

Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires

Stéphanie VOLTEAU et Claudine GARCIA-DEBANC, GRIDIFE-ERT 64 IUFM Midi-Pyrénées et OCTOGONE-Lordat, EA 4156 Université Toulouse-Le Mirail

Garcia-Debanc C., Volteau S., 2007. Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Université de Metz, pp. 309-340.

Résumé : La contribution s'appuie sur le modèle d'analyse des reformulations dans les interactions verbales proposé par Gulich, Kotschi (1987) et De Gaulmyn (1987) pour décrire les reformulations effectuées par un enseignant au cours d'une séance sur les stratégies de compréhension du lexique spécialisé dans des manuels scolaires à la fin de l'école primaire. Elle s'efforce ainsi de mettre en évidence quelques spécificités des interactions en situation scolaire et les fonctions qu'y remplissent les reformulations. La description de ce corpus pose en retour des questions au modèle d'analyse linguistique mis à l'épreuve.

Les interactions orales constituent un espace privilégié pour les reformulations. En effet, celles-ci participent de l'élaboration commune du discours. Cependant, elles interviennent de façon différente dans une conversation ordinaire, dans un dialogue spécifique comme l'échange entre une locataire et un conseiller juridique, qui constitue le corpus appelé « La Dame de Caluire » (Bange ed, 1987) ou dans une classe. En effet, les interactions en situation scolaire donnent lieu à une « communication inégale » (François, 1990) en raison de la nature différente des intervenants (un adulte/des enfants), de leur statut (un maître/des élèves) mais aussi de l'inégalité par rapport aux savoirs qui font l'objet de l'échange. Analyser les reformulations dans des interactions scolaires, c'est les décrire et essayer de rendre compte de leurs fonctions dans le processus de construction des savoirs.

A quelles modélisations linguistiques peut-on se référer pour décrire des interactions en situation scolaire ? Quelles spécificités présentent ces interactions par rapport à des conversations familiaires (Traverso, 1996) ou à des interactions plus spécifiques (Bange, 1987) ? Dans quelle mesure une description linguistique fournit-elle une contribution nécessaire pour une étude en didactique ? En quoi les approches linguistiques et didactiques se distinguent-elles ? La présente contribution se propose de répondre à quelques-unes de ces questions.

Le travail présenté ici s'inscrit dans le prolongement de plusieurs études réalisées à partir de corpus différents, qui montrent l'intérêt de l'étude de la reformulation en didactique du français.

Dans les interactions scolaires, le jeu des reformulations permet d'observer les traces des acquisitions notionnelles et langagières des élèves. C'est cette perspective qui a été retenue pour l'étude de l'emploi des verbes rendant compte du processus de la digestion, dans le cadre d'un travail en biologie au CM1 mis en œuvre par une professeure des écoles débutante (Garcia-Debanc, Laurent, 2003). L'observation est focalisée sur l'évolution des formulations des élèves dans leurs reformulations successives et le traitement de la parole des élèves par l'enseignant. L'enseignante recueille les conceptions des élèves en notant au tableau ce que les élèves disent à propos des transformations subies par les aliments au cours de la digestion. A plusieurs reprises, ils utilisent le verbe *attaquer* pour rendre compte de l'action de la salive sur les aliments, par analogie avec l'action d'un acide. L'enseignante ne reprend pas ce terme dans les formulations qu'elle note au tableau (reformulations d'autodictée) mais, au bout d'un moment d'interaction, elle le répète elle-même. A l'issue de la démarche scientifique, en revanche, les élèves sont capables d'utiliser de façon pertinente des verbes spécifiques, tels que *broyer*, *dissoudre*, *transformer*, *trier*, *filtrer*. L'évaluation écrite terminale montre que ces termes sont acquis par la plupart des élèves. Les reformulations orales, de même que les écrits intermédiaires, portent ainsi trace des apprentissages réalisés. Elles sont plus ou moins favorisées par les interventions de l'enseignant (Garcia-Debanc, 1998, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, Margotin 2002).

Les reformulations de l'enseignant sont ainsi les signes d'une expertise professionnelle (Garcia-Debanc 2007) dont on peut décrire quelques caractéristiques. On peut ainsi comparer les types de reformulations utilisées préférentiellement par un enseignant expérimenté et par un enseignant débutant par rapport à un même objet d'enseignement (Volteau, Garcia-Debanc, à paraître). L'effet d'expertise se mesure aux notions acquises par les élèves, telles qu'on peut les inférer à partir des formulations orales ou écrites des élèves à différents moments du travail.

On peut également observer s'il y a un effet du domaine de l'enseignement (séance de grammaire vs séance de réécriture d'un texte littéraire) sur la nature des types de reformulations utilisés (Garcia-Debanc, Volteau, sous presse).

Enfin, les reformulations de l'enseignant peuvent également être analysées sous l'angle de l'analyse épistémologique de l'objet enseigné. La manière dont se trouve validée telle ou telle réponse d'élève est en effet significative de la conception que se fait l'enseignant

de l'objet à enseigner et des éventuelles tensions entre le modèle épistémologique présent dans la préparation et l'épistémologie personnelle de l'enseignant. (Garcia-Debanc, 2007a, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina sous presse). L'étude des reformulations fournit ainsi des indices sur le « modèle disciplinaire en acte » de l'enseignant, à savoir la manière dont il conçoit l'enseignement de sa discipline et les différents objets enseignés.

L'analyse linguistique, descriptive, nourrit une analyse didactique des échanges en classe et une interrogation sur les effets des interactions verbales sur les apprentissages des élèves.

Nous procèderons ici à l'étude d'un enregistrement vidéo d'une heure réalisé dans une classe de CM2 en zone sensible, dans une école du Mirail à Toulouse¹. Pour des contraintes de longueur, nous ne fournissons en annexe que le début de cette transcription. Nous nous appuierons sur une typologie très fortement inspirée par les travaux de Gulich et Kotschi (1987) pour décrire les formes linguistiques des reformulations à divers moments de la séance en classe et nous essaierons d'en montrer les fonctions dans l'interaction didactique. Cette analyse nous permettra non seulement de décrire le corpus analysé mais aussi de poser en retour des questions au modèle d'analyse linguistique convoqué.

1 – Le modèle proposé par Gülich et Kotschi (1987) : une typologie des reformulations

1.1. - Définition de la reformulation

Le modèle linguistique privilégié dans nos analyses est constitué par la typologie des actes de reformulation proposée par Gülich et Kotschi (1987), complétée par de Gaulmyn (1987). Dans la perspective interactionniste, Gülich et Kotschi (1987) mobilisent le concept de reformulation pour décrire les échanges entre un conseiller juridique et une locataire dans le cadre d'une consultation d'une association de défense des locataires (*la dame de Caluire*). Les reformulations, lors de l'entrevue, permettent d'assurer l'intercompréhension entre le conseiller et la locataire afin d'assurer la rédaction collaborative d'une lettre destinée au propriétaire pour refuser l'augmentation de loyer proposée.

Gülich et Kotschi définissent la reformulation comme une « opération linguistique de la forme x R y, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source ES et un énoncé reformulateur ER, R étant le marqueur de reformulation » (Gülich et Kotschi,

¹ Nous remercions Maryline Coustel, maître-formateur à l'Ecole Papus de Toulouse-Le Mirail au moment de l'enregistrement, ainsi que Michel Gangneux, formateur de français à l'IUFM Midi-Pyrénées, qui ont préparé et mis en œuvre l'activité qui a donné lieu à cet enregistrement.

1987, p.30). Ils privilégient ainsi la dimension paraphrasique des reformulations. La reformulation consiste donc, selon eux, à poser une équivalence sémantique entre un énoncé-source ES et un énoncé reformulateur ER.

Si l'on prend un exemple emprunté à notre propre corpus, l'énoncé source ES et l'énoncé reformulateur ER peuvent être facilement délimités dans ce rappel de la consigne par l'enseignant (M), au début de l'enregistrement :

2 M - **ES** ensuite je vous avais demandé de vous intéresser aux <allongé> procédés **MR** c'est-à-dire **ER** comment euh un enfant qui est euh face à un mot qu'il ne connaît pas bien va essayer de comprendre le sens de ce mot là

Le terme technique de *procédés* est immédiatement reformulé par l'enseignant lui-même sous la forme d'un énoncé reformulateur plus long, à valeur définitoire. La variation de débit, codée par le « allongé » signale d'ailleurs très probablement que l'enseignant a hésité à employer ce terme. Le marqueur de reformulation est ici le marqueur prototypique *c'est-à-dire*. Ce type de reformulation est classé en « paraphrase définitoire ».

1.2. Typologie des reformulations

Gülich et Kotschi (1987) proposent de catégoriser les divers types de reformulations. Tout d'abord, ils distinguent l'hétéro-reformulation et l'auto-reformulation. En effet, la reformulation peut porter sur le discours de l'autre ou sur son propre discours. Lorsque le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur, il produit une hétéro-reformulation ; lorsqu'il réélabore son propre énoncé, il produit une auto-reformulation.

De plus, Gülich et Kotschi (1987) distinguent trois sous-ensembles de reformulations : la paraphrase, la correction et le rephrasage.

La **paraphrase** se définit comme composée de deux énoncés présentant une équivalence sémantique. Elle peut se présenter sous la forme d'une expansion, d'une réduction ou d'une variation.

- *L'expansion* se caractérise par un énoncé reformulateur plus étendu que l'énoncé-source. Elle se spécifie en deux sous-catégories : l'explication définitoire, qui se caractérise par la présence d'un trait définitoire, et l'exemplification qui comprend l'apport d'aspects supplémentaires dans l'énoncé reformulateur.
- *La réduction* se caractérise par un énoncé reformulateur plus réduit que l'énoncé-source. Elle peut prendre la forme d'une dénomination, lorsque le terme spécifique est introduit après un énoncé source comportant un trait définitoire et le résumé, lorsque l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé-source.
- *La variation* regroupe les reformulations qui ne sont ni des expansions ni des réductions.

Gülich et Kotschi définissent la **correction** comme « la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé » (1987, p.30). L'énoncé-source se trouve alors partiellement ou totalement annulé par l'énoncé reformulateur.

Le **rephrasage** se définit par « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (Gülich et Kotschi, 1987, p.30).

A la suite de Gülich et Kotschi (1987), de Gaulmyn (1987) analyse le même corpus, La dame de Caluire, et propose de nouvelles catégories qui permettent d'affiner la typologie et de prendre en compte le fonctionnement spécifique de *l'oral*. Ainsi, de Gaulmyn (1987), trouvant trop restrictive la seule catégorie de rephrasage lui préfère le terme de « **répétition** ». Parmi les répétitions, De Gaulmyn (1987) distingue ainsi

- les quasi-répétitions,
- les répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle,
- les répétitions d'une amorce d'énoncé inachevée,
- les auto-répétitions d'une répétition
- et les répétitions d'auto-dictée.

La terminologie adoptée dans le cadre de la présente étude est très proche de celle proposée par De Gaulmyn (1987). Les sous-catégories de répétitions et de corrections présentées dans les analyses de l'extrait de corpus ci-après ont été affinées par rapport au modèle de référence de Gülich et Kotschi (1987) et à la typologie de de Gaulmyn (1987), exceptée la sous-catégorie des répétitions d'auto-dictée qui est extraite de la typologie de de Gaulmyn (1987). En revanche, les sous-catégories de paraphrases restent fidèles au modèle linguistique des actes de reformulation de Gülich et Kotschi (1987).

2 – Présentation du corpus analysé

2.1. Une activité de lecture et de vocabulaire en CM2

Le corpus analysé correspond à un enregistrement d'une heure environ, portant sur un travail lexical, dans une classe de CM2 d'une école primaire située en zone sensible, à partir d'un ensemble de manuels d'histoire-géographie de sixième. L'activité s'inscrit dans la perspective définie par les programmes de l'école primaire 2007, qui invitent les enseignants à travailler la maîtrise de la langue dans les divers domaines disciplinaires². Le but de l'activité est de contribuer à développer les compétences de lecture d'écrits à statut documentaire et de faire

² Un tableau récapitulatif recense les compétences de maîtrise de la langue se rapportant au parler, lire et écrire dans chacun des domaines disciplinaires. Le document d'accompagnement publié par la Direction de l'Enseignement Scolaire, *Lire/écrire au cycle 3*, spécifie les modalités de travail dans ce domaine, pp 21 - 25.

acquérir aux élèves des stratégies pour comprendre un vocabulaire spécifique sans avoir recours immédiatement à un dictionnaire. Cette compétence de lecture est indispensable en classe de sixième, lorsque les élèves ont à affronter des manuels d'une densité informative importante³ faisant appel à un lexique spécialisé très abondant en sixième.

2.2. La reformulation comme objet enseigné de la séance

Les *manuels*, comme les textes de *vulgarisation* scientifique, recourent à des reformulations définitoires incluses dans le cours du texte pour permettre au lecteur non spécialiste de comprendre et de s'approprier un lexique technique. Ces reformulations définitoires sont introduites par des procédés différents : adjonction de notes ou d'un index, exemplification sous la forme de documents insérés mais aussi insertion des définitions dans le cours du texte, sous des formes différentes (Loffler-Laurian, 1983). Dans ce cas, la définition peut suivre le terme spécifique à définir ou le précéder et donc prendre la forme d'explications définitoires ou de dénominations. Les marques signalant l'insertion d'une reformulation définitoire dans le cours du texte peuvent être diverses, d'ordre typographique ou linguistique : mise en gras du terme à définir, parenthèses comportant la reformulation définitoire ou, dans certains cas, encadrant le terme spécifique introduit après sa définition, présence du verbe-copule *est* ou d'autres verbes (*est composé de*, *est appelé*, *on appelle*), marqueurs de reformulation *c'est-à-dire*, *ou*. Ces marqueurs de reformulation ont des conditions d'emploi contraintes que nous ne pouvons pas présenter ici (Charolles, Coltier, 1986, Charolles, 1987). Le traitement efficace de ces marques suppose une observation de ces différentes modalités de réalisation et la mise en question de conceptions parfois erronées des élèves, par exemple sur le fait que les parenthèses encadreraient des informations secondaires. Il est utile de conduire une observation de ces marques en étude de la langue, à la fin de l'école primaire et au début du collège.

De plus, la compréhension des termes techniques fait appel à la mise en relation d'informations diverses coprésentes dans une double page du manuel : texte explicatif mais aussi schémas ou photographies, éléments que les élèves ont à traiter et à mettre en perspective pour inférer la signification de ces termes. Le repérage de reformulations dans le texte de vulgarisation scientifique constitue donc l'objet enseigné de la séance analysée.

2.3. Déroulement de l'activité

L'activité s'inscrit dans le cadre d'un travail en géographie sur la population. Les élèves ont travaillé sur le recensement. Une première séance de lecture sur le lexique a permis de mettre

³ Certains travaux ont montré que la densité informative d'une page de manuel scolaire de sixième était équivalente à celle du journal *Le Monde* (*Aster 4, Communiquer les sciences*, 1989).

en évidence les modes de traitement d'un écrit difficile non destiné aux enfants⁴. En effet, l'enseignante a choisi comme support de lecture un article technique sur le recensement. Après une lecture individuelle silencieuse, elle leur a demandé de cacher le texte et de reformuler ce qu'ils avaient retenu. La confrontation de ces reformulations, comme traces de la compréhension et de la mémorisation du contenu informatif du texte (Martinot 1994, 2000, 2003) a permis de premières clarifications. Un travail lexical a ensuite aidé à lever ambiguïtés ou contresens dus à la polysémie des mots *échelle*, *source*, *outils*, *foyer* et de recenser les procédés pouvant être utilisés pour construire une signification approchée en s'aidant du contexte. Ce travail est ici prolongé par une analyse des procédés utilisés dans des manuels de géographie de sixième pour introduire des reformulations définitoires.

La classe est divisée en sept groupes, chacun d'entre eux travaillant sur une double page d'un manuel. Les manuels sont différents, ce qui permet des rapports complémentaires des divers groupes. Comme l'indique l'enseignante en 221 M et 223, les élèves devront réutiliser les procédés ainsi observés pour produire une réécriture du texte technique sur le recensement, qu'ils ont précédemment travaillé : *le texte sur le recensement on va le réécrire + on va le réécrire de façon un petit peu plus simple pour des camarades + de CM* (221 M) *donc il va falloir qu'on trouve des procédés nous aussi + pour arriver à à faire en sorte que ce texte soit lisible et aidant* (223 M). Ainsi, la réutilisation des procédés en situation de production est une voie pour aider les élèves à se les approprier.

La première consigne donnée par l'enseignante, est de repérer de quelle façon les mots difficiles sont identifiables dans une double page. Cette activité a fait l'objet de la séance précédente. Elle a donné lieu à un inventaire de modes de signalisation d'un terme technique, qui est rappelé en tout début de séance. L'enseignante demande ensuite aux élèves d'inventorier les éléments qui leur ont permis d'élucider le sens d'un terme spécifique qu'ils ont choisi. Cet inventaire est d'abord réalisé collectivement. Ensuite, chaque groupe expose la démarche qui lui a permis de comprendre un terme relevant du lexique de la géographie. La classe essaie de dégager des traits communs dans cette démarche. Un bilan récapitulatif, que nous n'analyserons pas ici, clôt la séance. Il donne lieu également à de nombreuses reformulations.

⁴ La démarche a été conçue et mise en place par l'enseignante en collaboration avec des formateurs de l'IUFM Midi-Pyrénées dans le cadre de la recherche INRP n° 30 343: « Enseignement et structuration du lexique à l'école et au collège ».

Nous allons essayer de repérer les formes linguistiques récurrentes des reformulations de l'enseignant dans les cent premiers tours de parole de ce corpus et de montrer leur fonction dans la construction des apprentissages.

3 – Une cartographie des formes linguistiques et des fonctions des reformulations de l'enseignant selon les phases de l'activité

Les reformulations sont plus ou moins présentes dans le discours de l'enseignant selon les moments de la séance. Nous allons essayer de mettre en regard leur structure linguistique et leur fonction dans l'interaction didactique.

3.1. De très nombreuses auto-paraphrases lors de l'énoncé de la consigne initiale (2M)

Le premier moment de la séance est constitué par un long tour de parole de l'enseignante (2 M), dans lequel elle rappelle les consignes de l'activité précédente et resitue le travail réalisé par rapport aux séances antérieures, en faisant appel à la mémoire didactique (Matheron, Salin 2002). La fonction de cette longue intervention est d'expliciter les éléments centraux du contrat didactique et de rappeler à l'ensemble des élèves les principaux éléments de la situation de travail. Trois auto-paraphrases sont repérables dans 2M mais on peut constater la difficulté à distinguer les reformulations à proprement parler des formulations par bribes caractéristiques de l'énonciation orale (*à / à tous / à chacun des groupes, dans les dans la double page*), décrites sous la forme de représentations tabulaires par Blanche-Benveniste (1997) et que De Gaulmyn (1987) classe comme des répétitions d'une amorce d'énoncé inachevé. Les auto-paraphrases présentent diverses structures linguistiques :

- Auto-paraphrase de type variation :

- (1) *la première c'était de repérer comment les mots ES qui étaient difficiles MR + ER vous semblaient être difficiles + ou importants dans la leçon + é- étaient repérables*

La paraphrase de type variation est composée d'un énoncé-source, d'un marqueur prosodique sous la forme d'une pause courte et d'un énoncé reformulateur. L'énoncé reformulateur ajoute une modalisation (*vous semblaient être au lieu étaient*) qui met l'accent sur la spécificité de chacune des lectures. Il manifeste le souci de l'enseignant de choisir avec soin ses mots et de prendre en compte la spécificité de chaque lecteur.

- Auto-paraphrase de type exemplification :

- (2) *ES alors on avait listé hein tout ce que vous avez pu dire <elle s'appuie sur la liste notée à la dernière séance sur le tableau papier> MR c'est-à-dire ER astérisque surlignement gras encadrement il y avait gras et couleur hein je vois c'était je crois en bleu <elle s'adresse aux élèves> et gras plus encadrement un mot qui était encadré <elle fait le geste avec son stylo*

d'un encadrement en s'adressant aux élèves> ça c'étaient les façons de les mettre en évidence

L'énoncé reformulateur, introduit par le marqueur prototypique de reformulation *c'est-à-dire*, est composé d'une énumération de mots du lexique spécialisé de la typographie, la liste étant elle-même résumée dans un énoncé-fermoir *ça c'étaient les façons de les mettre en évidence*. Cette énumération constitue la répétition de la liste des termes notés au cours de la séance précédente, lecture à haute voix de mots écrits, dans un mouvement inverse de la répétition d'auto-dictée : l'écrit-mémoire permet de réactiver, pour l'ensemble des élèves, le travail antérieurement fait. On peut en même temps noter le projet de procéder à des généralisations à partir des cas particuliers observés, de manière à favoriser le transfert dans d'autres situations.

- Auto-paraphrase de type explication définitoire à propos de l'utilisation du terme technique de *procédés*, occurrence analysée plus haut en 1.2. La présence de cette explication définitoire est très probablement liée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, ceux-ci ayant ainsi le choix entre deux niveaux de formulation. Elle permet également de s'assurer que les élèves se représentent tous la situation évoquée. Cette reformulation autorise, dans la suite du discours de l'enseignante, vers la fin du tour de parole, l'emploi du terme *procédés* dans une nouvelle reformulation introduite par *donc* : *donc on va lister là aussi les procédés*, sans crainte d'incompréhension. Les reformulations autorisent donc l'emploi d'un terme précis dans la suite de l'interaction.

On note également, à la fin de ce passage, la présence d'une auto-paraphrase de type correction (*enfin certains avaient deux doubles pages*), manifestant également le souci de précision et d'exactitude dans le discours ou peut-être en réponse à une réaction non verbale d'élève.

Dans ce long tour de parole initial de l'enseignant, les reformulations sont présentes sous la forme d'auto-paraphrases. Particulièrement sous la forme d'exemplification et d'explication définitoire, elles répondent essentiellement à une fonction explicative. Ces autoparaphrases ont un rôle important, à la mesure du rôle décisif des consignes pour les apprentissages. Le discours étant monologal, l'énonciateur se doit d'anticiper sur les difficultés de compréhension possibles de la part des interlocuteurs, ce qui est d'autant plus délicat que les auditeurs sont nombreux et divers et que l'enseignant ne peut pas contrôler la compréhension de chacun d'entre eux. La production d'auto-paraphrases permet d'offrir simultanément divers niveaux de formulation.

3.2. Des hétéro-répétitions et des répétitions d'auto-dictée lors de la mise en commun des éléments pris en compte par l'ensemble des groupes (2M – 72M)

La suite de l'échange comporte des reformulations présentant une forme linguistique et une fonction très différente. Ce passage se caractérise par des tours de parole courts, faisant alterner parole des élèves et parole de l'enseignant, s'accompagnant d'une inscription au tableau. En effet, l'enseignante s'appuie sur les réponses des élèves pour recenser les éléments qu'ils ont utilisés pour construire la signification d'un terme technique. L'inventaire de ces éléments s'opère collectivement, avant que chacun des groupes exemplifie la procédure qu'il a utilisée pour un terme particulier. On note ici encore le souci d'amener à généraliser à partir d'une expérience particulière, tout en gardant présentes les caractéristiques spécifiques de chacune des doubles pages observées.

Les reformulations sont alors des hétéro-reformulations (l'enseignante reprenant les énoncés d'élèves), souvent sous la forme de rephrasages, répétitions de ces énoncés, qui font ensuite l'objet d'une notation au tableau sous la forme de ce que De Gaulmyn (1987) appelle des répétitions d'auto-dictée. Cependant, ces reformulations n'ont pas toutes des structures identiques. Elles permettent de mettre en évidence les fonctions particulières de l'inscription au tableau dans le travail de la classe.

La gestion du *tableau* est un élément important de l'activité d'enseignement. L'inscription au tableau permet en effet à l'enseignant et aux élèves d'objectiver et de formaliser les notions importantes étudiées en classe. Le tableau remplit différentes fonctions, selon ce que l'enseignant écrit et le moment du déroulement de l'activité. L'enseignant est ainsi amené à inscrire les consignes, à noter les propositions d'élèves lors des phases de mise en commun, que les élèves rendent compte de leurs travaux personnels ou de groupes, et souvent à construire la trace écrite de synthèse que les élèves auront à recopier. Ainsi, le tableau est un outil permettant la structuration des connaissances.

Le tableau est ainsi un outil didactique privilégié dans les interactions scolaires, constituant un « médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances » (Nonnon 2000, p.83). Il assure principalement une fonction de « producteur de valeur » (*ibid.*, p. 91), d'un triple point de vue :

- la légitimité d'un énoncé écrit sur le tableau
- la valorisation d'un énoncé produit par un élève
- la réalisation de transformations linguistiques et discursives.

Dans l'extrait de corpus analysé ici, l'écriture au tableau permet à l'enseignante de valider un énoncé produit par un élève, de l'objectiver pour le groupe-classe et de le conserver en

mémoire. Les répétitions d'auto-dictée permettent ainsi de laisser une trace écrite d'une proposition orale. « Cette inscription est donc perçue comme validation et institutionnalisation : le fait d'écrire marque un seuil, une avancée, indiquant qu'on est arrivé à un résultat qui permet de passer à autre chose » (Nonnon, 2000, p. 93).

Dans la classe, une relation étroite s'établit ainsi en permanence entre l'oral et le scriptural, « les répétitions d'auto-dictée accompagnant l'acte d'écrire » (De Gaulmyn 1987, p. 86). Dans le corpus analysé, l'enseignante utilise toutes les ressources que permet l'écrit, ce qui se manifeste par des actes de reformulation différents.

L'inscription peut s'effectuer après rephrasage, sous la forme d'une hétéro-répétition totale lexicale avec expansion, comme en 4M ou sans expansion en 12 M :

3Audrey *il y avait des schémas*
4M *alors il y avait des schémas* <elle note sur le tableau papier>

11Erika *des graphiques*
12M *des graphiques* <elle note sur le tableau papier>

Dans certains cas, l'enseignante demande une ratification de la formulation par l'élève avant son inscription au tableau :

38 M *des tableaux il a dit des tableaux des tableaux démographiques ou des tableaux tout court*
<intonation montante>

39 Brice *des tableaux*

40 M *des tableaux bon des tableaux euh + ordinaires alors des tableaux* <elle note au tableau>

L'intonation interrogative permet de vérifier à quoi se réfère précisément l'élève et donc la justesse de la dénomination avant l'inscription au tableau.

Certaines inscriptions mettent en évidence la fonction-mémoire de l'écrit : la formulation de l'élève est conservée, dans l'attente de clarifications ultérieures :

56 Guille *des définitions de base*

57M *des définitions* <intonation montante>

58 Guille *de base*

59 M *qu'est-ce que ça veut dire des définitions de base*

60 Guille *ça veut dire que + à partir de ces définitions de ces définitions là et ben on arrive à*
<allongé> *comprendre le texte*

61 M *alors des définitions de base* <elle hésite> *bon alors je note hein tu nous expliqueras quand tu passeras ce que tu entends réellement par ça je je crois comprendre mais j'en suis pas tout à fait sûre les définitions + de base* <elle note au tableau et prononce à la vitesse où elle écrit> +++ *Brice*

A la demande de l'enseignant, en 60, Guille produit une autoreformulation définitoire mais c'est l'exemplification dans la phase suivante du travail, lorsque chacun des groupes

présentera sa démarche par rapport à l'élucidation d'un terme technique particulier, qui permettra de clarifier cette dénomination. L'inscription de la formulation permet donc le mouvement de généralisation à partir de l'observation du cas particulier, qui est centrale dans cette phase de l'interaction. Elle met également en évidence le statut provisoire de notes de travail.

De même, le stockage écrit permet une rectification ultérieure. Ainsi, la formulation notée en 12 M, *des graphiques* est complétée en 36 M, *alors on met graphiques plus questions*. L'enseignant met ainsi en jeu, sous les yeux des élèves, la possibilité d'ajouts comme ressource spécifique de l'écrit. Il est à noter que, en 36 M, le rephrasage de la remarque de l'élève Erika en 35 (*maîtresse euh avec des graphiques aussi il y avait des questions / avec des graphiques aussi il y avait des questions d'accord*) est complété par une autoreformulation de type variation constituant une répétition d'auto-dictée. Le choix du signe conventionnel *plus* au lieu du *aussi* participe sans doute de la mise en évidence des spécificités de la prise de notes. On notera également la distance entre la reformulation de type expansion de 36 M par rapport à l'énoncé-source 12 M : plus de 20 tours de parole les séparent. De même, on observe, en 55 M, un retour sur la formulation notée en 8 M. La permanence de l'écrit permet un retour objectif et évite les répétitions d'éléments précédemment cités par d'autres locuteurs. L'interaction didactique est en effet une interaction finalisée, au service de la construction de savoirs. Elle vise une progression dans l'apport d'informations, contrairement à la conversation familiale qui tolère des répétitions.

La formulation de la trace écrite fait l'objet d'ajustements de formulations, notamment sous la forme d'hétéro-répétitions comportant une expansion syntaxique. Ainsi, en 8 M :

- (6) **6Sophia** il y avait des cartes et des questions
 7E des questionnaires
 8M des cartes accompagnées de questions <elle note au tableau>

Les structures syntaxiques de l'énoncé source (deux GN coordonné par le connecteur *et, il y avait des cartes et des questions*) et de l'énoncé reformulateur (un GN complété par un participe passé employé comme adjetif et un complément, *des cartes accompagnées de questions*) diffèrent. L'ajout syntaxique permet à l'enseignant de confirmer l'énoncé de l'élève et de produire une formulation plus dense, jugée sans doute plus conforme à la norme écrite. Le choix de formulation se marque également dans le fait que le terme de *questionnaire* proposé par l'élève en 7^E n'est pas pris en compte dans la formulation retenue pour la répétition d'auto-dictée. C'est donc bien l'enseignant qui procède au choix de

formulation pour l'inscription au tableau. On n'a pas d'exemples dans ce corpus de distance importante entre énoncé source et énoncé reformulateur, comme on peut en trouver dans des enregistrements d'enseignants débutants, inscrivant au tableau les formulations qu'ils ont prévues dans leur préparation, même lorsque celles-ci sont très éloignées de celles que produisent les élèves.

L'inscription au tableau, comme texte institutionnalisé du savoir construit dans la classe est en effet, pour une large part, planifiée par l'enseignant dans sa préparation. A partir de 44 M, par un jeu de questions, *qu'est-ce qui manque par contre qui accompagne souvent vos euh vos graphiques* (44 M) *bon mais est-ce que de quoi sont-elle accompagnées ces illustrations* (49 M), l'enseignant s'applique à faire compléter l'inventaire écrit au tableau. L'observateur pourrait avoir l'illusion de simples rephrasages mais le mouvement du passage montre que l'enseignant effectue un tri dans les réponses des élèves pour aboutir à l'inventaire complet des éléments utilisés tel qu'il l'a prévu, avec vérification par retour à sa préparation *voilà est-ce qu'on a oublié autre quelque chose*. Le caractère attendu de la réponse notée est mis en évidence par la présence de connecteurs et de l'interjection *ah*, en 53 M, *ah quand même oui bien sûr elles ont un titre hein*. Sous une apparente improvisation, l'ordre des remarques des élèves n'étant pas planifié, et sous l'apparente présence de nombreux rephrasages, peut être ainsi repérée la fonction structurante des reformulations pour l'inscription au tableau : l'enseignant trie et hiérarchise les remarques et leur inscription même sur le tableau résulte d'un choix organisé. Les reformulations, notamment sous la forme de répétitions d'auto-dictées, jouent un rôle essentiel dans l'objectivation des savoirs en construction dans l'interaction verbale.

Les éléments notés, sous la forme de noms, constituent un inventaire des éléments linguistiques qui peuvent être pris en compte plus qu'un véritable travail sur les processus cognitifs engagés.

3.3. Des hétéroreformulations différées lors de la restitution de la démarche adoptée par les élèves pour comprendre la signification d'un terme du métalangage spécifique (73 M – fin du corpus cité)

Les reformulations présentent des structures linguistiques différentes et remplissent d'autres fonctions dans la phase suivante de l'activité. Les groupes d'élèves ont à expliciter la démarche qu'ils ont suivie pour clarifier la signification d'un terme inconnu qu'ils ont choisi. Comme le montre la longueur des tours de parole des élèves, l'enseignant donne ici priorité à la parole des élèves. L'intervention 76 Romain est construite sur le mode d'une narration de

recherche, répondant à une dynamique narrative (*on ne comprenait pas trop, après on comprend le terme du mot densité, on comprend plus le mot densité*). De nombreux connecteurs structurent le discours, marquant à la fois la temporalité et la cause (*alors, comme, après, alors, et après*) ou la succession et la conséquence (*et on a vu, et on voit*). L'élève procède lui-même à une auto-reformulation corrective pour rendre l'énoncé conforme à la norme linguistique écrite par l'adjonction du *ne* dans la négation (*on compre /on ne comprenait pas trop*), de la même manière que l'enseignante lorsqu'elle auto-corrigé la formulation interrogative en 73 M (*qui c'est qui veut / quel est le groupe qui veut*). La langue orale parlée en classe est un oral formel qui emprunte des structures syntaxiques à l'écrit, ce à quoi les élèves semblent ici sensibles.

Dans cette phase, les interventions de l'enseignante concernent spécifiquement la gestion de l'interaction (104 M *l'un après l'autre hein*) et l'organisation du passage des groupes au tableau. L'enseignante veille à ce que les groupes soient audibles et compréhensibles par leurs camarades (*parle plus fort*, 75 M, 80 M, 108 M, *montre* 84 M) demande des clarifications sur la démarche adoptée et reformule très peu. Ses interventions visent à aider les élèves à expliciter leurs stratégies mais aussi à concevoir des stratégies opératoires pour surmonter des difficultés de compréhension face à un terme opaque. Observons le tour de parole 86 M, intervenant après le passage de deux groupes d'élèves, respectivement Sophia et Romain et Nathalie et son camarade :

86 M oui et alors eux par contre eux <elle désigne Sophia et Romain> ils ont fait un cheminement c'est-à-dire qu'ils sont partis euh euh du mot qu'ils ont repéré dans la page après ils sont allés directement au lexique et du lexique ils sont allés à différents documents

L'énoncé comporte une reformulation sous la forme d'une explication définitoire, l'énoncé source comportant un terme technique *ils ont fait un cheminement*, l'énoncé reformulateur proposant une explication définitoire *ils sont partis euh euh du mot qu'ils ont repéré dans la page après ils sont allés directement au lexique et du lexique ils sont allés à différents documents*. Mais on peut également considérer que l'énoncé reformulateur est lui-même la reformulation de l'énoncé 76 Romain. Nous mettons en regard les énoncés sources figurant dans le tour de parole de Romain et les énoncés reformulateurs :

76 Romain	86 M
on a vu que le mot densité était euh utilisé plusieurs fois	ils sont partis du mot qu'ils ont repéré dans la page
on est parti voir le vocabulaire dans le lexique	après ils sont allés directement au lexique

alors on regarde des photos et des schémas comme là et après on regarde aussi les questions les questions accompagnées des cartes	et du lexique ils sont allés à différents documents
--	---

La reformulation de l'enseignant est de type réduction. Elle conserve la structuration temporelle de l'énoncé-source (*ils sont partis, après, et du lexique ils sont allés à*) et procède par généralisation, en ne mentionnant pas le mot particulier pris en compte et en remplaçant la liste de termes *photos, schémas, questions, cartes* par le terme générique de *documents*. Elle participe ainsi de l'institutionnalisation des procédures observées, cette formulation servant de référence pour les autres groupes de travail présentant leur démarche.

Ainsi, Nathalie, en 89, reformule *après ils sont allés directement au lexique* sous une forme plus familière *on a été voir le lexique*, en montrant que la forme linguistique donnée par le maître n'a pas pour autant été intégrée. Focalisée sur les éléments de démarche qu'elle souhaite faire expliciter, l'enseignante ne rectifie pas cette formulation. En effet, dans les tours de parole 90 M à 101 M (voir corpus en annexe), l'enseignante s'efforce d'aider les élèves à placer leur recherche dans une perspective dynamique de construction progressive de la signification approchée d'un terme problématique et non de la stricte énumération des éléments pris en compte (Nathalie 83, 85, 89). Les rephrasages (95 M reformulant 93 E et 94 Sophia, 101 M ratifiant 100 Nathalie par la prophrase *oui*) permettent d'assurer l'adhésion des interlocuteurs nécessaire à la progression du discours. L'enseignante insiste particulièrement, en 101 M, sur la nécessité d'un retour au texte initialement problématique, après avoir construit par inférence les connaissances nécessaires pour comprendre le concept difficile.

D'un point de vue linguistique, les occurrences que nous venons d'analyser montrent que énoncés sources et énoncés reformulateurs peuvent être adjacents mais aussi distants de plusieurs tours de parole. De plus, l'analyse de l'énoncé 86 M met en évidence le fait qu'un même énoncé reformulateur peut s'articuler à deux énoncés sources différents, montrant la complexité de l'analyse.

D'un point de vue didactique, les reformulations différées permettent à l'enseignant de concilier l'attention à la parole des élèves et la progression des savoirs à l'intérieur de la séance. Elles participent au travail de généralisation de la démarche à partir d'une expérience de lecture particulière qui est central dans cette séance.

3.4. Tableau récapitulatif des catégories de reformulations présentes dans le corpus et de leurs fonctions dans l'interaction didactique

Les principales catégories de reformulations mises en évidence dans l'analyse linguistique peuvent être mises en regard de leurs fonctions dans l'interaction didactique.

Catégories	Formes	Fonctions
Auto-paraphrases	Variation	Difficile à préciser. Selon les occurrences.
	Exemplification	Explicative
	Explication définitoire	Explicative
Hétéro-répétitions	Totale syntaxique	Confirmation Mise en évidence d'une proposition d'élève pour le groupe classe
	Totale lexicale	Poursuite de l'échange
	Avec ajout syntaxique	Formulation d'un énoncé satisfaisant à la norme écrite
Répétitions d'auto-dictée		Confirmation Mise en évidence d'un énoncé d'élève pour le groupe classe : objectivation Validation de la réponse

4. Quelques questions posées en retour au modèle d'analyse linguistique

La mise à l'épreuve sur un corpus de moyenne longueur d'une typologie construite à partir d'un autre corpus pose en retour des questions au modèle d'analyse, notamment à propos de :

- la délimitation des énoncés sources et des énoncés reformulateurs, notamment dans les cas de distance entre énoncé-source et énoncé reformulateur. Notre analyse a souvent privilégié les enchaînements locaux mais nous avons pu mettre en évidence également la présence d'énoncés reformulateurs distants de plusieurs tours de parole de l'énoncé source.

- le statut du marqueur de reformulation. Soit l'occurrence suivante :

3Audrey il y avait des schémas

4M alors *il y avait des schémas* <elle note sur le tableau papier>

Alors est-il un marqueur de reformulation, articulant l'énoncé source et l'énoncé reformulateur, l'enchaînement se formalisant de la façon suivante :

3Audrey ES il y avait des schémas

4M **MR** **alors ER** *il y avait des schémas* <elle note sur le tableau papier>

Ou bien, conformément aux descriptions réalisées par Ali Bouacha à partir d'enregistrements de cours universitaires, alors ouvre un nouveau segment discursif, dans la mesure où « une des principales fonctions de *alors* semble être une fonction d'attaque de discours » (Ali

Bouacha, 1981, p.44). De même, nous avons pu observer dans un corpus scolaire la présence de nombreux *alors*, *ben* comme marques d'ouverture, *bon* ou *d'accord* jouant le rôle de marques de clôture (Garcia-Debanc, 2001). Le marqueur peut d'ailleurs être plurifonctionnel, l'articulation s'opérant entre des unités de tailles différentes : enchaînement local et organisation macro-structurelle de l'échange.

- la présence de marqueur de reformulation. Dans leur définition de la reformulation, Gülich et Kotschi (1987) précisent que la relation sémantique qui s'établit entre l'énoncé-source et l'énoncé reformulateur se réalise par la présence d'un marqueur reformulatif. Le marqueur peut être de nature linguistique, prototypiquement *c'est-à-dire*, comme nous l'avons montré lors de la présentation de notre typologie, ou prosodique, le marquage pouvant se réaliser par une pause plus ou moins longue dans le discours, une intonation montante ou descendante, des hésitations. « Quand la relation sémantique entre les deux termes de la reformulation est nettement reconnaissable, un marqueur morphématique faible suffit pour établir une relation de reformulation. Inversement, un marqueur fort, avec une signification lexicale déterminée, peut compenser une relation sémantique faible » (Gülich et Kotschi, 1987, p. 46). Ces constats empêchent un comptage mécanique des marqueurs pour identifier les reformulations. Dans le corpus analysé, certains énoncés reformulateurs, notamment des répétitions d'autodictée peuvent être identifiés, en l'absence de marqueur linguistique, par le changement de tour de parole ou l'inscription au tableau. Ces reformulations sont particulièrement fréquentes dans les corpus scolaires.

Conclusion

La séance analysée a un enjeu méthodologique : elle vise à aider des élèves de fin d'école primaire à utiliser des stratégies diverses pour construire la signification de termes de lexique spécialisé, en croisant des informations données par des photographies, des cartes ou des schémas et des informations linguistiques figurant dans un texte explicatif ou dans un glossaire. Il s'agit également de les encourager à relire pour construire une signification approchée lorsqu'ils butent sur un terme technique. Pour cela, l'enseignant organise la mise en relation des cas particuliers correspondant aux pages de manuels observées et la généralisation nécessaire au réemploi de ces procédés, dans un mouvement de décontextualisation / recontextualisation dont portent trace les reformulations.

Les reformulations de l'enseignant sont nombreuses et présentent des structures récurrentes selon les moments de la séance et les fonctions qu'elles remplissent :

autoreformulations paraphrastiques à visée explicative dans la phase d'explicitation des consignes, rephrasages et répétitions d'auto-dictée pour un inventaire collectif des documents utilisés pour construire la signification d'un terme technique, hétéro-reformulations différenciées à propos des stratégies verbalisées par les élèves. Cette étude confirme les constats de Gülich (1987, p 79) lorsqu'elle montre que « les différents actes de reformulation que réalisent les interlocuteurs expriment une diversité de fonctions spécifiques reliées aux facteurs concrets de la situation de communication déterminée ». De même qu'elle a pu repérer une majorité d'hétérorephrasages et d'hétéroparaphrases chez le conseiller juridique et de nombreuses hétécorrections chez la dame, qui tiennent aux statuts particuliers des interlocuteurs, de même nous avons pu montrer la récurrence des structures linguistiques des reformulations selon les moments de la séance de classe.

L'analyse de ce corpus d'interactions scolaires valide les modélisations linguistiques conçues pour rendre compte des phénomènes interactionnels d'un point de vue plus général. Que ce soit sous la forme d'autoreformulations ou d'hétéroreformulations, les reformulations occupent une place importante et sont le fait de l'enseignant mais aussi des élèves. Certains sous-types de reformulations, comme les répétitions ou les répétitions d'auto-dictée sont plus nombreuses dans ce corpus que dans les conversations ordinaires, du fait de la visée d'apprentissage poursuivie. Elles remplissent une fonction structurante décisive, marquant la progression des savoirs.

En situation scolaire, l'articulation dynamique constante entre oral et écrit est particulièrement importante. Les reformulations sous la forme d'auto-dictée pour une inscription au tableau sont nombreuses. Elles permettent de valider certaines formulations d'élèves, de les objectiver et de les conserver en mémoire pour les retrouver disponibles dans l'étape suivante du travail. Nous avons montré comment l'expertise professionnelle de l'enseignant permet de structurer la construction de cette trace écrite, sous une apparente improvisation.

D'un point de vue méthodologique, il importe de veiller à ce que l'analyse microstructurelle des enchaînements locaux tels que les étudient Gülich, Kotschi ou De Gaulmyn, ne masque pas les mouvements plus larges à l'échelle de la séance, voire de l'enchaînement des séances. Nous avons vu que certaines reformulations interviennent à plusieurs tours de parole de distance, voire font écho au travail réalisé au cours de la séance antérieure, ou plusieurs semaines auparavant. L'enseignant a en effet pour tâche de réactiver la mémoire didactique. L'observateur ou le chercheur n'a pas toujours les éléments suffisants pour identifier les reformulations renvoyant à un événement vécu par la classe.

Dans le tissu du discours interactif construit conjointement dans l'interaction scolaire, nous nous sommes attachées ici au fil de trame, constitué par les diverses reformulations de *l'enseignant*, qui scandent l'avancée du savoir, dans un équilibre entre les éléments planifiés dans la préparation et la gestion de l'imprévu. Il resterait à étudier le fil de chaîne constitué par les reformulations successives des *élèves*, comme autant de traces de l'avancée des savoirs au cours de l'interaction. Les analyses réalisées ont mis en évidence la nécessité d'une description linguistique précise du déroulement de l'interaction mais aussi ses limites pour l'interprétation des données recueillies du point de vue des apprentissages construits par les élèves. En effet, les formulations successives portent trace de l'emploi par les élèves de termes spécifiques, sans que ces occurrences garantissent la compréhension des notions correspondantes. L'analyse des reformulations au cours de l'interaction nécessite donc d'être complétée par des évaluations écrites individuelles. L'étude des reformulations est précieuse pour comprendre ce qui se joue à chaque instant d'une interaction scolaire, dans ce processus où se fabriquent la réussite ou l'échec scolaire.

Références bibliographiques

- ALI BOUACHA A., (1981) : « Alors dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ? » in *Langue Française n° 50, Argumentation et énonciation*, 39-52.
- BANGE P. Ed (1987) *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang
- BLANCHE-BENVENISTE C., (2000) : *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.
- BRIXHE D., SPECOGNA A., (1999) : « Actes de reformulation et progression du savoir » in *Pratiques n° 103-104, Interaction et Apprentissage*. Metz, CRESEF.
- CHAROLLES M., COLTIER D. (1986) : « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques », *Pratiques* 49, Les activités rédactionnelles, Metz, 51-66.
- CHAROLLES M., (1987) : « Spécialisation des marqueurs et spécificité des opérations de reformulation, de dénomination et de rectification » in BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, 99-122.
- DE GAULMYN M., (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation » in BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, 83-98.
- FRANCOIS F. (coord) (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FUCHS C., (1982) : *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- GARCIA-DEBANC C., 1996. Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères* 12, 79 – 103.
- GARCIA-DEBANC C., 1998. Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3 : ce que les reformulations nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repères n°17, L'oral pour apprendre*. Paris, INRP.
- GARCIA-DEBANC C. 2001. Fonctions des connecteurs dans la gestion de l'interaction : à la recherche des spécificités d'une interaction en situation scolaire in GRANDATY M. TURCO G. (coord) : *L'oral dans la classe*, Paris, INRP, 327 – 358.
- GARCIA-DEBANC C., SANZ-LECINA E., MARGOTIN M., (2001-2002) : « Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas » in *Repères n° 24/25, Enseigner l'oral*. Paris, INRP.
- GARCIA-DEBANC C., LAURENT D., (2003) : « Diverses dimensions du fonctionnement de l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. Etude de cas » in *Aster n°37, Les interactions langagières*. Paris, INRP
- GARCIA-DEBANC C. 2006 : Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par une enseignant débutant en fin d'école primaire in Schneuwly B., Thevenaz-Christen T. (coord) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, pp 111 – 141.
- GARCIA-DEBANC C. 2007a. Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants Flardeau E., Fisher C., Simard C., Sorin N. *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, Québec, pp 43 – 61
- GARCIA-DEBANC C. 2007b : La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle in Talbot L., Bru M. : *Des compétences pour enseigner*, Presses Universitaires de Rennes (sous presse).
- GARCIA-DEBANC C. & SANZ-LECINA E. 2007 : De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des

Professeurs des Ecoles débutants in Carnus M-F, Garcia-Debanc C., Terrisse A. : *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, sous presse.

GARCIA-DEBANC C., VOLTEAU S. (sous presse) : L'expertise de l'enseignant à reformuler : quels concepts sont opérationnels pour en rendre compte ? L'influence de l'objet enseigné sur les reformulations. AIRDF, REF Montpellier.

GULICH E., KOTSCHI T., (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* » in BANGE P. Ed : *La dame de Caluire*. Berne, Peter Lang, 15-81.

KARA M., (2004) : « Reformulation et Polyphonie » in *Pratiques n°123-124, Polyphonie*. Metz, CRESEF.

KERBRAT-ORRECHIONI C., (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin, 3 tomes.

LOFFLER-LAURIAN A-M, 1983 : Typologie des discours scientifiques : deux approches, LAURIAN A-M. (coord) Les discours scientifiques, *Etudes de Linguistique Appliquée*, Juillet-Septembre 2003, pp 8-20.

MARTINOT C., (1994) : *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications*. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.

MARTINOT C., (2000) : « Etudes comparatives des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans » in *Langage n° 140, Acquisition et reformulation*. Paris, Larousse.

MARTINOT C, IBRAHIM, A. H., (éd.) (2003) : *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris, Kimé.

MATHERON, Y. & SALIN, M -H (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue Française de Pédagogie* 141, 57 – 66.

NONNON E., (2000) : « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral » in Plane S. et Schneuwly B. (eds) : *Les outils d'enseignement du français, Repères n°22*, Paris, INRP

TRAVERSO V. (1996) : *La conversation familiale*. Analyse pragmatique des interactions, Lyon, PUL.

VOLTEAU S., (2005) : *Les reformulations dans l'interaction didactique : comparaison entre une enseignante débutante et une enseignante expérimentée. Réécriture de textes au cycle 3*. Mémoire de DEA de Sciences du Langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc, Université Toulouse II Le Mirail.

VOLTEAU S., GARCIA-DEBANC C., (à paraître) : *Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cycle 3 de l'école primaire : comparaison entre une enseignante débutante et une enseignante expérimentée*. Ouvrage collectif coordonné par Marie-France CARNUS, Claudine GARCIA-DEBANC, André TERRISSE GRIDIFE. *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage Editions, sous presse.

Annexe Corpus Lexique

2	M	<i>le groupe là-bas <elle désigne le groupe situé au fond de la classe> Nathalie tu te tournes s'il te plaît Jordan aussi + hein vous posez vos stylos ++ alors la dernière fois je vous ai distribué à <allongé> à tous à chacun des groupes un manuel de sixième hein il y avait deux <allongé> (en)fin deux consignes la première c'était de repérer comment les mots qui étaient difficiles + vous semblaient être difficiles + ou importants dans la leçon + é-</i>
----------	----------	--

		<p><i>étaient repérables + alors on avait listé hein tout ce que vous avez pu dire <elle s'appuie sur la liste notée à la dernière séance sur le tableau papier> c'est-à-dire astérisque surlignement gras encadrement il y avait gras et couleur hein je vois c'était je crois en bleu <elle s'adresse aux élèves> et gras plus encadrement un mot qui était encadré <elle fait le geste avec son stylo d'un encadrement en s'adressant aux élèves> ça c'étaient les façons de les mettre en évidence + ensuite je vous avais demandé de vous intéresser aux <allongé> procédés c'est-à-dire comment euh un enfant qui est euh face à un mot qu'il ne connaît pas bien va à essayer de comprendre le sens de ce mot là + dans le dans les dans la double page que vous aviez <elle fait le geste de la double page en s'adressant aux élèves> (en)fin certains avaient deux doubles pages d'accord <intonation montante> donc on va lister là aussi les procédés <elle montre le tableau papier> et après je vous avais demandé en au niveau de la troisième du troisième point dans la démarche de choisir un mot + hein + pas forcément le même + et de voir comment vous dans cette double page <elle fait le geste reproduisant la double page> vous vous êtes laissés guider pour essayer d'expliquer le sens de ce terme là + d'accord <intonation montante> + alors là on va d'abord euh <elle se dirige vers le tableau papier> je vais noter tout ce qui tous les documents qui ont pu vous aider + à <allongé> à ex- éclaircir le sens du terme + alors qui c'est qui propose d'abord quelque chose après vous passerez par groupe hein pour présenter</i></p>
3	Audrey	il y avait des schémas
4	M	alors il y avait des schémas <elle note sur le tableau papier> +++ alors s'il y a des textes en même temps que le schéma c'est important de le dire + hein <intonation montante>
<Audrey approuve en faisant un signe de la tête>		
5	M	<i>euh Sophia</i>
6	Sophia	il y avait des cartes et des questions
7	E	des questionnaires
8	M	<i>des cartes accompagnées de questions <elle note au tableau></i>
9	Sophia	un questionnaire
<l'enseignante n'a pas entendu>		
10	M	<i>ensuite ++ euh <allongé> Erika</i>
11	Erika	des graphiques

12	M	<i>des graphiques <elle note sur le tableau papier> +++ Olivier</i>
13	Olivier	<i>légendes</i>
14	M	<i>des légendes alors des légendes qui avec quoi avec tout avec les cartes avec les graphiques <rapide></i>
15	Olivier	<i>avec euh avec euh cartes</i>
16	M	<i>avec les cartes + cartes plus questionnaire les graphiques n'avaient pas de euh oui alors d'accord légendes <elle écrit sur le tableau> <elle interroge Guillem en lui faisant un signe de tête></i>
17	Guillem	<i>des tableaux démographiques</i>
18	M	<i>alors des tableaux démographiques <elle note sur le tableau> +++ Touati</i>
19	Touati	<i>un résumé</i>
20	M	<i>un résumé mmm <signifie qu'elle approuve> <elle écrit sur le tableau> XXX changer de couleur <faible> ça n'a pas d'importance la couleur <l'enseignante utilise plusieurs couleurs mais précise aux élèves que celles-ci ne sont pas à prendre en considération> Nathalie</i>
21	Nathalie	<i>le lexique</i>
22	M	<i>une <intonation montante></i>
23	Nathalie	<i>le le lexique <fort></i>
24	M	<i>le lexique <elle note au tableau> +++ Brice</i>
25	Brice	<i>grâce aux dans euh à des arbres</i>
26	M	<i>alors à des euh ce que tu appelles des arbres ouais bon d'accord des arbres <elle écrit au tableau> euh Audrey</i>
27	Audrey	<i>il y avait il y avait des photos</i>
28	M	<i>des photos <elle note au tableau> + des photos seules <intonation montante> ou des photos accompagnées</i>
29	Audrey	<i>accompagnées</i>
30	M	<i>de quoi</i>
31	Audrey	<i>des fois des questions</i>
32	EEE	<i>de questions</i>
33	M	<i>alors des photos accompagnées <u>de questions</u> <elle note sur le tableau></i>
34	E	<i><u>de questions</u></i>
35	Erika	<i>maîtresse euh avec des graphiques aussi il y avait des questions</i>

36	M	<i>avec des graphiques aussi il y avait des questions d'accord + alors on met graphiques plus questions <elle note au tableau> +++ euh Brice à nouveau</i>
37	Brice	euh un tabl- des tableaux
38	M	<i>des tableaux il a dit des tableaux des tableaux démographiques ou des tableaux tout court <intonation montante></i>
39	Brice	des tableaux
40	M	<i>des tableaux bon des tableaux euh + ordinaires alors des tableaux <elle note au tableau> +++ euh <allongé> Romain</i>

41	Romain	ben normalement euh en bas des cartes il y a il y a une petite il y a un petit lexique
42	Sophia	ben c'est marqué là <elle désigne le tableau>
43	Touati	une légende
44	M	<i>une légende un lexique <intonation montante> + qu'est-ce qui manque par contre qui accompagne souvent vos euh vos graphiques vos</i>
45	E	des illustrations
46	M	<i>alors il y a des illustrations d'accord en général mais justement + qu'est-ce qui accompagne les illustrations les <allongé></i>
47	E	un texte
48	Touati	un texte explicatif
49	M	<i>ah oui ça c'est autre chose il y a autre chose vous avez XXX un texte explicatif bon je note un texte explicatif <elle note au tableau> ++ vous m'avez dit donc des illustrations en général bon mais est-ce que de quoi sont elles accompagnées ces illustrations ces cartes on vous donne comme ça une carte euh</i>
50	Guillem	elles ont un titre <faible>
51	M	<i>comment <intonation montante></i>
52	Guillem	elles ont un titre
53	M	<i>ah quand même oui bien sûr elles ont un titre hein alors il y a un résu- un lexique un arbre <elle lit sur le tableau> avec tout tout ça (en)fin les illustrations sont accompagnées de titre hein me semble-t-il <elle note au tableau> + qui nous indique quand même de quoi ça parle + voilà est-ce qu'on a oublié autre quelque chose <intonation montante> oui + Brice</i>
54	Brice	des cartes des planisphères qui reprennent XXX par des questions
55	M	<i>alors on l'a mis + hein cartes plus questionnaire euh plus légendes + d'accord + donc ça revient au même + euh Guillem</i>
56	Guillem	des définitions de base
57	M	<i>des définitions <intonation montante></i>
58	Guillem	de base
59	M	<i>qu'est-ce que ça veut dire des définitions de base</i>
60	Guillem	ça veut dire que + à partir de ces définitions de ces définitions là et ben on arrive à <allongé> comprendre le texte
61	M	<i>alors des définitions de base <elle hésite> bon alors je note hein tu nous expliqueras quand tu passeras ce que tu entends réellement par ça je je crois comprendre mais j'en suis pas</i>

		<i>tout à fait sûre les définitions + de base <elle note au tableau et prononce à la vitesse où elle écrit> +++ Brice</i>
62	Brice	avec euh le texte + (en)fin ce texte <faible>
63	M	<i>alors tu veux dire euh le le corps du texte en général hein pas le texte explicatif comme disait euh Touati le texte</i>
64	Brice	comme dans comme dans euh le le prem- le texte <u>de recensement</u> qu'on a fait la dernière fois
65	M	<i>d'accord donc le texte je j'ai mis le corps du texte hein c'est-à-dire +++ est-ce que c'est bon <intonation montante></i>
66	E	oui
67	M	<i>oui <intonation montante> alors</i>
68	Isaline	maîtresse <faible> maîtresse <fort>
69	M	<i>oui</i>
70	Isaline	des fois la place du vocabulaire des
71	EEE	ben c'est le lexique
72	Nathalie	mais c'est le lexique le vocabulaire
73	M	<i>voilà soit le vocabulaire le lexique hein c'est appelé différemment + bon alors maintenant qui c'est qui veut <allongé> quel est le groupe qui veut commencer <intonation montante> + Sophia <intonation montante> Sophia tu es avec euh Romain <intonation montante> alors + c'est vous qui intervenez qui expliquez un peu votre démarche et les autres euh rajouteront euh au fur et (en)fin à la fin puisque vous avez le même support + d'accord <intonation montante> + alors euh aide-la <à Romain> puisqu'elle est un peu gênée avec son bras <Sophia a le bras dans le plâtre> ++ voilà et ton schéma <l'enseignante aide Sophia et Romain à installer leurs copies sur le tableau> ++ on le voit pas trop trop il vaut mieux le commenter hein + voilà ça va + et ne te mets pas devant le tableau allez on vous écoute</i>
74	Romain	ben nous <u>en premier</u>
75	M	<u>parle plus fort</u>
76	Romain	on a vu un texte explicatif et on a vu que le mot densité était euh utilisé plusieurs fois + alors comme on euh on compre- on ne comprenait pas trop le mot densité on est parti voir le vocabulaire dans le lexique + après on on comprend le terme du mot densité + mais pas <allongé> pas assez alors on regarde des photos ou des schémas comme là <Romain montre les schémas à l'ensemble de la classe > et on voit euh on comprend plus le mot

		densité + et après euh on regarde aussi les questions <il les montre sur son support> les questions accompagnées des cartes + et après on a vu on a compris le mot densité
77	M	<i>et voilà <faible> ++ pourquoi elles vous ont aidés les questions au fait</i>
78	Romain	parce qu'elles allaient avec la carte et elles nous euh + elles nous posaient des questions jusqu'à densité <intonation montante>
79	Sophia	parce qu'en fait ils marquent la première question c'étaient les trois quarts qui expliquent pourquoi elles ne sont pas identiques + alors on a vu que parce que là il y avait XXX
80	M	<i>parle plus fort va</i>
81	Sophia	il y avait beaucoup de dens- de densité <elle montre sur la carte> là il y en avait beaucoup <elle montre sur la carte> et euh là il y en avait ++ pas beaucoup
82	M	<i>les le les autres groupes qui avaient le même support qu'est-ce que vous pouvez ajouter par rapport à ce qu'elles ont ce qu'ils ont dit ++ est-ce que vous avez procédé de la même façon vous <elle s'adresse à Nathalie></i>
83	Nathalie	nous + nous c'est pas le même mot mais nous nous avec foyer de peuplement on a d'abord euh lu bon le lexique <u>cartes et légendes</u>
84	M	<i><u>mon- montre</u> <l'enseignante lui demande de présenter à l'ensemble de la classe la double page sur laquelle elle a travaillé></i>
85	Nathalie	le lexique d'abord + et après cartes et légendes <l'enseignante l'aide, elle lui tient sa double page pour que Nathalie puisse la commenter> + les les photos puis le questionnaire et le glossaire après

86	M	<i>oui et alors eux par contre eux <elle désigne Sophia et Romain> ils ont fait un cheminement c'est-à-dire qu'ils sont partis euh euh du mot qu'ils ont repéré dans la page après ils sont allés directement au lexique et du lexique ils sont allés à différents documents</i>
87	Nathalie	<u>oui nous aussi on a fait pareil</u>
88	M	<u>et vous vous</u> vous avez donné tous la même importance euh <elle s'adresse à Nathalie et son binôme>
89	Nathalie	ehu <allongé> non on a d'abord on a trouvé que le lexique c'était + on a on a d'abord ehu + en fait on a été voir le lexique + et puis après si par exemple le lexique on connaît pas trop ce que tu vas regarder + ce que nous on va ce que nous on va regarder après c'étaient les cartes et légendes + après photos + le questionnaire et à la fin + le glossaire <elle montre sur la double page que tient l'enseignante>
90	M	<i>et après à la fin le glossaire <prononciation rapide> est-ce que vous êtes revenus au texte après</i>
91	Nathalie	Non
92	M	<i>bon alors quel est quel était quand même le but au départ la première démarche que vous avez à faire quand vous lisez un quand vous avez un manuel scolaire + qu'est-ce que vous faites souvent</i>
93	E	on le lit
94	Sophia	c'est le lire
95	M	<i>c'est de lire c'est de lire le texte + d'accord + voilà bon il y avait des mots qui vous posaient problème</i>
96	Nathalie	oui
97	M	<i>ces mots là vous avez essayé de les éclaircir <elle s'adresse à Nathalie et son binôme></i>
98	Nathalie	oui
99	M	<i>donc qu'est-ce qu'il faut faire après ++ une fois qu'on a essayé d'éclaircir euh dans sa tête les les mots les mots nouveaux</i>
100	Nathalie	le le relire
101	M	<i>et ben oui hein il me semble qu'il faut repartir sur le texte puisqu'au départ euh le problème venait de là d'accord <intonation montante></i>