencent largement ses représentations qui peuvent par conséquent devenir un obstacle à sa propre intégration et à son épanouissement à l'école. (Ekber, 2004)

Il est important de rendre compte ici de la complexité de la personnalité en fonction de ces différentes interactions, car l'enfant immigré est justement confronté à de multiples

contradictions par rapport à son identité, et donc par rapport à sa perception du monde et de lui-même, c'est dans cette perspective que doivent être explicitées les répercussions des reformulations sur l'identité. Cette démonstration n'est cependant pas l'objectif de cette étude car cela nécessiterait une analyse minutieuse avec le croisement théorique de plusieurs disciplines en sciences humaines (psychologie, psychanalyse, sociologie), et ce sur une longue période, pour pouvoir réellement identifier ce rapport. Il semble très important de souligner pour l'analyse des reformulations et le domaine de l'accompagnement scolaire, qu'il est important de faire un travail sur les besoins psychologiques, et sociaux de l'enfant immigré et la manière dont les reformulations peuvent particulièrement bien répondre à ses besoins.

Dans le cadre de la présente étude, qui s'attache à mettre en relief la place des reformulations tout autant que leur diversité dans le discours de l'accompagnateur, l'analyse conversationnelle sera le domaine méthodologique principal, car en s'intéressant à la modélisation de la communication et des activités sociales, cette dernière s'avère particulièrement adaptée pour observer et identifier l'activité de reformulation de l'accompagnateur. Par ailleurs cette dernière utilise, comme dans la présente étude, des séquences enregistrées comme support d'analyse.

II. Outils d'observation et d'analyse

Dans un premier temps sera présenté l'apport de l'analyse conversationnelle à notre travail, puis dans un deuxième temps seront développées les recherches sur la reformulation en particulier.

2.1 Analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est un domaine d'étude qui s'est développé au sein de l'ethnométhodologie sous l'influence de Sacks et Schegloff, et qui s'intéresse à la séquentialisation, c'est-à-dire à l'ordre co-élaboré par les participants pour l'accomplissement

de leurs actes. Les reformulations sont des techniques discursives qui contribuent à cet aspect dialogique ou interactionnel de la conversation, dans le sens où elles permettent une adaptation constante du discours de l'accompagnateur aux demandes de l'enfant et donc au déroulement de la sequentialisation. Elles contribuent donc à cette notion de co-élaboration, et jouent ainsi un rôle déterminant dans l'ordre de la conversation et de la distribution de la parole.

L'approche de l'analyse conversationnelle repose sur la méthode inductive. Je suis donc parti de données objectives et brutes, en cherchant à identifier les comportements récurrents. Cette démarche s'est effectuée par les cinq étapes proposées par l'analyse conversationnelle. La première fut le choix de la situation et du terrain, c'est à dire dans notre cas, la communication entre un accompagnateur et un enfant, et l'activité de reformulation plus précisément, lors de séances d'accompagnement scolaire à l'association ELELE. J'ai choisi pour cela de baser ma recherche sur deux séances d'accompagnement scolaire.

Comme le prescrit l'analyse conversationnelle, une phase d'observation a été nécessaire au préalable. Il était question d'observer et d'inspecter le sujet d'étude pour prévenir aux besoins techniques, méthodologiques etc. De plus, l'enregistrement bien qu'indispensable, n'est pas toujours suffisant pour réaliser les analyses ; l'observation et le vécu des mouvements et des actions est le plus souvent indispensable (Bange, 1992). Cette phase correspond en réalité aux quatre mois de bénévolat que j'ai effectué en 2008 au sein de cette même association, aux côtés de la même accompagnatrice et des mêmes enfants, ainsi qu'aux six mois lorsque j'y ai travaillé fin 2009 en tant que médiateur-accompagnateur.

La collecte des données ou l'observation indirecte, consistait donc à enregistrer ces séances avec une caméra vidéo à un mètre cinquante de l'accompagnateur et de l'enfant, pendant deux séances de quatre heures. Je ne pourrais pas dire que ma présence n'ai pas été sans incidence sur le déroulement de la séance, cependant ayant été présent plusieurs mois durant ces séances et les enfants se sentant très à l'aise avec moi, j'ai pu noter que leur comportement n'a pas été modifié trop bouleversé. Nous avons bien entendu annoncé au début de la séance avec l'accompagnatrice que j'allais les enregistrer et qu'il ne fallait pas qu'ils tiennent compte de la caméra.

La découverte et la sensibilisation correspondent ensuite à la phase où le chercheur s'équipe de toutes les connaissances et théories dont il a besoin pour être réceptif au sujet. Cette sensibilisation au domaine de l'analyse des conversations, des reformulations et au domaine de l'accompagnement était une étape indispensable pour cette recherche afin de pouvoir mener un travail d'identification.

L'analyse des données récoltées est donc la dernière étape pour laquelle il s'agit de regarder et d'identifier les messages émis par l'accompagnatrice, susceptibles d'être représentatifs de la communication d'accompagnement. Les reformulations, (ou plus largement les analyses se portant sur des mécanismes des contenus linguistiques) nécessitent alors une transcription. Ce travail permet d'analyser de plus près l'utilisation du langage verbal et non verbal. En effet, il est reconnu dans l'univers de l'analyse des interactions, qu'il n'y a pas de transcription exhaustive et parfaitement complète. Le principe est de l'adapter à l'objectif, ce qui renforce et explique l'utilité de la partie de découverte et de sensibilisation à la thématique. Cette sensibilisation permet d'éviter la situation du « transcrire pour transcrire », qui risquerait d'occulter l'objectif de notre opération. Il n'existe pas aujourd'hui de système de transcription unifié, de sorte que chacun forge son propre système de transcription. Je me suis ici contenté d'utiliser les transcriptions orthographiques.

L'organisation de la construction de l'interaction, le partage de la parole s'effectue selon un principe général. L'approche qui nous est utile pour notre travail, concerne le marquage de la production discursive, autrement dit la continuité logique et thématique. Les différents types d'enchaînement correspondent en effet à différentes formes de reformulations. Les conversationnalistes proposent cinq situations de communication (dialogiques) différentes : le *Descriptif commentatif* où élaboration de la cohérence est conduite par l'objet décrit, l'*explicatif* c'est-à-dire la forme d'élaboration dans laquelle un des participants occupe la position d'expert et l'autre celle du demandeur, et dont la cohérence repose sur des données extralinguistiques relatives aux objets et aux procédures. Il y a également le *narratif*, une forme d'élaboration où le narrateur est le garant de la progression thématique et dont la cohérence repose en grande partie sur une progression temporelle, l'*Argumentatif* où dans ce type d'élaboration deux réponses antagonistes sont construites sur un problème commun, autrement dit dans laquelle ils échangent leur avis sur un problème, et

enfin l'*Echange à bâtons rompus*. Cette dernière forme d'élaboration est gouvernée par des glissements au sein des champs thématiques, c'est à dire que les interlocuteurs changent de sujet librement sans vraiment avoir le souci d'une continuité (Vion, 1992)

Pour construire une interaction continue et logique, les participants exploitent successivement une forme ou une autre, et dans bien des cas, une forme peut en intégrer une autre. Je vais donc m'inspirer de ces différentes formes de continuité thématique pour identifier et catégoriser les reformulations. Les conversationnalistes ont donc mis en évidence à partir d'analyses minutieuses d'interactions enregistrées, les procédures récurrentes utilisées par les participants lors d'une conversation pour la mettre en route, pour introduire les différents thèmes avec la distribution de la parole au niveau local.

Plusieurs composants déterminent ce système de tour de parole: les unités qui les construisent (phrases, mots, composants de la phrase), puis les procédures et techniques d'attribution du tour (sélection, auto-sélection, continuation). Nous allons donc voir la littérature des reprises et reformulations qui a été développée.

2.2 Reprises et reformulations

Nous parlons de reprises lorsqu'une séquence discursive antérieure se retrouve reproduite telle quelle, sans qu'aucune modification linguistique n'ait eu lieu, et que l'ordre verbal reste identique. On pourra alors dire qu'il s'agit d'une sorte de citation. Les reprises peuvent concerner la séquence discursive de l'interlocuteur mais aussi de soi même. Il existe les auto-reprises (de son propre discours) et ses reprises diaphoniques (du discours de l'interlocuteur), (Roulet, 1985). La reprise est fondamentalement impliquée dans les processus d'acquisition. En effet elle représente un principe fondamental de l'activité discursive. Qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, apprenants ou pas, quel que soit le niveau, le rôle ou le statut des participants, il n'y a pas de discours qui ne soit en fait une reprise-modification du discours d'autrui (Gaulmyn, 1987). La reprise semble faciliter la construction discursive et l'intercompréhension, mais aussi influencer la structure du texte et sa dimension stylistique. Cette plurifonctionnalité correspond à l'accomplissement de la cohérence discursive et à l'engagement interpersonnel dans le dialogue. Par ailleurs, la reprise est

considérée généralement comme une des premières formes de continuité dialogique, et elle peut être considérée comme la base de la construction thématique (Keenan, 1977).

La reprise est donc un des points essentiels d'articulation des dimensions dialogique et discursive.

Le terme de reformulation a d'abord été utilisé, comme concept descriptif par E. Gulich (1983), dans le cadre d'analyse conversationnelles, et se réfère aux multiples actes linguistiques (rephrasage, paraphrasage, corrections) qui structurent l'interaction verbale et en constitue une catégorie centrale. C'est une reprise avec modification linguistique ou structurale. La reformulation peut être définie comme « une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé x et un énoncé y, R étant le marqueur de la reformulation. La réalisation d'un acte de reformulation suppose une structure du type x R y » (Conceicao, 2006). En effet tous les degrés de modification sont possibles. C'est celui qui reformule qui choisit la relation qu'il va établir entre l'élément de départ et celui d'arrivée. Cette relation peut se baser sur la synonymie partielle, l'explicitation, le cadrage dans un monde plus spécifique ou général, la modification des modalités ou de l'implicite... Le résultat attendu de la reformulation est la création d'un lien d'équivalence entre X, la reformule, et Y, la nouvelle formation. Les reformulations ont un caractère très varié du fait qu'elles peuvent être le résultat d'activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implication... Elles impliquent une visée métalinguistique et plus généralement métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. Ces actes de reformulation ont été repérés et classés en fonction des marqueurs de reformulation paraphrastiques qui les introduisent. Ces marqueurs peuvent être de nature verbale ou paraverbal.

Les reformulations ont une valeur importante en proposant en même temps les formes conventionnelles correspondant aux intentions spécifiques des enfants. Elles sont décisives dans l'acquisition en introduisant un contraste entre la forme produite par l'enfant et celle de l'accompagnateur. Dans le but d'exploiter les reformulations adultes, les enfants doivent d'abord remarquer ce contraste et ensuite stocker en mémoire les formes produites par les accompagnateurs. Le repérage de la différence entre l'énoncé enfantin et l'énoncé accompagnateur dépend de la présence d'un moniteur interne (Levelt 1983). Ce dernier, chez

les enfants comme chez les adultes, compare d'un côté, ce que l'enfant dit et de l'autre ce que l'accompagnateur donne comme reformulation de l'intention qu'il a interprété chez l'enfant. Nous pouvons les considérer comme relevant de stratégies d'étayage vis-à-vis de l'enfant.

La présence de reformulation dans le discours fait naître la dimension dialogique et installe une forme de négociation. L'épistémologie dialogique s'avère ici tout aussi centrale en ce qu'elle renvoie aux formes de la présence de l'autre dans le discours. Le destinataire d'un message participant pleinement à la construction de sa signification, le locuteur est amené à produire dans l'échange ce qu'il n'aurait jamais produit seul. C'est dans ce sens que l'on parle d'efficacité du dialogue (Olry, 2009)

Les phénomènes de reformulation s'avèrent très complexes car ils impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. Ils se nourrissent de la combinaison d'autres activités comme la modalisation, la modulation, la référenciation, ou l'implication. D'autre part, outre les autres phénomènes linguistiques, la reformulation est dotée d'un caractère polyfonctionnel où la typologie des fonctions accomplies sera affinée et améliorée avec des travaux de ce type.

Identifier l'activité de reformulation revient à appréhender les activités discursives en terme linguistique, indépendamment de leurs points d'incidence. On distingue généralement les auto-reformulations et les reformulations diaphoniques. Une reformulation diaphonique reprend une intervention de l'interlocuteur pour réorienter la suite du dialogue (De Gaulmyn, 1987). Nous parlons d'hétéro-reformulation et d'auto-reformulation, dans le sens où la reformulation peut porter sur le discours de l'interlocuteur ou sur son propre discours (Gulish et Kotschi, 1987). Lorsque le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur, il s'agit d'hétéro-reformulation, mais lorsqu'il élabore à nouveau son propre énoncé, le locuteur produit une auto-reformulation.

La reformulation a en effet été traitée sous différentes appellations et a été étudiée dans le cadre des théories sur l'acquisition du langage, particulièrement par celles qui considèrent que le langage est un fait social et que l'enfant l'acquiert dans ses interactions. Ces recherches en acquisition du langage constituent un point d'appui pour la description des discours produits en classe, et pour l'analyse des interactions en situations d'apprentissage scolaire. Elles permettent à présent de proposer une définition des contours de l'utilisation de

cette technique discursive, fondée sur le plan linguistique, une modalité parmi d'autres de l'étayage de l'enseignant, destinée à guider l'élève dans l'apprentissage. Cette fonction de la reformulation qui concerne plus largement tous les apprentissages scolaires et pédagogiques (Le Cunf 2008), n'a cependant été que très peu étudiée jusqu'à présent. *« Il importe de progresser dans les savoirs sur les modalités de reformulation dans les différentes situations d'apprentissage formel, du point de vue linguistique, comme du point de vue des fonctions dans les discours en usage – et en constructions chez les apprenants. On considère que ces discours et leurs usages sont en partie spécifiques à l'institution dont le rôle social est de transmettre la langue et la culture de la communauté. La reformulation est la trace linguistique d'opérations cognitives mais elle a aussi une dimension culturelle donc sociale mais aussi pédagogique à prendre en compte »* (Le Cunf 2008).

Les reformulations que nous retrouvons en abondance dans l'accompagnement scolaire méritent tout spécialement d'être analysées puisqu'elles proposent comme il a été montré précédemment, des formes conventionnelles correspondant aux intentions et représentations spécifiques des enfants. Nous pouvons les considérer comme relevant de stratégies d'étayage vis-à-vis de l'enfant ou autrement dit comme *« des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »* (Volteau et Debanc, 2008). Les reformulations représentent donc la technique de communication et d'apprentissage adaptée à l'accompagnement scolaire dans le sens où elles participent au processus d'étayage, un concept primordial dans l'acquisition.

Mais elles attirent particulièrement notre attention ici puisqu'elles permettent de réadapter le discours au schéma de représentation de l'enfant immigré partagé par deux cultures. Ainsi, au lieu d'imposer une nouvelle vision à l'enfant, la reformulation assure la transition entre les deux dans le sens où elle crée un lien d'équivalence entre le formulé et le reformulé. Enfin, elles favorisent l'objectif final de l'accompagnement scolaire qui est l'autonomisation, puisqu'il s'agit d'une méthode d'apprentissage basée sur une simple reformulation de l'erreur et non sur l'apport d'une nouvelle information.

C'est à présent dans le cadre spécifique de l'accompagnement scolaire que vont à présent être développés les objectifs et intérêts des pratiques de reprises et reformulations.

III. L'accompagnement des enfants : introduction au terrain

3.1 L'accompagnement scolaire

Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité se sont progressivement multipliés au cours de ces dernières années pour toucher un nombre toujours croissant d'élèves. Certains de ces dispositifs s'inscrivent à présent dans une politique globale, de cohésion sociale, dans lequel l'Etat, l'Education nationale et les collectivités locales s'associent en faveur d'actions à destination d'un public défavorisé, notamment au niveau de son intégration socioculturelle et économique.

La notion d' « accompagnement » est apparue en France au début des années 1980 avec les « études assistées ». Celles-ci relèvent d'initiatives d'associations de plus en plus nombreuses dont l'objectif est d'accueillir les immigrés et favoriser leur intégration devenue problématique. Elles étaient destinées prioritairement aux enfants scolarisés à l'école élémentaire, et ont été progressivement élargies, d'une part aux actions éducatives périscolaires, d'autre part aux élèves en difficulté ou dont l'insertion sociale au collège et au lycée pose problème. Ces actions se concrétisaient par des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) et des Contrats Educatifs Locaux (CEL).

En théorie, les actions ne ciblent pas directement l'apprentissage et les résultats scolaires, mais elles ont toutes en commun pour objectif de favoriser la réussite éducative par un accompagnement, de l'école maternelle jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Cet objectif est assuré par l'autonomisation progressive de l'enfant. Elles visent d'autre part, non seulement les enfants, mais également leurs familles dans différents domaines sur les plans sanitaires, culturels, relationnels, psychologiques et sociaux.

L'accompagnement à la scolarité est défini par la Charte de l'Accompagnement à la Scolarité mise au point par le Ministère de l'Education Nationale. Selon cette dernière,

l'accompagnement correspond à : « *L'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'Ecole l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole* » [Annexe 1]. Les objectifs de l'accompagnement à la scolarité concernent donc bien le domaine éducatif de manière générale mais ne se limitent pas au seul champ scolaire. La définition précédente traduit néanmoins des attentes en matière d'amélioration de la réussite scolaire.

Le premier constat qui s'impose en étudiant les particularités d'organisation et de fonctionnement des procédés d'accompagnement à la scolarité, est leur grande diversité qui se manifeste à différents niveaux. Car si la nature des activités réalisées au sein des différentes associations a globalement un caractère homogène en s'organisant en un temps d'aide à la réalisation des devoirs, et un temps d'activités ludiques, culturelles et/ou socialisantes ; c'est le temps consacré à chacune de ces activités dans une même séance qui varie fortement. De plus, les manières concrètes de mise en œuvre des actions d'accompagnement à la scolarité sont elles aussi hétérogènes : durée et fréquence des séances, nombre d'élèves par intervenant, profil de ces derniers (enseignants, animateurs, étudiants, retraités), leur statut (bénévole ou salarié), leur lieu d'activité (au sein ou en dehors de l'école). Plusieurs configurations peuvent alors ressortir des diverses organisations observées qui croisent l'ensemble de ces modalités.

La diversité chez les élèves est quant à elle moins forte car les textes fondateurs de l'accompagnement à la scolarité définissent des publics précis. Ces derniers sont déterminés par des critères sociaux, culturels et scolaires. La grande majorité des élèves sont issus de milieux socio-économiques modestes et la grande majorité souffre de difficultés scolaires. Une grande partie des accompagnements est occupée par des enfants d'origine étrangère, ceux de parents immigrés. Ceux-ci souvent se rattachent à leur culture d'origine (de manière parfois presque obsessionnelle), et rejettent plus ou moins les coutumes et les influences apportées par leur pays d'accueil. Ainsi, même dans les cas où leur intégration en France est

effective, ils préfèrent souvent inculquer les valeurs de leur pays d'origine. Cela implique donc qu'il est généralement question d'enfants se retrouvant entre deux cultures différentes, et qui n'arrivent pas à construire un lien entre celles-ci. A cause d'une insatisfaction des parents de l'accueil reçu en France, et à cause de raisons historique (liées notamment à la colonisation), ainsi que d'un certain complexe de la part des parents pour avoir quitté leur pays, l'enfant immigré reçoit souvent une image négative de la France ou du moins est en alerte par rapport à la perte de sa propre identité. Une intégration réussie de l'enfant immigré dans le tissu éducatif passe donc obligatoirement par un travail sur les représentations de ce dernier. Cette problématique reste un des axes majeur de l'accompagnement scolaire.

Ces séances sont souvent gérées par au moins un accompagnateur du pays d'origine de l'enfant, mais il y a souvent des français vacataires ou bénévoles qui assurent le rôle d'accompagnateur et leur financement est assuré par le gouvernement français. Il s'agit donc d'un des premiers moments dans le parcours de l'enfant où s'expose une vision positive de la France et des français. Cet aspect de l'accompagnement scolaire qui n'a été remarqué que par Glasman dans son rapport (sur l'accompagnement scolaire) est pourtant primordial. Cette thématique sera d'avantage développée lorsque sera exposé le cas de l'accompagnement scolaire à ELELE.

Précisons que les actions d'accompagnement à la scolarité ont un caractère gratuit et laïc. Quant aux modes de fréquentation, il relève, soit d'une décision personnelle de l'élève, soit de la volonté des parents ou des enseignants. De plus, si l'intensité de la fréquentation en termes de nombre d'heures par année ou sur l'ensemble de la scolarité varie, il en va de même à l'intérieur d'un même dispositif d'accompagnement. L'hétérogénéité de ces dispositifs pourrait cependant représenter un avantage que les chercheurs pourraient exploiter afin de découvrir d'avantage cet univers en comparant ces différentes applications en fonctions des résultats obtenus. Les choix pédagogiques les plus pertinents pourront ainsi être identifiés et explorés.

Quant au statut des accompagnateurs (et des animateurs), il varie d'un dispositif à l'autre mais aussi à l'intérieur même de la structure (ils peuvent être bénévoles ou salariés). On retrouve parmi eux des retraités, des mères de familles mais aussi des étudiants, voire même des lycéens, des militants associatifs, des habitants du quartier, un personnel de santé... Certains bénévoles bénéficient d'une sorte de compensation, c'est le cas des étudiants

mobilisés auxquels peuvent être attribués par exemple, des bons d'achat de livres dans certaines librairies, ou des réductions sur des spectacles... D'autres intervenants sont salariés, même s'il s'agit d'avantage de vacations pour un certain nombre d'heures hebdomadaires (2 à 15) que d'un véritable revenu. La professionnalisation de ces intervenants a été plusieurs fois posée mais il n'existe pour le moment ni de véritable théorie et littérature sur l'accompagnement, ni de structure formant les accompagnateurs. Il existe pour le moment une Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité et le Guide de l'Accompagnement à la scolarité préparés par le ministère de l'Education Nationale. Dans la Charte sont décrits brièvement les principes généraux, les objectifs et les principes d'action pour lesquels l'accompagnateur doit signer, tandis que Le Guide de l'accompagnement à la scolarité propose les méthodes concrètes à appliquer, des types d'exercices appropriés à ce cadre et les bons réflexes à prendre. Il existe de plus un certain nombre d'ouvrage (pour le grand public) donnant des exemples de méthodologie de l'accompagnement scolaire.

Il est important de savoir que la plupart de ces séances d'accompagnement scolaire sont assurées par des associations, qui militent pour des thématiques d'intégration et souvent pour des populations d'origines étrangères. Les accompagnateurs sont largement sensibles à la thématique de l'intégration d'une manière générale et pas seulement scolaire. Il en résulte que l'objectif visé par les accompagnateurs n'est pas uniquement motivé par les résultats scolaires. Donner l'envie d'apprendre à jouer un instrument de musique par exemple ne pourra pas avoir de répercussions directes sur les résultats mais sera extrêmement bénéfique pour l'évolution cognitive et culturelle de l'enfant.

En terme de résultats, les impressions des acteurs, forcément subjectives, vont (d'après les rapports de Glassman) dans le sens d'un effet bénéfique de l'accompagnement sur la socialisation dans plusieurs domaines. Les accompagnateurs soulignent l'amélioration de la confiance en soi chez les enfants, à l'école les enseignants mentionnent l'amélioration de leur comportement et les enfants constatent un nouveau regard porté par les adultes sur eux. Quant aux parents, ils apprécient l'engagement et le dévouement des intervenants et saluent l'efficacité en termes d'aide à la réussite.

Comme il été évoqué, l'accompagnement scolaire répond a un besoin et a une demande tres importante, celle de l'integration des jeunes dans leur scolarité, puis dans le

tissu économique, social, culturel et politique de la France. L'aide aux devoirs, la valorisation de la vision que l'enfant a de lui même, son autonomisation sont les étapes incontournables pour atteindre ces objectifs.

La disparité des participants et des dispositifs rendent très compliqué la théorisation de ce domaine. De plus, la plupart des « études » (a caractère semi-scientifique) présentent des limites méthodologiques importantes qui nuisent à la robustesse des résultats et la littérature française relative à l'accompagnement à la scolarité se révèle par conséquent assez pauvre et mérite d'être investie d'avantage.

Je vais à présent m'attacher à montrer la manière dont se déroule l'accompagnement scolaire dans le cas précis de mon terrain d'étude.

3.2 L'accompagnement scolaire à ELELE

L'accompagnement scolaire à ELELE existe depuis 1992. Il est destiné à des enfants d'origine turque scolarisés en primaire, au collège ou au lycée. Durant l'année scolaire 2008-2009, vingt deux enfants dont douze filles ayant signé la Charte de l'accompagnement scolaire s'y sont inscrits. Mais la présence n'étant pas vraiment obligatoire à chaque séance, nous retrouvons à chaque fois une quinzaine de participants dont approximativement la moitié issus du primaire, le quart du collège et le reste du lycée. Les séances se déroulent dans les locaux de l'association située dans le quartier de Strasbourg St. Denis à Paris, où existe une très forte concentration de turcs. Une salle de trente mètres carré et une autre de quinze, sont destinées à l'accompagnement scolaire. Les collégiens les plus en avance ainsi que les lycéens travaillent dans la petite salle et les enfants du primaire dans la grande. Les séances sont assurées par une animatrice coordonnant les activités et assurant le lien avec les écoles, et elle est assistée par les parents, ainsi qu'un vacataire, et quatre bénévoles. Il existe deux séances par semaine, une le mercredi et l'autre le samedi entre 14h00 et 17h00. Globalement les séances sont divisées en deux parties ; les deux premières heures sont consacrées à l'aide aux devoirs, aux exercices, et aux jeux en rapport avec les matières étudiées à l'école. Les accompagnateurs s'occupent de chaque enfant un par un afin de répondre à leurs questions, leur donner des exercices et assurer les jeux éducatif. Un goûter est ensuite proposé aux

enfants pour leur permettre de se reposer. La dernière partie de la séance est destinée à un temps de discussion libre avec les accompagnateurs et à des jeux. L'objectif des accompagnateurs durant ces moments est d'une part identifier les éventuelles difficultés chez l'enfant qui peuvent être dues à des problèmes familiaux ou relationnels, et d'autre part de leur donner des éléments leur permettant de mieux s'intégrer en France. Des conversations touchant par exemple la thématique de l'identité nationale sont assez fréquentes durant ces moments.

La distribution de la parole donne à l'accompagnateur un statut de responsable de tout ce qui peut se dérouler dans la salle, mais cela n'empêche pas une grande variété de règles et de types d'alternance de tours de parole. Selon le moment, l'accompagnateur choisit son locuteur, il peut jouer le rôle de meneur de débat, ou bien l'enfant s'auto-sélectionne dans la prise de parole etc. L'accompagnatrice joue donc plusieurs rôles, et établit différentes relations durant la séance. Autrement dit, ses gestes qui ont bien entendu un but fonctionnel, sont dotés en même temps d'une forte portée symbolique. J'ai pu en identifier différents types : répression, motivation, stimulation, séduction, légitimation, affection, désapprobation, approbation, désignation, consolation, sollicitation de l'attention. Ces différentes relations permettent de comprendre que l'accompagnement scolaire est un espace d'apprentissage et de dialogue beaucoup plus libre que les cours à l'école ou les soutiens scolaires. Les mères qui viennent chercher leurs enfants restent presque toutes à l'association jusqu'à la fin de la séance, ce qui permet à l'animatrice de leur parler pour leur faire part des lacunes des enfants et leur donner des conseils, ou encore pour essayer de repérer des indices sur la vie familiale de l'enfant et les éventuelles influences négatives sur son bien être comme la violence conjugale par exemple.

La plupart des enfants y participent depuis plus d'un an et ont montré de réels progrès au niveau des résultats scolaires, du comportement en classe et à la maison. Précisons que cette « réussite » n'est pas automatiquement le résultat d'une activité de reformulation réussie.

Quelques éléments clés concernant les immigrés turcs en France sont nécessaires pour comprendre ses besoins. Il faut savoir avant tout que la totalité des enfants parlent turc à la maison, et que la plupart des parents sont non francophones ou ont une maîtrise basique du français. Ces derniers sont venus en France durant ces trente dernières années et s'inscrivent

dans une vague d'immigration venue pour gagner assez d'argent et retourner dans leur pays ensuite. La raison de leur présence étant uniquement économique explique en partie la raison pour laquelle ils n'ont fait aucun effort pour assimiler la culture française. Les difficultés économiques ou encore leur différence culturelle qui posent encore plus de problème pour leur intégration en Turquie ont été les principaux facteurs qui ont fait qu'ils sont restés en France. De plus, les médias à la maison, hormis internet pour ceux qui l'ont, sont turcs. Vivants tous en communauté très ferme géographiquement, ils ont très peu de contacts avec des français. Donc ces familles ont un rapport très ambigu à leur pays d'accueil, et les enfants en reçoivent une vision assez négative ou du moins n'essayent pas de s'y intéresser. A peu près 30% des enfants à l'association sont venus en France après leur naissance et ont donc encore plus de mal à se positionner dans cette nouvelle société et de s'y intégrer. Nous pouvons donc dire que les enfants dont il est question dans notre étude sont confrontés à un réel problème identitaire dans le sens où ils vivent dans deux univers différents qui s'ignorent l'un l'autre et qui parfois se rejettent. Au lieu de voir les points communs et l'interdépendance de ces deux univers, ils les perçoivent souvent en confrontation ou du moins complètement séparés. Ces enfants turcs présentent donc des difficultés d'adaptation à l'école, et ont du mal à appliquer leurs connaissances dans le système français. Ils connaissent de ce fait de gros problèmes de confiance, et d'estime de soi (Ekber, 2004).

Ces différents éléments permettent de comprendre les motivations de l'accompagnatrice et dans quelle perspective elle va s'attacher à effectuer des reprises et reformulations dans son discours.

IV. Analyse des données

Les différentes activités discursives appréhendées en termes linguistiques, ont été détaillées ici indépendamment de leur point d'incidence. Une catégorisation de ces différentes stratégies de reprises et reformulations utilisées par l'accompagnatrice a été effectuée. Nous

empruntons à Gülich et Kotchi les notions d'auto- et d'hétéro- reprises et reformulations dans une perspective interactionnelle et nous affinons ce modèle linguistique en partant de la catégorisation proposée par Vion évoquée dans la première partie de ce mémoire.

Les différentes catégories de reprises et reformulations relevées en accompagnement scolaire, vont être présentées ici illustrées par des exemples. Les reprises et reformulations qui ont été retenues sont celles qui ont « marché » avec l'enfant, c'est à dire qui lui ont permis d'assimiler ce que l'accompagnateur a voulu lui faire comprendre.

4.1 La continuité thématique et logique

Il est intéressant pour ce travail de voir les différents modèles de continuité thématique afin d'appréhender les manières dont l'accompagnatrice communique avec l'enfant. Ce travail d'identification s'effectue à partir d'isotopies [série d'éléments de nature diverses (allitérations, traits sémantiques, etc.) dont la récurrence construit un réseau de sens du discours]. Il s'agit d'observer les champs thématiques exploités ou créés dans la conversation. Cette identification de la multiplicité des moyens de traitement thématique gérée par l'accompagnatrice permet de comprendre d'avantage le rapport entretenu avec l'enfant, le degré d'interactivité de la communication selon les différentes phases de l'apprentissage.

- Descriptif commentatif : Il s'agit d'une forme de dialogue dont la cohérence est dictée par le contexte. C'est une situation assez fréquente dans notre étude car l'accompagnatrice se retrouve très souvent confrontée à un document de travail que l'enfant ramène de l'école. Il s'agit donc de moments durant lesquels les deux « déchiffrent » l'objet (texte, dessin, exercice...), et l'évolution du dialogue dépend de ce dernier.

Ex :

Acc : « Tu vois les deux carrés ? »

Enf : « Oui, ils sont tous les deux noirs »

Acc : « Oui, ils sont différents par rapport aux autres carrés »

- Explicatif : C'est le dialogue dans lequel l'accompagnatrice occupe la position d'expert, et l'enfant celle du demandeur. Cette forme d'élaboration peut se rencontrer facilement, mais elle ne dure pas longtemps et l'accompagnatrice essaye d'y avoir le moins recours possible.

Ex :

Acc : « Donc, ce qui est important quand tu fais les divisions

Enf : « c'est de faire attention aux virgules »

Acc : « oui, c'est très important aussi, mais il y a une chose encore plus importante, c'est de connaître sa table de multiplication, car... »

- Narratif : C'est le moment où l'accompagnatrice est dotée du rôle de narrateur, et où la cohérence repose en grande partie sur l'évolution chronologique du discours. Ce sont les moments où l'accompagnatrice raconte une histoire personnelle (ou autre). Il s'agit d'un simple échange sans qu'il n'y ait de différence de statut. Cette narration peut donc porter sur un épisode personnel de la vie de l'accompagnatrice ou en encore sur une histoire, un conte, sachant qu'il y a toujours une visée pédagogique derrière.

Ex :

Acc : « Donc l'histoire de Nasredine »

Enf : « Ouais, celle où il vend sa souris, hihhi ! »

Acc : « Oui, alors un jour Nasredine... »

- Argumentatif : Dans cette forme d'élaboration, les interactants ont des positions antagonistes sur un sujet, et l'évolution du dialogue dépend de cet échange argumentatif. On retrouve ce cas de figure lors de discussions se portant sur des événements concrets dans la vie des enfants, ou lorsqu'il s'agit pour l'accompagnatrice de comprendre réellement ce qui s'est passé à un moment donné précis. Même si en général, elle arrive très rapidement à « filtrer » les propos de l'enfant et comprend vite de quoi il s'agit, elle permet de faire exister une telle plateforme argumentative. Ainsi, elle propose un enseignement pédagogique et scolaire par lequel l'enfant est amené aux solutions en passant par son propre raisonnement, il s'engage ainsi de manière active. Il faut préciser qu'aux moments où il y a transgression du

champ thématique et que l'enfant change complètement de sujet, l'accompagnatrice lui rappelle le sujet de la conversation.

Ex 1 :

Enf : « La maîtresse m'a mis dehors aujourd'hui parce qu'elle m'aime pas »

Acc : « Ah bon ? »

Enf : « Oui, parce j'ai rien fait, et elle m'a mis dehors »

Acc : « C'est bizarre ça »

Ex 2 :

Acc : « Donc si on jette moi qui pèse 70, Oktay qui pèse 50 kilos et sa petite sœur qui pèse 30 kilos et qu'on tombe tous en même temps alors ça veut dire que si on jette Ahmet qui pèse 60 kilos, il va tomber... »

Enf : « Avant tout le monde ! »

Acc : « Pourquoi il tombera avant tout le monde ? »

Enf : « Parce qu'il fait toujours des bêtises au service scolaire »

Acc : « alors, tu veux dire que ça dépend de si tu es une bonne personne ou pas, le fait de tomber plus rapidement, genre un terroriste tombe beaucoup plus rapidement que ton papa ? »

- Echange à bâtons rompus : C'est une forme d'échange caractérisée par des glissements de champs thématique. On retrouve cette forme de communication dans la dernière partie de la séance d'accompagnement quand il s'agit de parler de la vie en général. L'objectif de l'accompagnatrice durant ces moments là est d'être à l'écoute de l'enfant pour mieux comprendre ses difficultés, et son environnement familial. C'est l'occasion de laisser l'enfant s'exprimer « dans tous les sens » tout en lui posant des questions pour aborder les domaines potentiellement lacunaires ou même dangereux pour ce dernier. Les revirements thématiques observés chez l'enfant représentent donc une des stratégies pour repérer ses problèmes.

Ex :

Acc : « Alors, comment se passe tes relations amicales à l'école, t'as plus d'amis garçons ou filles ?

Enf : « Ouaaaah, aujourd'hui il y a gamin il est tombé de la balançoire »

Acc : « C'est pas vrai ! Pourquoi, quelqu'un l'a poussé ? »

Enf : « Non, mais en fait... »

Il est impossible d'établir une relation univoque entre ces modes d'élaboration et les différents types d'interaction. Dans la construction de cette dernière, l'accompagnatrice exploite successivement plusieurs formes d'élaboration qui ont chacune des utilités différentes démontrées précédemment. Il faut également préciser que ces formes d'élaboration souvent, en intègrent d'autres. Une plateforme de conversation argumentative peut par exemple servir d'élaboration narrative, descriptive-commentative etc. Le fait de permettre à ces formes de discours d'exister est un moyen pour l'accompagnatrice d'entretenir en conséquence une relation très riche et variée avec les enfants. Elle peut tantôt être leur amie qui les écoute, tantôt une experte qui leur explique des concepts, tantôt un commandant qui remet de l'ordre... Les enfants perçoivent cet individu (l'accompagnatrice) comme quelqu'un qui agit de la manière la plus adaptée suivant les différentes situations.

La permission et l'alternance de ces différentes constructions dialogiques permettent donc d'optimiser la communication selon les différentes phases de la séance et de donner plus de crédibilité à l'accompagnatrice aux yeux des enfants, dans le sens où elle est perçue comme une personne faisant sentir le moins possible la position hiérarchique.

Cette continuité thématique peut également être traitée grâce aux reformulations. Elles permettent de garder une logique discursive au niveau lexical, thématique et grammatical et d'agir sur plusieurs dimensions :

- Idéelle : Comme manière de vérifier si l'on s'entend bien sur ce qui est verbalisé
- Inter-énonciative : Comme façon de donner de la considération à l'interlocuteur
- Discursive : Comme procédé visant à organiser ensemble le tissu discursif.

(Vion, 1992))

4.2 Les reprises

° Auto-reprise de simple réitération : L'accompagnatrice reprend son propos pour l'utiliser dans la suite de son raisonnement. C'est une technique qu'elle utilise beaucoup lorsqu'il s'agit d'expliquer un concept en plusieurs étapes. La reprise du résultat ou de la conclusion de l'énoncé précédent en début de l'énoncé, permet à l'enfant de bien se situer dans l'évolution de la logique de l'accompagnatrice, et de prendre conscience de chaque étape de la réflexion. J'ai remarqué qu'à chaque reprise, l'accompagnatrice regarde avec plus d'attention les enfants pour capter d'éventuels signaux d'incompréhension. Cette forme de reprise est donc le plus souvent utilisée à des moments où l'enfant se déconcentre. L'accompagnateur élève alors la voix ou lance un regard menaçant.

Ex :

« Les nuages se transforment en pluie car il y a condensation en altitude avec le froid, il y a condensation en altitude avec le froid car... »

° Auto-reprise codée : L'accompagnatrice explicite linguistiquement son activité de reprise. Dans ce cas de figure l'accompagnateur a recours à des connecteurs logiques comme *« ça veut dire, donc... »*. Il y a deux cas de figure qui peuvent être identifiés concernant l'auto reprise codée. La première concerne les moments où il y a une ambiguïté dans la perception de son discours. Elle reprend la phrase précédente en incluant un élément explicitant cette reprise, et bien souvent elle poursuit avec une explication.

Ex :

« Alors, les objets tombent toujours parce qu'il y a attraction terrestre, quand je dis qu'ils tombent parce qu'il y a attraction terrestre... »

La deuxième correspond aux moments où les enfants n'ont pas écouté et que l'accompagnatrice doit reprendre la même phrase. Elle attire donc leur attention en annonçant qu'elle reprend. Une petite montée dans l'intonation durant cette activité de reprise permet d'attirer l'attention des enfants et mettre l'ordre car ces derniers comprennent que l'accompagnatrice reprend sa phrase à cause d'eux. Cette forme de reprise se différencie de l'auto-reprise de simple réitération par la présence d'un connecteur logique.

° Reprise diaphonique réitérative : L'accompagnatrice reprend directement le propos de l'enfant. La plupart de ces reprises ont une fonction idéelle dominante dans la mesure où elles visent à s'assurer que tout a été compris, une sorte d'assurance de la clarté des propos.

Ex :

Enf : « Les objets sont attirés par le bas parce la terre est super lourde ! »

Acc : « Alors, Les objets sont attirés par le bas parce la terre est super lourde et comment on explique... »

L'accompagnatrice a recours à ces reprises diaphoniques réitératives aux moments où l'enfant exprime une idée fausse, presque absurde. Elle reprend alors exactement le propos de l'enfant et le répète afin qu'en entendant sa propre phrase telle qu'elle, il s'aperçoive de son erreur.

Ex :

Enf : « Les filles, elles sont toutes niananannianana (fait le geste de pleurer comme un bébé avec un air humiliant)

Acc : « Ah oui ! Alors Les filles, elles sont toutes niananannianana »

*Enf : (sourit comme s'il venait de comprendre l'absurdité de ce qu'il vient de dire)
« Non mais non, mais il y en a qui... »*

° Reprise en feed-back : Ces reprises interviennent plutôt sur le plan affectif dans la relation entre l'accompagnateur et l'enfant. Elles jouent un rôle comparable aux particules de feed-back, explicitant la présence du co-énonciateur dans l'interaction. Ces reprises ou ces particules, manifestent la prise en considération de l'autre et des objets discursifs construits. L'accompagnatrice donne ici des marques de compréhension ou manifeste de cette manière son accord.

Ex :

Enf : « J'étais en train de courir dans la court de récréation, et Bilal m'a fait un croche pied »

Acc : « Bilal t'as fait un croche pied ! »

Enf : « Ouïi ! T' imagine ! Ça se fait pas ! »

° Reprise à fonction discursive (délimitation) : C'est un type de séquentialisation que l'on trouve beaucoup dans l'accompagnement scolaire. La première verbalisation de l'action constitue le résultat d'une suite d'événements et marque la fin d'une séquence de récit. La seconde verbalisation manifestée par la reprise, constitue cependant, le point de départ d'une nouvelle série événementielle qui pourrait former un petit récit qui pourrait être autonome.

Ex :

« Donc, en fonction de la position de la Terre par rapport au soleil, on aura une des quatre saisons qui sont l'été, l'automne, l'hivers et le printemps. L'été, l'automne, l'hiver et le printemps permettent... »

4.3 Les reformulations

Une reformulation est une reprise, avec modification des propos qui ont été tenus. Mais il est difficile d'apprécier le degré de proximité sémantique entre l'élément de départ et celui d'arrivé. La reformulation s'accompagne nécessairement d'un déplacement, ce qui la différencie de la reprise. Il n'est pas évident de délimiter la frontière entre les différentes formes de reformulations, dans le sens où elles rentrent dans la même logique d'étayage. Il est pertinent pour notre travail, dans un premier temps de regrouper les reformulations en tant que « auto-reformulations » et « hetero-reformulations ».

Les auto-reformulations

° Auto-régulation des contenus : Ces reformulations permettent à l'accompagnatrice de reformuler le contenu grâce à la recherche lexicale, pour donner une « autre version » à l'enfant.

Ex :

« La vitesse de la lumière est supérieure à la vitesse du son, c'est à dire que la lumière va plus vite que le son »

Nous remarquons dans cet exemple que l'accompagnatrice comprend que l'enfant ne maîtrise pas très bien les comparaisons quantitatives utilisées en mathématique avec ici l'adjectif « *supérieur* ». Après une analyse minutieuse de la séquence et un entretien avec l'accompagnatrice, nous pouvons affirmer que le moment où l'enfant entend le mot « *supérieur* » un signe d'incompréhension se manifeste effectivement chez l'enfant.

° Auto-régulation de la relation : L'analyse conversationnelle a mis l'accent sur ces phénomènes d'auto-correction par lesquels le sujet régule son statut par rapport à celui de l'interlocuteur, et ce en fonction de la tâche à accomplir.

Ex 1 :

Acc : « Oktay, sors tes exercices de mathématiques s'il te plait » (l'accompagnatrice lui fait un sourire comme s'ils étaient complices et qu'ils allaient faire quelque chose de secret ensemble)

Enf : « ouaaaaaaah, j'ai pas envie »

Acc : (avec un air sérieux et autoritaire, sans le sourire) « Oktay, tu sors tes exercices de mathématiques »

Dans cet exemple, l'accompagnatrice rajuste sa relation à l'enfant pour qu'il obéisse. Ainsi, elle lui donne la possibilité d'entretenir une relation horizontale avec elle si dans le cas où il aurait un comportement intègre. Elle émet inconsciemment le message « *si tu as de la volonté, ici tu es le bienvenue* ».

Ex 2 :

Acc : « Cagatay, t'es obligé de finir avant de partir, tu le sais »

Acc : « Tu m'as demandé toi-même, de ne pas te laisser partir avant que tu finisses »

Cet exemple un peu particulier illustre le fait que l'accompagnement répond à la demande de l'enfant, et que l'accompagnatrice est une sorte de reflet de sa volonté. Elle reformule sa propre demande pour redéfinir leur relation dans le cadre d'un accompagnement scolaire.

Ce repositionnement au niveau de la relation est un phénomène très représentatif du rapport que l'accompagnatrice entretient avec les enfants. Rappelons qu'une des spécificités de ce rapport est le fait qu'elle a plusieurs statuts, rôle et donc rapport avec un même enfant, selon les situations et les moments. L'accompagnatrice peut donc décider comme il a été

démontré plus haut, de passer d'une relation horizontale où elle demande gentiment à l'enfant de faire quelque chose, à une relation verticale où elle ne lui donne plus le choix. Ceci marche tout aussi bien lorsqu'elle remarque que l'enfant a des problèmes de perception, de compréhension, ou encore de motivation.

Ex :

Acc : « Bon, Oktay, donne la réponse de cet exercice (montre un exercice de math sur le tableau)

Enf : stressé, regarde le tableau, réfléchi, regarde l'accompagnatrice avec l'air gêné « j'sais pas »

Acc : « Alors, Oktay tu veux pas nous montrer comment on fait, t'es le plus fort en maths toi, qu'est ce qu'on va faire, si toi tu peux pas ? »

On voit un changement évident dans le visage de l'enfant : il sourit mais essaye de le cacher, et se met sérieusement à faire l'exercice auquel il va trouver la réponse rapidement.

Nous retrouvons ici une réutilisation du concept du Soi de Mead ; le rôle attribué à l'individu dans le groupe définit en grande partie ses capacités, ses besoins et ses envies. L'accompagnatrice jongle donc avec ses différentes positions et rôles, pour stimuler l'enfant et lui donner envie d'adopter la bonne attitude, et changer ses représentations.

Cette dimension diversifiée des relations semble représenter une des plus grandes spécificités de la communication en accompagnement scolaire.

° Auto-régulation de la discursivité : Ces reformulations permettent d'avoir une structure logique avec des sous-ensembles discursifs et de borner les arguments.

Ex : « A partir de la fin de la deuxième guerre mondiale, la France est entrée dans les Trente Glorieuses, une période de développement important. Il y a eu une explosion de la production et de la consommation puis les conditions de travail et de vie se sont améliorées. Le P.I.B a connu une forte progression, l'analphabétisme a nettement baissé, la mortalité infantile pareil. C'était donc une période cruciale de développement, les Trente Glorieuses »

C'est une élaboration que l'on rencontre dans la résolution de tous types d'exercice avec tous les enfants, mais l'accompagnement scolaire n'est cependant pas une plateforme où l'on trouve beaucoup ce genre de reformulations-étayages qui ont tendance à être trop longues. L'accompagnatrice préfère en effet assurer l'évolution logique de la conversation en

faisant interagir l'enfant, au lieu de lui imposer de la sorte la bonne réponse avec le bon raisonnement. De plus, sa maîtrise des sujets étudiés est très rarement parfaite et complète pour pouvoir assurer cette activité d'étayage de manière correcte.

Les Hétéro-reformulations

° La reformulation comme marque d'intercompréhension : L'accompagnatrice reformule les propos de l'enfant non seulement pour marquer sa présence, mais aussi pour gagner sa considération en lui prouvant qu'elle est constamment à son écoute et qu'elle comprend ses propos. Ces reformulations sont utilisées en abondance comme marque d'intercompréhension et on constate qu'elles sont largement préférées aux reprises.

Ex :

Enf : « Tu vois, le robot, il vient, et comme il a des ailes et des fusées, et que, euh, il a des bras qui s'allongent, il sauve la princesse »

Acc : « Tu veux dire, le robot sait voler et il sauve la princesse en volant au-dessus en l'attrapant avec ses bras qui s'allongent, c'est incroyable !

L'accompagnatrice a également recours à ce genre de reformulations aux moments où l'enfant donne une mauvaise réponse. Elles ont en effet la même utilité que celle des reprises diaphoniques réitératives dans le sens où l'enfant est amené à trouver la solution sans qu'on ne lui donne d'explications. Elles partent donc du principe que l'enfant possède déjà les ressources et la capacité logique nécessaire pour comprendre le sujet. Ainsi l'enfant devient actif dans l'apprentissage. Ce type de reformulation lui permet non seulement de trouver la bonne réponse et d'apprendre, mais aussi d'influencer favorablement la psychologie de ce dernier. C'est un moyen de lui dire clairement qu'il a les capacités nécessaires pour apprendre et trouver des solutions tout seul.

Ces reformulations sont souvent accompagnées d'éléments paraverbaux et non verbaux permettant de montrer à l'enfant qu'il est peut être dans l'erreur et qu'il faut y remédier. Elle reformule souvent avec une petite intonation interrogatoire pour l'inviter à

prendre la parole. Un grand sourire accompagne généralement ces reformulations, pour rassurer l'enfant, lui dire qu'il est là pour faire des erreurs et les corriger.

Ex :

Enf : « 12 moins 12 est égal à 1 »

Acc : « Donc, tu veux dire que si tu as 12 bonbons et que tu me donnes les 12, il va t'en rester 1 ? » (Avec un grand sourire)

Enf : « Bah, non ! »

° Reformulation – légitimation de sa propre parole : En reformulant la parole de l'enfant, l'accompagnatrice rend légitime la prise de parole de ce dernier, et justifie le fait qu'il raisonne bien et qu'il peut poursuivre son propos. Se retrouve ici le principe de dépendance conditionnelle ou la maxime de relation de Grice (1975) présenté plus haut.

Ex :

Enf : « Euh, après la deuxième guerre mondiale, la France a commencé à devenir riche »

Acc : « Oui, elle est entrée dans les Trente Glorieuses où il y a eu une forte croissance économique »

° La reformulation et la recherche du consensus : Il s'agit d'une procédure visant à vérifier la nature des objets construits. Elle doit avoir recours à ces reformulations, car chaque acteur s'approprie des contenus et ne peut les adopter tels quels, du fait de la relativité des systèmes de références, d'autant plus qu'il s'agit d'enfant avec un écart d'âge considérable et des profils extrêmement variés. Il s'agit donc d'une sorte de vérification pour savoir si la manière dont il se les a appropriés n'a pas entraîné de déplacement. « *Si je comprends bien* », « *Tu veux dire que* », « *Ti je te suis* » sont fréquemment utilisés dans cette situation.

Ex :

Enf : « À la maison, j'aime bien mon frère mais à l'école il m'énervé »

Acc : « Tu veux dire qu'il n'est pas pareil à l'école et à la maison, et qu'il n'est pas gentil avec toi à l'école »

(La communication Verbale p.220...)

4.4 L'alternance codique

Il est intéressant de voir que l'accompagnatrice parfois, emploie des mots en turc. Il y a deux cas de figure identifiables.

L'accompagnatrice utilise des mots turcs lorsque les explications et les étayages ne suffisent pas à expliquer un mot ou un concept. Elle se sert alors de mots turcs pour faciliter la compréhension de l'enfant. Ces petits « coup de pouce » permettent aux enfants de se retrouver plus facilement dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous remarquons cependant qu'elle préfère en utiliser le moins possible, et qu'elle a recours à cette technique généralement avec des enfants qui ont de grosses difficultés en français, souvent ceux qui ont commencé tardivement leur scolarité en France.

Ex :

Acc : « Tu vois, les bidonvilles, ce sont des maisons qui sont construites sur des terrains privés. C'est-à-dire que les gens qui les construisent n'ont pas le droit, mais comme en général, ils sont pauvres, ils sont obligés de faire des maisons très simples sur ces terrains qui ne leur appartiennent pas »

Enf : « C'est comme les HLM ? »

Acc : « Non, tu vois le gecekondü (« bidon maison » en turc) ?

Enf : « oui (les yeux grands ouverts, content), on habitait dans un gecekondü en Turquie »

Acc : « Bah voilà, un bidonville, c'est le rassemblement de gecekondü ! »

L'accompagnatrice peut aussi employer des mots turcs pour faciliter l'acquisition et la mémorisation de mots ou de concepts. Parfois, lorsqu'elle termine son explication entièrement en français et qu'elle s'est bien assurée que l'enfant a bien compris, elle donne une version turque qui lui permet de faire la connexion entre le français et le turc, et ainsi de consolider l'acquisition. C'est aussi en un sens, un moyen d'établir une connexion entre la France et la Turquie.

Ex :

Acc : « T'as compris qui été la tante ? »

Enf : « Bah, c'est la sœur à la mère ou du père »

Acc : « oui, exactement, c'est bien, donc c'est le teyze et hala en turc »

Ce recours à l'alternance codique (en turc bien sûr) joue aussi le rôle de « marqueur » d'identité pour l'accompagnatrice. Elle se différencie ainsi des autres personnes que l'enfant rencontre dans sa scolarité en France et prouve qu'elle est très proche de lui culturellement. Ce rapport à la culture turque prouvé par l'accompagnatrice est en effet un point important dans la perception de l'accompagnement scolaire des enfants mais aussi des parents. C'est un facteur très important pour l'enfant et sa famille attachés à leur pays d'origine, de pouvoir trouver dans l'enseignement une personne plus « crédible » par sa culture et ses connaissances.

L'accompagnatrice, avec l'alternance codique met en place une communication, un dialogue « *customisé* » autrement dit mieux adapté à l'enfant. Ce dernier, comme dans les reformulations bénéficie d'un effet psychologique positif car il est conscient que l'accompagnatrice fait preuve de volonté d'adaptation à son univers.

L'activité de reformulation est donc présente, à tous les niveaux de l'apprentissage. L'accompagnatrice a recours à cette technique de communication et d'apprentissage quel que soit la nature de l'exercice et le niveau de l'enfant, et elle apparaît comme une volonté de la part de l'accompagnatrice à comprendre l'enfant. Celle-ci adapte plus ou moins consciemment son enseignement et sa communication aux besoins d'apprentissage. Elle gère ces reprises et reformulations pour que s'effectue de la manière la plus optimale possible la transmission de connaissances ou de méthodologies. L'accompagnatrice prend constamment le temps pour adapter son étayage, son explication, au schéma de représentations, aux capacités et au vécu de l'enfant. Celui-ci est donc face à un adulte qui s'efforce d'entrer dans son univers, et d'utiliser le même « langage » que lui. Le fait qu'elle utilise les éléments de la vie de l'enfant permet à ce dernier non seulement de mieux comprendre l'exercice, mais surtout d'avoir le sentiment d'être reconnu en tant que personne dotée d'un passé méritant d'être découvert d'avantage. L'enfant rencontre peut être pour la première fois dans sa scolarité une personne s'intéressant à son histoire, et qui plus est, prend la peine de donner des

explications faisant référence à sa culture. L'enfant en se sentant mieux, comprend et apprend mieux.

L'exemple sur lequel est basé notre travail n'est bien sûr pas assez représentatif pour pouvoir dessiner une vision générale de cette question concernant les reformulations dans l'accompagnement scolaire en général. Il est impossible de mettre en place une théorie sur les reformulations dans ce domaine en se basant uniquement sur les résultats de ce travail. Cependant, nous pouvons affirmer que dans le cadre de l'accompagnement scolaire à ELELE, les activités de reprises et de reformulation ont une place extrêmement importante même dominante et peuvent se décliner en configurations d'enchaînement et d'enchâssement parfois très complexes.

Ces reprises et reformulations en abondance montrent le degré d'interactivité, la dominance de l'aspect dialogique de la communication en accompagnement scolaire. Elles permettent également de comprendre qu'un des plus importants rôles de l'accompagnatrice est de valoriser et stimuler l'enfant pour activer les ressources personnelles de ce dernier. Par ailleurs, cette méthode correspond parfaitement à la théorie mise en place par Rogers ; *« les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »*.

La métaphore du miroir pourrait être employée ici pour caractériser l'accompagnement scolaire à travers les reformulations dans le sens où l'enfant se reconnaît, et se repositionne, dans le sens où il se sent reconnu. Le fait d'avoir un retour de ses émissions lui permet de se corriger et d'évoluer, et de cette manière, l'accompagnement scolaire lui dit : *« La force que tu cherche est en toi ! »*.

CONCLUSION

Cette étude s'est intéressée à l'activité de reformulation de l'accompagnateur dans le cadre de l'accompagnement scolaire à l'association ELELE. L'activité de reformulation contrairement aux autres techniques d'enseignement présente un intérêt certain dans le cadre de l'accompagnement, du fait de sa facilité de mise en œuvre face à la grande disparité des accompagnateurs propre à cet univers.

Les besoins de l'enfant immigré et les objectifs de l'accompagnement scolaire ont été présentés de manière à faire apparaître non seulement l'importance de l'apprentissage scolaire, mais également l'existence d'une dualité au niveau des schémas de référence de ce dernier. Nous avons développé dans cette perspective, la littérature permettant de comprendre l'importance de l'interaction dans les processus d'acquisition d'une part, et dans la construction de l'identité d'une autre.

Une méthodologie a donc été mise en place afin d'identifier et présenter les différents types de reformulation exprimées par l'accompagnateur, en tentant d'établir des parallélismes entre celles-ci et les besoins de l'enfant. Il a été démontré qu'elles sont de plusieurs ordres et poursuivent diverses finalités, mais que de manière générale, c'est en ce qu'elles prennent en considération les représentations de l'enfant, qu'elles s'avèrent particulièrement efficaces. C'est dans cette optique que l'alternance codique apparaît comme un type de reformulation bien adapté au cas de l'enfant immigré.

Ce travail qui ne prétend pas à être exhaustif ni à proposer une nouvelle méthode d'accompagnement, pourrait néanmoins préparer le terrain à d'autres recherches s'intéressant d'avantage à l'efficacité des reformulations, à travers une étude qualitative et quantitative. Celles-ci devraient dans l'idéal s'effectuer sur le long terme dans la mesure où les reformulations ont des effets positifs identifiables chez le jeune sur de longues années.

D'autres cas d'accompagnement scolaire appliqués à d'autres minorités mériteraient d'être étudiés afin d'identifier de manière objective des besoins de chacun, et de mettre en place par la suite une méthodologie et une littérature générale.

Bibliographie

ABRIC, Jean Claude, « Psychologie de la communication, théories et méthodes », Paris, éd. Armand Colin, 1999, p. 173

BANGE, Pierre, « Analyse conversationnelle et théorie de l'action », Paris, Hatier, coll. Langues et Apprentissage, 1992, 223 p.

EKBER, Ali, « Fransa'daki türkler », İstanbul, Can, 2004

GAULMYN M. M.de, « Actes de reformulation et processus de reformulation », in Bange, La dame de Caluire, op. Cit., p.83-89, 1987

GLASMAN, Dominique, « L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires », Paris, L'Harmattan, coll. Bibliothèque de l'éducation, p. 200, 1992

GLASMAN, Dominique, « L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école », Paris, Presses Universitaires de France, coll. Education et Formation, p. 312, 2001

GULICH E., KOTSCHI T., « Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire », in Bange (dir), La dame de Caluire, op. Cit., p. 15-81, 1987

KEENAN, E. O., « Making it last: repetition in children discourse », In S. Ervin-Tripp t C. Mitchel-Kernan (eds.), Child Discourse, NewYork: Academic Press, 1977

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations », Paris, éd. Armand Colin, coll. Linguistique, 1990, p. 315

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les interactions verbales tome II », Paris, éd. Armand Colin, coll. Linguistique, 1992, p.366

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Les interactions verbales tome III », Paris, éd. Armand Colin, coll. Linguistique, 1994, p.347

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, « Le discours en interaction », éd Armand Colin, coll. Lettres – Linguistique, 2005, p. 365

LE BOUEDEC, Guy, « L'accompagnement en éducation et formation », Paris, L'Harmattan, 2001

TOURETTE-TURGIS, Catherine, « Le counselling », Paris, Presse universitaire de France, p.8-20, 1996

MARTINOT, Claire, IBRAHIM, Amr, « La reformulation : un principe universel d'acquisition », Paris, Kimé, 2003, p. 385

VION, Robert, « La Communication Verbale, Analyse des Interactions », Paris, Hachette Supérieur, coll. Université Communication, 1992

Articles

CONCEÏCAO, Manuel Célia, “Concepts, termes et reformulations”, Presse universitaire de Lyon, p.211-255, 2006

OLRY, Isabelle, « Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université », Recherche et Formation, 62, 2009

LE CUNF, Catherine « Reformuler pour apprendre, apprendre pour reformuler : Usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle », Presse universitaire de Rennes, 2008

LEVELT « Présentation, acquisition et reformulation », revue Langages, 1983

VOLTEAU S., GARCÍA-DEBANC C. « Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires », Presse universitaire de Rennes, p.251-280, 2008

WINNYKAMEN F, « Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? », Revue de psychologie de l'éducation, n° 2, p. 13-35, 1996

Annexes

Guide de l'accompagnement à la scolarité

Charte de l'accompagnement à la scolarité