

Stratégies communicatives et comportements tutélares des enseignants de français au Liban / Mireille Riachi. — Extrait de : *Revue des lettres et de traduction*. — N° 13 (2008), pp. 179-194.

I. Enseignants — Liban. II. Français (Langue) — Liban. III. Pédagogie — Liban.

PER L1037 / FL232767P

STRATÉGIES COMMUNICATIVES ET COMPORTEMENTS TUTÉLAIRES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU LIBAN

Mireille RIACHI
Université Saint-Esprit de Kaslik

En classe, la relation entre les interactants par rapport au savoir discursif est une relation asymétrique. Autrement dit, l'interaction en classe se développe selon un « mouvement du dissemblable » (Cicurel, 1996), c'est une interaction « complémentaire » (Vion, 1992) dans la mesure où les interactants ne partagent pas le même savoir discursif mis en question dans l'interaction et qui est à négocier au cours de l'interaction.

L'étayage produit par l'enseignant pour minimiser les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des participants peut se manifester par des « procédés facilitateurs » (Alber et Py (1986: 85), des caractéristiques du *foreigner talk* (ralentissement du débit, simplifications lexicales, syntaxiques et pragmatiques du discours...), des comportements tutélares, des « méthodes—au sens ethnométhodologique du terme » (Krafft et Dausendschon-Gay, 1994: 128) qui permettent de faciliter l'intercompréhension (Tarone 1980).

L'analyse des comportements¹ tutélares des enseignants de français au Liban, nous invite à réfléchir aux rôles des activités discursives au cours de l'appropriation de la langue française et dans quelle mesure ces activités permettent la construction et la transmission des connaissances chez les apprenants libanais.

(1) Nous avons pris pour objet des situations d'interaction dans des classes des lycées publics à Tripoli (Liban).

1- L'enseignant: tuteur et médiateur

En classe de langue, il ne s'agit pas « d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » (Altet: 1991). Cet objectif d'apprentissage se réalise sous la forme d'activités, de tâches à accomplir en vue de permettre l'appropriation des savoirs.

Nous reproduisons le schéma de Cicurel (2005: 183) sur la communication en classe:

**L1 doit/veut transmettre un corpus de connaissances L2
un savoir-faire/savoir-dire selon des méthodes X
pour accélérer les processus acquisitionnels de L2
dans un temps donné**

L1 (locuteur compétent)

L2 (locuteur moins compétent)

L'enseignant est l'observateur attentif de la performance d'apprentissage des apprenants et de son évolution. C'est à partir de ses observations qu'il élabore ses stratégies fondées autant sur les attitudes et les comportements psychologiques des participants que sur l'évolution de leurs interlangues², avec le souci majeur d'éveiller constamment leur intérêt, et de maintenir le dialogue avec eux, dans le cadre d'un véritable *contrat d'apprentissage*.

Donc, l'enseignant en classe n'est plus considéré comme un simple « producteur d'un discours » mais aussi comme un acteur finalisant ses conduites ou subordonnant celles-ci à des stratégies où prime la rationalité, un acteur qui contrôle et ajuste à tout instant ses conduites à celles de son partenaire en vue du bon déroulement de l'interaction.

(2) Nous désignons par « interlangue », la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre.

Nous décrivons les formes que peuvent prendre les stratégies communicatives d'enseignement en classe de langue au Liban³. Il s'agit de proposer une typologie et d'analyser les stratégies à travers ses manifestations linguistiques repérables à des procédés langagiers spécifiques tels que les stratégies de facilitation, les stratégies de transfert interlinguale, les stratégies de sollicitation et les stratégies d'évaluation.

2- Les stratégies communicatives d'enseignement

2-1- Définition

Les stratégies communicatives d'enseignement sont l'ensemble d'opérations mises en œuvre par l'enseignant afin de procéder à une transmission optimale des contenus d'enseignement de et sur la langue cible. Pour la réalisation de ces stratégies, l'enseignant suit un projet d'action déterminé qui consiste en la sélection et en l'agencement d'opérations intermédiaires en vue du but final. À noter que les stratégies communicatives d'enseignement ne sont pas uniquement déclenchées par l'apparition d'un problème ponctuel d'intercompréhension de la part des apprenants, mais elles sont inhérentes à la communication didactique et au nécessaire travail d'ajustement réciproque des interactants.

2-2- Les stratégies de facilitation

L'enseignant en classe est un facilitateur, il facilite les « savoirs » pour les faire acquérir aux apprenants. Cette fonction se réalise à travers une série d'opérations: les explications sémantiques, la bifocalisation⁴, les reformulations et les reprises.

(3) Les observations et les enregistrements ont eu lieu durant les mois de mai et de juin 2005, dans le cycle secondaire des trois établissements publics à Tripoli. Les leçons ont été enregistrées à l'aide d'une caméra-vidéo installée sur le bureau de l'enseignante.

(4) Lorsque la communication oscille entre le niveau *communicationnel* et le niveau *métalinguistique*, nous pourrions parler de « *bi-focalisation* » (Bange, 1987).

Exemple 1

- 1 P: [...] *que veut dire STANDARDISATION*
 2 A: *identique*
 3 P: *comme IDENTIQUE oui Loyal?*
 4 A: *sont semblables?*
 5 P: *les hommes qui deviennent +++ SEMBLABLES/ tous identiques/*

Dans cet exemple, c'est l'apprenant (2), et non l'enseignante, qui définit le mot *standardisation*, en cherchant dans son répertoire linguistique un synonyme au mot. Mais il semble que la définition *identique* (2) n'était pas bien claire pour toute la classe, et c'est un autre apprenant (4) qui vérifie le sens donné par son pair en posant une question de clarification: *sont semblables?*(4). Soucieuse de répondre à toutes les questions posées par les apprenants, l'enseignante répète les deux définitions données en les insérant dans leur contexte: *les hommes qui deviennent +++ SEMBLABLES/ tous identiques/*

Exemple 2

- 6 P: [...] *croyez-vous à l'amitié entre une fille et un garçon?> [...] quelles sont les contraintes qui pèsent sur l'amitié?>/ que veut dire CONTRAINTES?*
 7 An: *les pressions*
 8 P: *LES PRESSIONS/ ça veut dire qui m'empêchent / et que veut dire qui pèsent sur? ++ ceci vient de quel mot? qu'on rencontre en chimie ou bien en physique « ... »? PÈSE « ... »?*

Dans cet exemple, la focalisation est centrée à la fois sur le contenu, le thème de « l'amitié entre une fille et un garçon », et sur le code (le sens du mot « contraintes » et du verbe « peser sur » (6)). Cette bifocalisation entraîne une suspension de l'interaction en cours et l'ouverture d'une séquence latérale complexe dans le but d'expliquer le sens du terme *contraintes* (6).

Exemple 3

- 9 *quelles sont les MANIFESTATIONS de la violence ++ c'est-à-dire dans notre vie quotidienne ++ dans la vie de chaque jour ++ que ce soit dans votre milieu + dans votre entourage + à l'école ou bien + à partir de ce que l'on*

voit à la télévision + de ce qu'on entend à la radio de ce qu'on lit dans les journaux ++ comment la violence SE MANIFESTE – elle? ++ quels sont les aspects de la violence?

L'énoncé reformulant peut être lié à l'énoncé source par des marqueurs du type *c'est-à-dire, à savoir, cela signifie (que), cela veut dire, enfin, donc, bon* (Gülich et Kotschi, 1983: 305). Ces introducteurs de glose fonctionnent comme une césure: ils coupent l'énoncé pour le reprendre aussitôt et « autrement » quant à sa forme et signale donc une équivalence.

Exemple 4

- 10 P: [...] *c'est-à-dire il s'agit de la forme et quoi encore « ... »?*
 11 A: *c'est la composition de l'image*
 12 P: *c'est la COMPOSITION DE L'IMAGE/ ça veut dire « ... »?*

Cette reprise est du type « isomorphe homofonctionnelle ». Dans ce cas, on garde le signifiant et la fonction linguistique d'une unité linguistique reprise, mais également des reprises où l'on reprend la totalité ou presque de l'énoncé précédent.

2-3- Les stratégies de transfert interlingual

L'analyse des actes du discours des enseignants met en évidence des actes codés de deux façons: les actes en langue cible (le français) et les actes en « parler bilingue » (Lüdi et Py, 1991). Dans cet « espace illocutoire potentiellement bilingue » (Lüdi, 1991) l'enseignant recourt à l'alternance codique dans l'objectif de

- Prévenir, garantir et vérifier la compréhension du sens;
- Réparer des pannes dans la construction du sens;
- Exprimer l'émotion

Exemple 5

- 13 P: *il y a une expression en français +++ c'est METTRE EN QUESTION +++ c'est une expression qui veut dire RE-CON-SI-DÉ-RER LA CHOSE ou la personne ++ ya3né bil3arabé i3adet al nazar bi*

chakhess aw bi chi (en arabe ça veut dire remettre en question une personne ou une chose)

Pour expliquer l'expression « *remettre en question* », l'enseignante a eu recours d'abord à la langue source « *reconsidérer la choses* », et pour s'assurer de son explication, elle a clôturé son explication par une équivalence bilingue « *ya3né bil3arabé i3adet al nazar bi chakhess aw bi chi* » (en arabe ça veut dire remettre en question une personne ou une chose) dans le but sans doute de faciliter la mémorisation du sens de l'expression. Cette équivalence bilingue pourrait être qualifiée de *définitionnelle* en ce sens qu'elle contribue à définir le mot nouveau par amplification ayant recours, dans ce cas précis, à l'autre langue.

2-4- Les stratégies de sollicitation

Pour faire acquérir un savoir et un savoir-faire, pour vérifier les acquis des apprenants et leur faire produire des énoncés en langue cible, l'enseignante utilise le questionnement et l'injonction qui font partie tous les deux des stratégies de sollicitation.

2-4-1- L'injonction

Le discours de l'enseignant est émaillé par un « dire de faire », par une prescription. L'enseignant demande aux apprenants de « *parler de* » ou de « *parler de telle manière* », de « *parler mieux* » et de « *parler encore* ».

Exemple 6

- 14 P: *je vais vous accorder cinq minutes/ d'accord? Pour consulter un peu l'image/ et vous allez me dire de quoi il s'agit en général avant de passer dans les détails de l'image ++ en général rien qu'à regarder l'image vous allez me dire de quoi il s'agit ++ d'accord? ++ cinq minutes +++ apparemment c'est une image « ... »?*

Dans cet exemple, l'injonction de base (*parler d'une image publicitaire*) se traduit essentiellement par l'annonce des étapes de la démarche, elle est porteuse de modalités prospectives.

Les injonctions ont une fonction d'éveil, d'encouragement à la parole, et le maintien de l'interaction. L'enseignant cherche à susciter la motivation cognitive des apprenants en réunissant les circonstances favorables au déclenchement de leur activité et à l'obtention de leur participation.

2-4-2- La pédagogie du questionnement

Les types de questions posées par l'enseignant sont de différents types: la question – première qui ouvre un segment de dialogue sur un point nouveau du contenu; la question-sonde qui part de la réponse de l'apprenant et qui consiste à apporter un complément, une précision ou une justification.

Exemple 7

- 15 P: [...] *que doivent faire les firmes « ... »?*
 16 A: *d'abord on doit convaincre de ces produits*
 17 P: *ils doivent nous convaincre comment « ... »?/ est-ce que tout le monde est facile à être convaincue « ... »?*

Autre type de question: question re-dirigée ou re-déployée; il s'agit d'une question déjà posée et qui a déjà reçu une réponse valable. Le professeur désire une autre réponse.

Exemple 8

- 18 P: *le thème de la violence ++ qui va lever son doigt et expliquer que signifie le terme VIOLENCE ++ en français bien sûr ++ qu'est-ce que la VIOLENCE en général ++ d'une façon très générale +++ oui?*
 19 A: *c'est un fait ++ humain ++ et social*
 20 P: *un fait humain et social? ++ seulement ça?*
 21 A: *c'est en ++ opposition avec la paix*

Le questionnement laisse la possibilité à l'enseignant d'orienter les apprenants dans la direction qu'il désire. Ce comportement pédagogique autorise donc l'enseignant à vérifier l'ancrage des concepts intégrés et à agir sur la hiérarchie des notions à acquérir.

La stratégie de sollicitation adoptée par l'enseignant aide l'apprenant à devenir un « candidat-apprenant » (Bange 1992) et à prendre des risques. Cette prise de risque peut avoir pour contrepartie la reconnaissance par l'enseignant de ce rôle de candidat-apprenant et l'inciter à jouer le rôle complémentaire de « partenaire dans l'avancement du savoir » (Bruner, 1985), de co-acteur de l'apprentissage, et inciter à apporter l'aide, « l'étayage » dont l'apprenant a besoin pour mener à son terme le processus d'apprentissage.

2-5- Stratégies d'évaluation

Si la pédagogie est cette communication inégale, entre quelqu'un qui, par hypothèse, maîtrise un savoir, et quelqu'un qui, par hypothèse, ne le maîtrise pas, le premier se trouve inévitablement en position d'évaluateur. L'enseignant représente pour les apprenants la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé de vérifier si l'apprenant sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de ce savoir-dire et/ou de ce savoir-faire.

2-5-1- Les modalités de traitement de l'erreur⁵

a. Répétition⁶ questionnante de la réponse erronée

Exemple 9

22 A: *c'est en ++ opposition avec la paix*

23 P: *ça s'oppose à la paix?*

(5) Plusieurs études ont été menées dans les années 1970 et au début des années 1980 sur le traitement des erreurs à l'oral. Etudes essentiellement descriptives qui visent à répondre à des questions du type: quelles erreurs les enseignants traitent-ils? Comment les traitent-ils? Comment les apprenants réagissent-ils aux différents types de correction? (Fanselow 1977 et Chaudron 1977). On apprend ainsi chez Fanselow (1977: 585) que 18% des erreurs ne sont pas corrigées, que dans 19% des cas, l'enseignant donne un indice à l'apprenant pour signaler l'erreur et l'aider à s'auto corriger et que dans 8% des cas il signale simplement l'erreur par un procédé non verbal.

(6) Les répétitions sont prises dans le même sens qu'à la page 115.

La modalité de traitement de l'erreur qui semble avoir la faveur des professeurs consiste à répéter la totalité ou une partie de la réponse erronée, pour signaler à l'apprenant qu'il doit revenir sur son énoncé pour le corriger; l'intonation montante qui accompagne cette répétition ne laisse aucun doute quant à sa valeur de question.

b. Les reformulations

Exemple 10

- 24 A: *pour résoudre les problèmes*
 25 P: *pour RÉSOUDRE les problèmes avec la force*

Les actes de reformulation peuvent avoir la forme de corrections des composantes lexicales et syntaxiques des énoncés des apprenants. Un certain nombre de reformulations ont même parfois pour fonction de remplir les pauses inhérentes à l'activité de production linguistique dans un contexte de surcharge cognitive (Carroll 1997).

c. Les commentaires appréciatifs et dépréciatifs

Les opérations *appréciatives* portent soit sur la forme linguistique, soit sur le contenu des productions langagières. Nous distinguerons des termes marquant une appréciation comme « oui », « d'accord », « voilà », accompagné ou non du mot ou du syntagme apprécié

Exemple 11

- 26 A: *l'angle de vue*
 27 P: *L'ANGLE DE PRISE DE VUE/ les échelles ++ voilà*
 28 An: *elle est rectangulaire*
 29 P: *ELLE EST REC-TAN-GU-LAIRE ++ d'accord*

Nous remarquons qu'à chaque fois qu'il y a une « infraction aux règles du bon usage » de la part des apprenants, le professeur corrige les erreurs de l'apprenant parce que les normes grammaticales et lexicales jouent en classe un rôle plus important que les normes interactionnelles.

Exemple 12

- 30 A: *non ++ la violence entre le professeur et l'élève ++ c'est pas seulement le frappe*
 31 P: *oui ++ ça ne se manifeste pas seulement par les tapes ++ comment donc?*

3- Stratégies d'enseignement et acquisition

Nous nous demandons jusqu'à quel point les stratégies communicatives de l'enseignant permettent le développement d'une compétence communicative, avec un potentiel acquisitionnel plus grand, c'est-à-dire avec des occasions favorables au déclenchement des processus d'acquisition.

« ... c'est dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme; c'est dans la construction d'une activité partagée avec des locuteurs plus experts que le novice élargit ses possibilités (dans ce que Vygotsky appelle la ZDP⁷); c'est dans l'ajustement à son interlocuteur et dans l'éventuelle réparation de difficultés en collaboration avec lui que les ressources de la communication sont interrogées, thématiques, transformées » (Gajo, Koch, Mondada, 1996: 64)

L'interaction enseignant-apprenant est une « interaction de tutelle » (Bruner). Dans cette interaction de tutelle, l'un des deux partenaires, le tuteur (l'enseignant) « connaît la réponse » qui permet de résoudre le problème et l'autre, celui à qui s'est posé un problème de communication dans le cours de l'interaction (l'apprenant), ne la connaît pas encore. C'est dans leur collaboration que va apparaître la solution qui permettra la poursuite de l'interaction. L'aide fournie par l'expert ne constitue qu'un

(7) Vygotsky (1985) développe la notion de zone proximale de développement (ou zone de développement potentiel (ZDP) ou zone de proche développement) qui éclaire le rapport entre développement et apprentissage: l'apprentissage précède le développement et l'active (fonction interpsychique puis intrapsychique). La zone proximale de développement se situe entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution sans sa collaboration. Cette notion est à prendre en compte dans la formation car, comme le souligne J.-Y. Rochex (1995) c'est « la zone dans laquelle doivent intervenir enseignement et apprentissage, lesquels transforment, modifient en retour le développement ». Il remarque qu'un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il ne dirige pas le processus développemental mais se trouve entraîné par lui.

aspect du processus d'étayage. Bruner (1983) le dit bien: « l'étayage rend l'enfant ou le novice *capable de résoudre un problème* ».

La collaboration avec l'enseignant permet à l'apprenant d'accéder à une conceptualisation plus organisée et systématique. Le savoir-faire pédagogique doit permettre à l'élève par l'accompagnement et l'encouragement qu'il implique de réaliser une tâche difficile. Le savoir-faire didactique doit permettre aux concepts « spontanés » de se transformer en « concepts scientifiques ». Ainsi, le transfert de l'acquis est possible « ce que l'apprenant sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un il sera demain en état de le réaliser tout seul ».

Donc, les stratégies communicatives déployées par l'enseignant sont *susceptibles* de favoriser l'apprentissage de la langue seconde. Ces tâches interactionnelles sont considérées comme « des moments privilégiés » (Py, 1990) qui, par des mouvements d'autostructuration, d'hétérostructuration, tendraient à *favoriser* l'acquisition. Elles comporteraient des « traces d'opérations cognitives qui interviennent dans la construction et le fonctionnement de l'interlangue ».

Conclusion

Nous avons montré que dans le but de minimiser les divergences entre les répertoires linguistiques des participants, de développer la compétence langagière des apprenants et de favoriser l'acquisition de la langue cible, l'enseignant « manipule » la communication en recourant à des « stratégies d'enseignement », à des « procédés facilitateurs » qui peuvent être aussi considérées comme des « pratiques de transmission ». Ces stratégies d'enseignement se posent comme des procédés à la fois linguistique et discursif. Phénomène de langue d'abord parce que les stratégies d'enseignement sont considérées comme des procédés métalinguistiques qui permettent à l'enseignant d'entrer dans la langue et de faire acquérir un savoir en langue cible; phénomène de discours ensuite car les fonctions qu'elles remplissent en classe de langue peuvent être stylistiques et métaphoriques et être en conséquence étroitement liés aux différents moments de l'interaction et aux différentes intentions communicatives des sujets énonciateurs.

Le but poursuivi par cet article, qui s'inscrit dans le sillage de réflexions et investigations empiriques menées à la croisée des territoires de la didactique, de l'acquisition et de l'interaction en langue étrangère, consistait à contribuer à l'accroissement de notre compréhension de la didactique du français telles que reflétée dans les pratiques de la salle de classe au Liban.

Références bibliographiques

- ALBER J-L., et PY B., 1986, « Vers un modèle exolingue de communication interculturelle: interparole, coopération et conversation », *ELA* 61, pp. 78–90.
- BANGE P., 1987, *L'analyse des interactions verbales, la dame de Caluire: une consultation*, Paris: Peter Lang.
- BANGE P., 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* 1, pp. 53-85.
- BRUNER J.S., 1983, « La conscience, la parole et la « zone proximale », réflexion sur la théorie de VYGOTSKY », *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF, pp. 112-135.
- BRUNER J.S., 1985, « Models of the learner », *Educational Researcher*, Vol. 14 n°6, pp.5-8.
- CARROLL S., 1997, « Le point de départ: la notion d'Input dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde », *CALAP* 15, pp. 33-51.
- CHAUDRON C. 1977, « A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors », *Language Learning*, n°27, pp. 29-46.
- CICUREL F., 1996. « L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les carnets du Cediscor*, n°4, pp. 77-92.
- CICUREL F., 2005, « La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet 2005.
- DAUSENDSCHÖN - GAY U., et KRAFFT U., 1994, « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin VALS/ASLA* 59, pp. 127–158.
- DE PIETRO, J.-F, et MATTHEY, M., PY, B. 1988, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du 3ème colloque régional*

- de linguistique*, Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-119.
- FANSELOW, J.F., 1977, «The treatment of error in oral work », *Foreign Language Annals*, n°10 (5), pp. 583-593.
 - GAJO L., KOCH P., MONDADA L., 1996, « La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 64, pp. 61-86.
 - GÜLICH E., et KOTSCHI T., 1983, « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française* 5, pp. 305–258.
 - LÜDI G., 1991, « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment? » *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies*, ESF, Barcelone, pp.87-99.
 - PY B., 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », Gaonac'h D., (éd), *Acquisition et interaction d'une langue étrangère*, Paris: Hachette, pp. 81- 88.
 - ROCHEX J-Y., 1995, "L'enfance, appel de culture. La psychologie du développement est-elle nécessairement "puérocentrique"?", *Le Télémaque. Philosophie et Éducation*, n° 2, pp.1-16.
 - TARONE E., 1980, « Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage », *Language learning* 30, pp. 417-432.
 - VÉRONIQUE D., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* 1, pp. 5-35.
 - VION R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris: Hachette.
 - VYGOTSKY L. S. 1985 [1935]. *Pensée et langage*, Paris: Éditions sociales.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons pris pour modèle celle de VION, (1992: 265) mais nous avons développé les conventions de Vion pour que celles-ci s'adaptent à notre corpus, voire au but du présent travail.

P	enseignante
A	apprenant non identifié
An	le groupe
XX, XXX	partie inaudible d'une, deux ou trois secondes
OUI, BRAVO	accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)
/	rupture dans l'énoncé
+, ++, +++	pause brève, moyenne, pause de plus de 3 secondes
[chevauchements: énoncés simultanés
?	intonation montante
!	intonation descendante
« ... »	pause de sollicitation
< >	indication concernant le non verbal et le paraverbal, < en riant > < voix faible >, < l'enseignant s'approche >, < elle lit >
[...]	interruption de la transcription
<i>ya3né</i>	mot(s) ou expression(s) en langue étrangère (en italiques)
quand ≠ ils	absence inhabituelle de liaison
français(e)	absence d'accord, parenthèses indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine

Code de translittération de l'arabe

Lettre	Prononciation
Kh	kh
3	ain
2	euh
Z	th (à l'anglaise)

Remarques complémentaires:

- Pour des raisons de lisibilité, nous avons conservé aux noms propres leur majuscule initiale.
- Les enseignantes citées ont été anonymisées: lorsqu'un nom est cité, c'est donc un pseudonyme.
- Chaque ligne est précédée de l'initiale du locuteur et du numéro du segment; les changements de locuteur se font par le retour à la ligne.