

RE-FORMULER... OU COMMENT PRENDRE EN COMPTE LES RÉPONSES DES ÉLÈVES POUR AVANCER DANS L'INTERACTION ?

Dalila Moussi
École Jean Jaurès, Dunkerque
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

INTRODUCTION

Depuis les années 1980, les recherches en didactique du français et en psycholinguistique ont mis en évidence la complexité de l'acte d'écrire et en particulier la difficulté du processus de révision/réécriture pour l'élève. Les jeunes scripteurs révisent peu et seulement les niveaux les plus superficiels de leurs productions (Brassart, 1991), manifestant ainsi une capacité de contrôle de leur activité rédactionnelle très limitée. Les difficultés rencontrées par ces rédacteurs novices sont diversement considérées. Soit elles résulteraient d'une incapacité à se représenter le texte comme véritablement transformable et à adopter un point de vue différent de celui qui a présidé à la production (Reuter, 1996). Soit l'activité de révision exigerait des capacités cognitives supérieures à celles des jeunes scripteurs dont certaines habiletés ne seraient pas suffisamment automatisées pour être contrôlées (Piolat, Roussey, 1994).

Les programmes de 2008¹ de l'école primaire rappellent l'intérêt du brouillon dans l'apprentissage de la production d'écrits et la nécessité pour les enseignants

1. *Bulletin Officiel* hors série n° 3 du 19 juin 2008.

d'entraîner régulièrement leurs élèves à évaluer/réviser leur texte afin de l'enrichir et de l'améliorer. Il s'agit d'une compétence à valider dans le cadre du palier 2 du socle commun de connaissances et de compétences². Cependant, la mise en œuvre de la révision/réécriture au sein de la classe pose problème et reste l'objet des préoccupations des enseignants. Mon travail de recherche prend appui sur les constatations empiriques des enseignants qui éprouvent de grandes difficultés pour engager leurs élèves à revenir sur leurs écrits produits et d'autre part sur les recommandations du Ministère de l'Éducation nationale qui préconise l'usage du brouillon sans véritablement expliciter les démarches.

À partir des pistes de recherches explorées par le Groupe EVA³, j'ai souhaité ouvrir à nouveau le débat de « l'oral pour apprendre » dans le champ de la didactique du français et précisément la question des interactions verbales au service de la didactique de l'écriture. Dans le cadre de ma thèse, j'envisage le recours aux interactions langagières et en particulier le rôle de l'enseignant dans la dynamique des échanges entre pairs. Je pars du postulat que les interventions du maître au cours de moments de révision collective des textes, pourraient permettre aux élèves d'élaborer une posture distanciée par rapport à leurs écrits, prendre conscience de la transformabilité d'un texte, réfléchir aux stratégies employées, les confronter et en évaluer l'intérêt. Les études relatives aux interactions développées au sein de la classe ont fait une large place aux échanges entre élèves mais beaucoup moins au rôle de l'enseignant. Cependant, sans un étayage expert de l'adulte qui régule les interventions, fait s'exprimer l'un plutôt que l'autre à un moment précis, organise la discussion, choisit dans la discussion les éléments pertinents à souligner, reformule ; l'acquisition de savoirs relatifs à l'écriture et en particulier à la révision/réécriture, me semble difficile.

Dans ma recherche, j'aborde l'étayage de l'enseignant sous différents angles dont celui de la reformulation, puisqu'il s'agit d'un des moyens privilégiés par les enseignants pour faire avancer les échanges lors des interactions langagières. L'adulte est souvent amené à reprendre l'énoncé de l'élève pour prolonger le débat. Mon intérêt s'est porté en particulier sur cette opération linguistique lors de l'analyse d'un corpus d'échanges oraux au cycle 3. À partir du modèle proposé par S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008) et de la classification de É. Gülich et T. Kotschi (1987), je tente de proposer une nouvelle typologie de reformulations me permettant d'observer les spécificités des interactions orales dans le cadre d'une situation de révision de textes en groupes de 3 à 4 élèves travaillant autour d'un même texte, afin de permettre une étude comparative.

-
2. La loi d'orientation de 2005 établit le socle commun de connaissances et de compétences. Il s'agit d'un ensemble de savoirs fondamentaux (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) que tout élève doit avoir à la fin de la scolarité obligatoire. Il est mesuré à trois étapes de la scolarité, les « paliers » : en CE1, en CM2 et en 3^e.
 3. Le Groupe EVA (Évaluation des écrits des élèves) est une équipe de chercheurs de l'INRP qui, à partir des années 80, a permis de mettre en œuvre et de conceptualiser les contenus et la démarche innovants d'une évaluation formative des écrits en classe à l'école primaire. Les travaux largement diffusés, inspirés de la linguistique textuelle, de la psycholinguistique et de la didactique, se réfèrent à un modèle d'apprentissage qui repose, non pas sur la transmission de savoirs textuels préélaborés mais sur la construction, par les élèves, de critères et de stratégies d'évaluation de leurs écrits. Cf. bibliographie.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Cadrage théorique

L'ancrage théorique de cette étude se situe dans la tradition didactique. Il sollicite les référents du « savoir-écrire » des élèves construits par les recherches du groupe EVA mais aussi les travaux de la recherche INRP REV « Révision des écrits » et « L'oral dans la classe ». Les savoirs sont conçus comme le résultat d'une construction dans laquelle la médiation de l'enseignant et de ses dispositifs didactiques mais également celle des pairs jouent un rôle important, avec une place primordiale pour les interactions orales. L'oral est ici envisagé comme « opérateur de l'appropriation des savoirs », outil langagier et cognitif du travail de négociation et de construction du sens (Halté 2005). Ainsi, la confrontation des conceptions des élèves, dans le cadre d'un travail de groupe, permettrait de formuler le problème à traiter et de contribuer à la construction de connaissances. La verbalisation serait à la fois la trace et le moyen de ce processus de construction.

Aspects méthodologiques

J'ai fait le choix d'une analyse comparative des pratiques de trois enseignantes de CM2 impliquées dans des séances de « révision interactive » des textes, à différents stades de leur carrière : une enseignante débutante E1 (PE2), une enseignante que nous qualifierons de semi-expérimentée E2 (5 ans) et une enseignante expérimentée E3 (20 ans de carrière et formatrice IUFM).

J'appelle « séance de révision interactive » des textes, le dispositif didactique créé pour la recherche qui consiste à grouper des élèves autour d'un même texte problématique⁴ afin de le réviser et le corriger avec l'aide de l'enseignant. Au cours de cette séance dite « interactive », il est demandé à l'enseignant de circuler entre les groupes et de susciter, par l'ouverture d'un espace de paroles, un dialogue avec ses élèves pour les aider à trouver des solutions menant à la correction des dysfonctionnements et à proposer une réécriture. Les élèves sont groupés par 3 ou 4 dans des groupes homogènes ou non, selon le choix de l'enseignante de la classe. Cette séance est enregistrée au magnétophone. Tous les échanges langagiers entre l'enseignante et les groupes d'élèves sont ensuite retranscrits et analysés.

Ce dispositif est supposé offrir un espace privilégiant la négociation et la coopération entre pairs pour la construction de savoirs. Dans le prolongement des travaux de François (1990) qui a montré la dissymétrie des rapports élèves-maitre dans la classe et l'absence d'authenticité du dialogue pédagogique, j'é mets l'hypothèse qu'un tel dispositif pourrait induire une posture différente de la part de l'enseignant dans la situation et dans la relation d'apprentissage car il suppose un intérêt pour ce que font les élèves et la manière dont ils le font mais aussi un développement des verbalisations et des compétences argumentatives.

4. Par texte problématique, il faut entendre un premier jet d'écriture réalisé par un élève qui présente des dysfonctionnements tant au niveau local que global.

Le choix d'une étude comparative avec des enseignants novices et plus ou moins experts repose sur la volonté d'observer différents modes de gestion de l'oral scolaire et d'examiner leur pertinence pour le développement de compétences évaluatives et de réécriture chez les élèves. Outre l'étayage pratiqué par l'enseignant, le niveau d'expertise constitue donc une variable dans mes travaux. J'ai souhaité explorer les savoirs d'expériences, si tant est que l'expérience puisse compléter la formation initiale et modifier les pratiques...

L'analyse des interactions langagières s'appuie sur la transcription de corpus oraux. Les données de la recherche sont constituées par :

– le recueil des premiers jets d'écriture des élèves se rapportant à une phase d'élaboration d'un écrit imposé (production d'un récit à partir d'une image) trois fois dans l'année ;

– l'enregistrement audio et la transcription de trois séquences de classe par maître (d'une durée d'une heure environ aux mois de février, avril et juin) se rapportant à une phase de «révision interactive» avec l'enseignant d'un écrit problématique imposé et sur laquelle sera observée, décrite et analysée la nature des interactions ;

– le recueil des réécritures menées lors des «révisions interactives» du texte problématique en groupe ;

– le recueil des réécritures individuelles dans chaque classe trois fois dans l'année.

LA POSTURE DE REFORMULANT...

J'ai ainsi consacré un chapitre de mon travail de thèse à l'étude de la posture de reformulant de l'enseignante afin de comprendre comment cette dernière prenait en compte le langage de ses élèves pour faire avancer le débat. Dans cette étude, ce qui m'intéressait, c'était surtout de voir ce que devenait la proposition de l'élève au cours de l'interaction, comment l'enseignante s'emparait d'une remarque ou d'une réponse d'élève pour susciter des apprentissages.

Au cours des échanges en effet, l'enseignante est amenée à reprendre les énoncés des élèves pour les reformuler, un moyen de solliciter à nouveau le locuteur (l'élève) ou à défaut les membres du groupe. Ce procédé est très utilisé par les enseignants de manière générale lorsqu'ils cherchent à focaliser l'attention sur un point qui fait débat par exemple. La reformulation peut cependant avoir différentes fonctions⁵. D. Brixhe et A. Specogna (1999) montrent qu'elle intervient par exemple pour marquer la reconnaissance des contributions des élèves, constituer le problème à résoudre ou encore introduire des hypothèses. F. Grossman (1997), quant à lui, dégage trois fonctions de la reformulation dans l'interaction : une fonction explicative et interprétative, une fonction argumentative et polémique et une

5. Pour une lecture plus détaillée des fonctions de la reformulation, voir l'article de S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008), « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », dans Bucheton D. et Dezutter O. (dir.), *Le développement de gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 191-212.

fonction heuristique. Ainsi, par la reformulation, l'enseignant s'assure de ce que veut dire l'élève mais il peut aussi provoquer des justifications argumentées ou inférer/formuler des règles.

M. Jaubert et M. Rebière (2001) se sont aussi intéressées aux opérations de reformulation lors de l'analyse d'un corpus d'échanges oraux au cycle 3 en sciences et ont montré qu'elles jouaient un rôle fondamental dans la construction des savoirs. Les reformulations auraient une visée de structuration des connaissances car elles permettraient à l'enseignant de valider, de corriger ou de problématiser un énoncé produit par un élève. Pour ces auteurs, elles permettraient d'ancrer l'objet de discours, de coconstruire un contexte et de coconstruire un objet de discours. Les fonctions dégagées par M. Jaubert et M. Rebière seraient au service de la coconstruction d'une « communauté discursive » dans la classe.

Plus récemment, S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2006, 2008) ont observé les reformulations d'une enseignante expérimentée à propos de quatre objets d'enseignement différents et ont montré que l'objet enseigné avait une incidence sur la nature des reformulations privilégiées par l'enseignante. Les auteurs ont par ailleurs comparé les reformulations d'une enseignante débutante et d'une enseignante expérimentée lors d'une séance de réécriture d'un texte littéraire et sont arrivés à la conclusion que la reformulation était un élément d'expertise professionnelle du métier d'enseignant. Les travaux développés au sein du GRIDIFE⁶ sur l'analyse didactique des pratiques avaient déjà montré les difficultés des enseignants débutants à mettre en œuvre des modes de reformulation efficaces pour les apprentissages par rapport à des enseignants expérimentés. L'étude qui va suivre se donnera pour objectif de vérifier ce caractère discriminant et de voir si le dispositif de révision interactive peut modifier ou atténuer les résultats obtenus par le GRIDIFE.

Je propose d'observer les types de reformulation mis en œuvre par les trois enseignantes lors de la révision interactive du texte à partir du modèle d'analyse utilisé par S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008), modèle lui-même inspiré de celui d'É. Gülich et T. Kotschi (1987). Ce choix repose sur le fait que les reformulations étudiées par ces auteurs sont proches de celles que j'étudie puisque l'objet enseigné y est le même (la réécriture d'un texte).

Dans une perspective interactionnelle, É. Gülich et T. Kotschi⁷ décrivent la reformulation comme « une opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de la reformulation ». La réalisation d'un acte de reformulation supposerait donc une structure de type xRy. Selon les auteurs, les marqueurs de reformulation peuvent être de nature linguistique (c'est-à-dire, en d'autres termes, cela veut dire, je m'explique...) mais aussi de nature prosodique (rupture de la courbe intonative, accentuation, débit, pauses...). Les critères définitoires de la

6. GRIDIFE : Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Midi-Pyrénées (2003-2007).

7. É. Gülich et T. Kotschi (1987) décrivent les reformulations intervenant dans une interaction entre un conseiller juridique et une locataire dans une association de défense des locataires. Le conseiller tente de résoudre un problème d'augmentation de loyer posé par une locataire, en l'aidant à rédiger une lettre adressée au propriétaire (corpus dit de *La Dame de Caluire*).

reformulation (présence d'un marqueur de reformulation et équivalence sémantique) ont cependant été remis en question par les mêmes auteurs qui constatent que certaines reformulations par exemple, ne sont pas introduites par un marqueur R ou encore que la relation d'équivalence sémantique était parfois contestable. É. Gülich et T. Kotschi dégagent néanmoins deux ensembles de reformulation : l'autoreformulation, lorsque le locuteur réélabore son propre énoncé, et l'hétéro-reformulation lorsque le locuteur coélabore l'énoncé de l'autre. Pour notre étude, c'est cette deuxième catégorie de reformulation qui retiendra mon attention : la reformulation par l'enseignant des propos des élèves. Je n'aborderai pas les autoreformulations.

Les auteurs proposent trois grandes sous-catégories d'actes de reformulation accolés à une dynamique de réduction, d'augmentation ou de variation du volume sémantique commun : la paraphrase, la correction et le rephrasage. La paraphrase se compose de deux énoncés présentés comme en équivalence sémantique, énoncé de forme xRy ; la correction se présente comme la substitution à un énoncé considéré comme « fautif », un autre énoncé ; et le rephrasage étant la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé.

À la suite des travaux de Gülich et Kotschi, De Gaulmyn (1987) analyse la même interaction spécifique et affine la catégorie de rephrasage en lui préférant celle de répétition. Elle distingue alors les quasi-répétitions, les répétitions modifiées par addition ou soustraction partielle, les répétitions d'une amorce d'énoncé inachevée, les autorépétitions d'une répétition et les répétitions d'autodictée qui accompagnent l'acte d'écrire. De nombreuses typologies coexistent en matière de reformulation, aussi bien dans le cadre didactique que dans une approche communicative ou interactionnelle. J'ai évoqué celle de Gülich et Kotschi, mais certains travaux abordent les reformulations à partir de la présence ou de l'absence d'un connecteur reformulatif (Authier-Revuz 1995). D'autres encore font la distinction entre reformulation paraphrastique et non paraphrastique (Fuchs, 1994). La classification proposée par Gülich et Kotschi, enrichie par la terminologie de De Gaulmyn à propos des répétitions, me semble cependant pertinente pour mon étude. Elle permet de poser les jalons à partir desquels nous pouvons avancer. Je retiendrai en particulier la définition de la reformulation proposée par C. Martinot (1994), définition qui permet de rassembler aussi bien les répétitions que les paraphrases ou les reformulations correctives et qui règle le problème de l'équivalence sémantique. Pour C. Martinot, est appelé reformulation, « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ».

Ma classification reposera donc sur trois catégories de reformulation : les répétitions, les paraphrases et les corrections. À l'intérieur de chaque catégorie, je distingue des sous-catégories en fonction des intentions de l'enseignante que j'ai identifiées dans mes corpus. J'illustrerai les différentes catégories de reformulation par des exemples extraits du corpus de l'enseignante expérimentée E3.

Voici la typologie que je propose pour l'étude des reformulations :

Type 1 : les répétitions validantes

L'enseignante répète mot à mot les propos de l'élève. Il s'agit d'un moyen de valider la proposition d'un élève ou de faire exister une prise de parole d'élève pour le groupe. Cette catégorie se rapproche de celle du rephrasage définie par Gülich et Kotschi.

Exemple⁸ : Groupe 3 (Enseignante E3)

187. M : non, pourquoi on utilise le passé simple ? + à quelle occasion utilise-t-on le temps du passé simple ?
188. Julien⁹ : quand c'est une action soudaine
189. M : **quand il y a une action soudaine !**
190. Julien : et courte
191. M : **et courte !** + donc tu considères, Sabrina, que c'est une action soudaine et courte ?
192. Sabrina : ben... oui

Dans cet exemple, l'enseignante questionne les élèves sur l'utilisation du passé simple. Julien apporte une réponse que l'adulte reprend (189). Sa reprise s'accompagne de marqueurs prosodiques (ton et accentuation) qui indiquent à l'élève que sa réponse est validée.

Type 2 : les répétitions questionnantes

L'enseignante reprend les propos de l'élève pour le questionner. Il peut s'agir de la répétition d'une amorce de réponse inachevée. Par ce procédé, l'enseignante invite l'élève à poursuivre en explicitant davantage. Elle vise aussi le développement de justifications argumentées.

Exemple : Groupe 4 (Enseignante E3)

15. M : oui mais pourquoi ? + pourquoi tu ne veux pas laisser le point, pourquoi tu as mis... ++pourquoi vous avez mis une virgule ?
16. Marie : parce que y a plus de sens
17. M : **parce que y a plus de sens ?**
18. Marie : oui
19. M : d'accord ! Alors est-ce qu'il y a autre chose ?

L'enseignante (15) questionne le groupe sur la ponctuation qu'il a modifiée. Marie apporte une réponse (16) que l'enseignante reprend à l'identique pour

-
8. Conventions de transcriptions utilisées dans les exemples :
M : enseignante
E : élève non identifié
? : signifie une intonation montante – question, proposition à accepter ou rejeter, invitation à poursuivre
+, ++, +++ : pause très brève, brève (2s), moyenne (+2s)
Euh... : allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
OUI BRAVo : accentuation d'un mot ou d'une syllabe
Les reformulations de l'enseignante qui contiennent une reformulation sont grisées.
9. Les prénoms des élèves ont été changés.

s'assurer qu'elle a bien entendu et par là même, soumettre la réponse au reste du groupe. Dans cet exemple, les élèves ne coopèrent pas pour répondre à l'enseignante. Marie assume la responsabilité de sa réponse (18) mais ne développe pas davantage. L'enseignante ne la relance pas non plus. Il s'agit bien d'une reformulation de l'enseignante visant à questionner les élèves mais qui n'aboutit pas.

La catégorie des répétitions formellement identiques ne trouve pas facilement sa place dans toutes les typologies en particulier chez des auteurs comme R. Vion (1992) qui définissent la reformulation comme « une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus » ou chez R. Bouchard et C. Parpette (2008) qui posent que la reformulation est régie par « une double contrainte imposant à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial ». Cette dialectique du même et de l'autre divise nombre de chercheurs mais il me semble que reformuler ou « dire autrement » peut relever d'un simple changement de l'ordre des mots (Picoche, 2007) ou d'une répétition à l'identique accompagnée d'un marqueur prosodique.

Type 3 : les paraphrases interprétatives

L'enseignante reprend les propos de l'élève en les formulant autrement pour les rendre compréhensibles pour elle-même mais aussi pour les autres élèves. Ce type de paraphrase permet de dégager le sens exact d'une proposition. L'enseignant s'assure de ce que veut dire l'élève.

Exemple : Groupe 8 (Enseignante E3)

105. Florian : on regarde du début à la fin et on regarde à la fin, au milieu, au début... pas dans l'ordre

106. M : pourquoi vous faites cela ?+++

107. Justine : pour remarquer les fautes

108. M : pour remarquer les fautes ? Parce que vous avez l'impression que vous ne les remarqueriez pas si vous procédiez du début à la fin ?

109. Justine : ben si euh... on fait du début jusqu'à la fin, on va bien voir qu'on connaît le texte et si on fait de la fin jusqu'au début, on va mieux voir les fautes tout de suite... je sais pas comment dire ça...++

Dans cet exemple, Florian explique à l'enseignante la démarche suivie pour la correction du texte. L'enseignante interroge les élèves sur les raisons qui les ont poussés à suivre une telle démarche et Justine prend la parole pour apporter une réponse (107). L'enseignante utilise donc une paraphrase interprétative pour vérifier l'adéquation entre sa compréhension personnelle et ce qu'ont voulu dire les élèves (108). Elle s'assure finalement qu'elle retranscrit correctement la pensée des élèves.

Type 4 : les paraphrases d'explication et/ou de synthèse

Les propos des élèves sont repris (équivalence sémantique) mais complétés avec les apports de l'enseignante. L'apport peut être une définition ou une explication permettant aux autres élèves de comprendre l'énoncé source. Dans cette catégorie, nous trouverons également les paraphrases de type synonymique car leur fonction est d'aider à la compréhension ainsi que les exemplifications. Les

paraphrases d'explication peuvent aussi permettre à l'enseignante d'effectuer une synthèse de ce qui vient d'être discuté avant de passer à autre chose.

Cette catégorie de paraphrase peut donc se présenter sous la forme d'une expansion si elle est accompagnée d'informations données par l'enseignante ou d'une réduction si l'enseignante effectue un résumé de ce qui vient d'être discuté.

Exemple : Groupe 3 (Enseignante E3)

177. M : quel temps du passé aussi Brandon ?

178. Brandon : ...

179. M : « le pot tomber » ?

180. Brandon : ben au passé simple

181. M : tomber, c'est pas du passé simple ! ++ s'il avait écrit la bonne terminaison ?

182. Brandon : ah, je sais l'imparfait

183. M : l'imparfait, d'accord hein donc en fait, à mon avis, il a voulu mettre de l'imparfait mais il s'est trompé, il a mis de l'infinitif et vous vous choisissez de mettre du passé simple pourquoi ? ++ pourquoi Sabrina vous choisissez de mettre le passé simple ?+++

L'enseignante interroge les élèves sur le temps de conjugaison choisi par l'élève scripteur. Brandon finit par proposer l'imparfait (182). L'enseignante va alors reprendre la proposition de Brandon et la compléter avec des explications (183). Ces explications permettent aux élèves de réfléchir aux intentions de l'auteur du texte. L'enseignante souhaite leur faire prendre conscience des choix opérés pendant l'écriture malgré les erreurs commises afin de les amener à comprendre et justifier leur propre choix.

Type 5 : les paraphrases de dénomination

L'énoncé source sera là encore repris et étendu mais cette fois, l'extension permettra à l'enseignante d'introduire le métalangage grammatical. Il arrive que l'enseignante introduise directement le métalangage à l'aide d'un connecteur.

Exemple : Groupe 10 (Enseignante E3)

57. M : d'accord +++ quoi d'autre ?

58. François : des fois, ils mettent du pluriel à la place du singulier et du singulier à la place du pluriel

59. M : donc des fautes d'accord en fait ?

Dans cet exemple, l'énoncé reformulateur de l'enseignante (59) lui permet d'introduire le métalangage par les termes « fautes d'accord » pour désigner ce que François a tenté d'expliquer par « des fois, ils mettent du pluriel... » (58).

Type 6 : les corrections

L'énoncé de l'élève, considéré comme « fautif » se trouve partiellement ou totalement modifié par l'enseignante.

Exemple : Groupe 10 (Enseignante E3)

59. M : donc des fautes d'accords en fait ? ++ Amélie, qu'est-ce que t'as remarqué d'autre ?
 60. Amélie : euh... +++
 61. M : Nadia ?
 62. Nadia : il se trompe de faute d'orthographe ?
 63. M : il se trompe de faute d'orthographe ? Réfléchis à ce que tu viens de me dire !
 64. Nadia : ils se sont trompés de faute d'orthographe ?
 65. Amélie : oui
 66. M : ils se sont trompés de faute d'orthographe ? Réfléchissez à ce que vous venez de me dire les filles ! Est-ce qu'on peut se tromper sur des fautes ?
 67. E : non
 68. M : on peut se tromper sur l'ORTHOGRAPHE des mots, d'accord ? On peut pas se tromper sur des fautes ? Ok ? Le résultat quand on se trompe de mot, on provoque des fautes, d'accord ?

Dans cet exemple, Nadia fait une proposition (62). L'enseignante utilise une répétition questionnante pour renvoyer la réponse de Nadia au reste du groupe et provoquer une éventuelle correction (63) mais Nadia répète la même réponse sans modification (64) appuyée par Amélie (65). L'enseignante tente à nouveau une répétition questionnante (66) mais les élèves ne semblent pas saisir ce qu'elle veut dire, alors elle use d'une correction (68) pour modifier l'énoncé de Nadia et apporter la bonne formulation.

Le tableau suivant présente les types de reformulation des enseignantes.

Type de reformulation	Occurrences	Proportion
1. Répétitions validantes		
2. Répétitions questionnantes		
3. Paraphrases interprétatives		
4. Paraphrases d'explication et/ou de synthèse		
5. Paraphrases de dénomination		
6. Corrections		

Tableau 1 : Types de reformulation des enseignantes

RÉSULTATS DES ENSEIGNANTES

Nombre de reformulations

Le tableau qui suit présente le nombre total de reformulations utilisées par les enseignantes au cours des interactions avec leurs élèves.

	Enseignante E1	Enseignante E2	Enseignante E3
Nombre total de reformulations	103	131	87
Nombre de tours de parole de l'enseignante	237	240	172
Proportion des reformulations par rapport au nombre total de tours	43,4%	54,5%	50,5%

Tableau 2 : Proportion des reformulations des enseignantes E1, E2 et E3 par rapport au nombre total de tours de parole des enseignantes

Les résultats montrent une utilisation importante de la reformulation chez les trois enseignantes. Plus de 40% de leurs tours de parole contiennent un acte de reformulation. Cette opération linguistique semble donc être une spécificité du dialogue pédagogique pour atteindre les objectifs fixés. On compte 43,4% de reformulations chez l'enseignante E1 et jusqu'à 54,5% pour l'enseignante E2. Les enseignantes expérimentées utilisent entre 7 et 10% de reformulations en plus par rapport à l'enseignante débutante.

En moyenne, une intervention sur deux leur permet de reformuler, c'est-à-dire de « formuler à nouveau » l'énoncé de l'élève.

Types de reformulation utilisés par les enseignantes

Le tableau suivant ainsi que la figure présentent les types de reformulation utilisées par chaque enseignante.

	Enseignante E1		Enseignante E2		Enseignante E3	
	Occurrences	Proportions	Occurrences	Proportions	Occurrences	Proportions
1. Répétitions validantes	42	40,8%	61	46,6%	32	36,8%
2. Répétitions questionnantes	46	44,7%	43	32,8%	30	34,5%
3. Paraphrases interprétatives	0	0%	1	0,8%	4	4,6%
4. Paraphrases d'explication	9	8,7%	17	13%	14	16%
5. Paraphrases de dénomination	0	0%	3	2,3%	2	2,3%
6. Corrections	6	5,8%	6	4,6%	5	5,7%
Nombre total de reformulations	103	100%	131	100%	87	100%

Tableau 3 : Tableau comparatif des proportions de reformulations chez les enseignantes E1, E2 et E3 par rapport au nombre total de reformulations

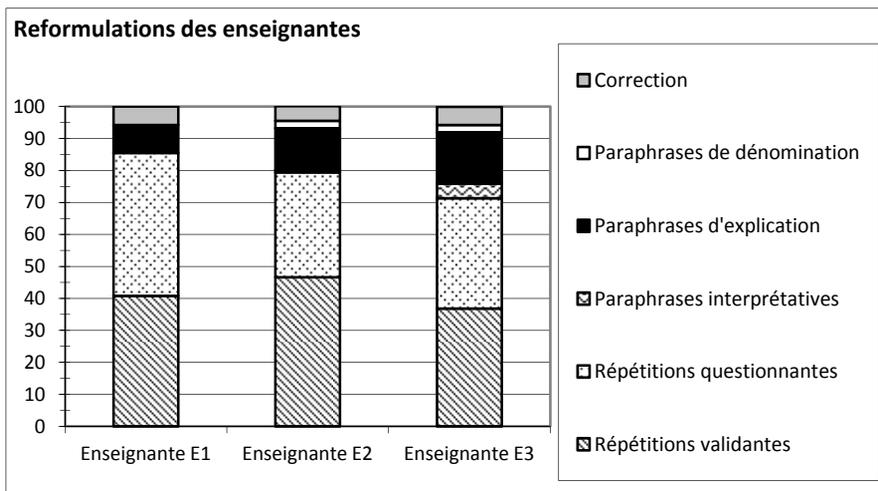


Figure 1 : Proportion des types de reformulation des enseignantes E1, E2 et E3 par rapport au nombre total de reformulations

Le tableau suivant présente de manière synthétique les grandes catégories de reformulation chez les trois enseignantes.

	Enseignante E1	Enseignante E2	Enseignante E3
Répétitions	85,5%	79,4%	71,3%
Paraphrases	8,7%	16,1%	22,9%
Corrections	5,8%	4,6%	5,7%

Tableau 4 : Tableau de synthèse des catégories de reformulation chez les enseignantes E1, E2 et E3

Les reformulations les plus employées dans le discours des trois enseignantes sont les répétitions. On constate en effet 85,5% de répétitions chez l'enseignante débutante, 79,4% chez l'enseignante E2 et 71,3% chez l'enseignante E3.

L'expertise professionnelle, dans notre étude de cas, tendrait à réduire l'utilisation des répétitions puisque l'on constate une diminution de cette catégorie (près de 14% d'écart entre E1 et E3). Plus l'enseignante est expérimentée et plus elle semble utiliser les paraphrases. On compte 22,9% de paraphrases chez l'enseignante E3, 16,1% chez E2 et seulement 8,7% chez E1. La paraphrase ne semble pas être une pratique courante chez cette enseignante débutante. Quant aux corrections, elles sont utilisées dans des proportions relativement identiques chez les trois enseignantes. L'expertise ne semble pas avoir d'effet sur cette catégorie.

Analyse des types de reformulation des enseignantes

Toutes les catégories de reformulation sont présentes dans le discours des enseignantes expérimentées E2 et E3 mais pas dans celui de l'enseignante débutante. Ainsi, les paraphrases interprétatives et les paraphrases de dénomination sont absentes dans l'activité encadrée par l'enseignante E1.

Les reformulations les plus employées sont les répétitions validantes chez E2 et E3 (46,6% et 36,8%) et questionnantes chez E1 (44,7%).

Exemple : Groupe 3 (Enseignante E2)

- 70. M : « a-i-t », donc il fallait mettre à quel temps ?
- 71. Amin : c'est à l'imparfait
- 72. E : euh... à l'imparfait
- 73. M : à l'imparfait
- 74. Amin : là aussi, « ils étaient », parce qu'il y a le chien et Sami, ils sont deux !
- 75. M : ils sont deux donc il faut mettre ?
- 76. Amin : a-i-e-n-t
- 77. M : a-i-e-n-t
- 78. Amin : et y a un « s » à « il » !
- 79. M : et y a un « s » à « il », oui d'accord

L'utilisation des répétitions validantes place les enseignantes dans une posture de détentriche du savoir. Les propositions des élèves sont répétées mot à mot et jugées par rapport aux connaissances de référence. Toutefois, ce type de reformulation permet aussi de faire exister la parole de l'élève dans le groupe et de la valoriser. Il joue d'une certaine manière, le rôle d'« émulateur » car il permet d'inciter les autres élèves à participer pour faire aussi bien ou mieux que leur camarade qui vient de s'exprimer et à qui l'enseignante vient de manifester son accord.

Par ailleurs, les enseignantes utilisent beaucoup les répétitions questionnantes : 44,7% chez E1, 32,8% chez E2 et 34,5% chez E3.

Exemple : Groupe 2 (Enseignante E1)

- 50. Mathéo : un coup ils mettent imparfait un coup ils mettent du futur
- 51. M : un coup ils mettent imparfait un coup ils mettent du futur ? où est-ce qu'il y a du futur là Mathéo ?
- 52. Mathéo : « il monta » « ses mains glissa »
- 53. M : c'est du futur ça « glissa » ?
- 54. Daniel : non ça c'est du passé composé

L'utilisation de ces répétitions montre que les enseignantes tentent de prendre en charge la construction du sens à partir des propos des élèves. Elles privilégient alors les reprises visant à questionner, attendant que ce soit les élèves qui modifient eux-mêmes leurs interventions. Ce type de reformulation vise, entre autres, le développement de compétences explicatives et/ou argumentatives.

Les paraphrases sont faiblement représentées chez l'enseignante débutante : 8,7% des reformulations sont des paraphrases d'explication et il n'y a aucune paraphrase interprétative ou de dénomination. Chez E2 et E3, toutes les sous-catégories de paraphrase sont présentes mais c'est la paraphrase d'explication et/ou de synthèse qui domine (13% chez E2 et 16% chez E3). Par la paraphrase d'explication, l'enseignante reprend l'énoncé d'un élève qu'elle explicite ou auquel elle apporte des éléments complémentaires ou supplémentaires pour affiner la compréhension de tous. Ce type de reformulation permet non seulement la réactivation de connaissances de référence mais aussi leur stabilisation et/ou leur enrichissement.

Exemple : Groupe 5 (Enseignante E3)

225. M : d'accord ok + pourquoi vous m'avez corrigé le « aller, e-r » en « alla » ?

226. Sylvie : ben... ++ parce que c'est une action brève

227. M : c'est une action brève d'accord donc le temps de conjugaison n'était pas bien choisi, mais au départ, regardez-moi un peu le verbe, comment il est écrit sur la feuille ?

228. Sylvie : à l'infinitif

Dans cet exemple, l'enseignante E3 interroge le groupe sur le choix de la terminaison du verbe « aller ». Sylvie (226) l'explique par la brièveté de l'action, sous-entendant la nécessité de recourir au passé simple. L'enseignante (227) reprend les propos de Sylvie pour les valider puis à l'aide de la conjonction « donc », elle apporte une explication supplémentaire qui fait office de synthèse pour tout le groupe. Elle enchaîne ensuite par une nouvelle demande de clarification.

Les paraphrases interprétatives sont quasiment absentes chez E2 (0,8%) et elles ne représentent que 4,6% des reformulations chez E3. Il en est de même pour les paraphrases de dénomination. Contre toute attente, ces paraphrases sont très peu représentées (2,3%). Ce sont les reformulations les moins présentes dans le discours de l'enseignante expérimentée E3. Les enseignantes introduisent très peu le métalangage lié à la révision et à la correction du texte. Elles restent davantage dans l'explication, les paraphrases de type synonymique, laissant de côté le maniement du vocabulaire technique pour aider à la compréhension.

Les corrections sont également peu présentes dans le discours des enseignantes (5 ou 6 occurrences). Ces dernières ne modifient que rarement un énoncé d'élève erroné. Elles préfèrent leur substituer une répétition questionnante pour que la réponse vienne de l'élève.

Exemple : Groupe 7 (Enseignante E1)

301. Fanny : ben non c'est bon là on est au passé composé

302. M : oh ! Il est où l'auxiliaire là du passé composé ?

303. Fanny : ben c'est « avoir » !

304. M : il est où l'auxiliaire « avoir » là ?

305. Christophe : j'vois pas !

306. Fanny : ah ben y en n'a pas !

307. M : ah ben non donc c'est pas du passé composé c'est quoi ?

308. Fanny : c'est du... c'est du présent ?

309. M : c'est du présent « glissa » ? ++Non c'est quoi ?

310. Fanny : du passé simple ?

Dans cet exemple, l'enseignante débutante E1 interroge les élèves du groupe 7 sur le temps de conjugaison employé. Fanny (301) fait une proposition. L'enseignante la questionne alors sur la présence de l'auxiliaire « avoir », une façon détournée de lui faire comprendre que sa proposition est erronée. Elle l'invite indirectement à se corriger. L'enseignante utilise une paraphrase de synthèse en 307 et formule à nouveau une question pour trouver le temps du verbe. Fanny (308) tente à nouveau une réponse mais l'enseignante lui signifie qu'elle est fautive en utilisant une répétition questionnante (309) suivie de l'adverbe « non » en guise de correction.

Ces résultats peuvent ainsi être rapprochés de ceux obtenus par S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008). Le dispositif est certes différent, de même que la typologie des reformulations proposée par les auteurs, mais il y a quelques similitudes qui me semblent intéressantes à relever. En effet, les auteurs constatent également une présence importante de répétitions dans le discours de l'enseignante expérimentée qui permet de confirmer, selon elles, leur place comme caractéristique du rôle de l'enseignant. De même, les corrections sont peu nombreuses. Par contre, la grande différence tient au faible pourcentage de paraphrases qu'elles relèvent contrairement à notre étude, ce qui étonne d'ailleurs les chercheurs qui s'attendaient à un résultat différent.

Étude des reformulations dans chaque groupe

Il m'a semblé intéressant d'observer les types de reformulation utilisés par les enseignantes en fonction des groupes afin de vérifier si ces opérations linguistiques sont utilisées de la même manière avec tous les élèves de la classe.

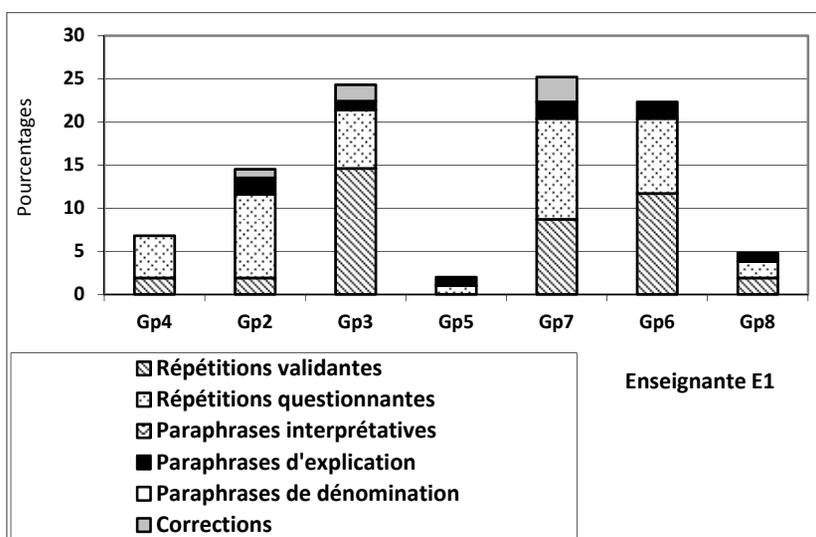


Figure 2 : Proportion des types de reformulation dans chaque groupe de l'enseignante E1

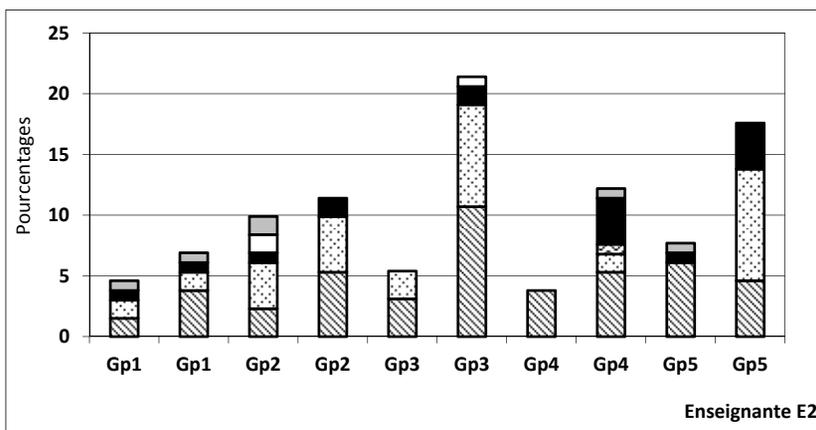


Figure 3 : Proportion des types de reformulation dans chaque groupe de l'enseignante E2

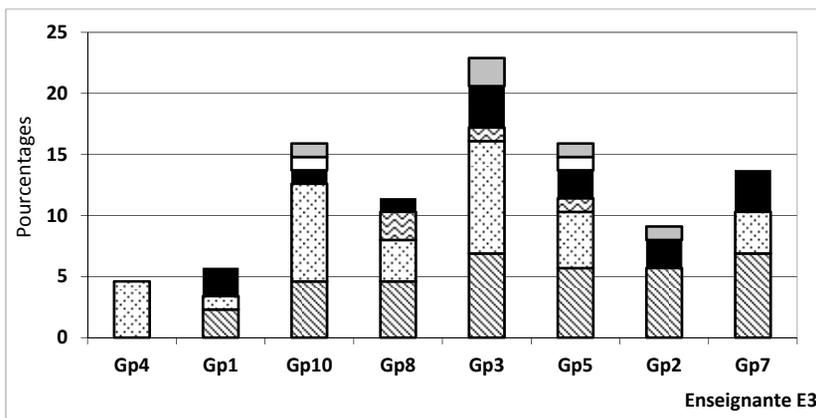


Figure 4 : Proportion des types de reformulation dans chaque groupe de l'enseignante E3

Ces histogrammes empilés nous permettent de constater d'une part la proportion de reformulations par groupe et d'autre part la répartition des types de reformulation. Je ne retiendrai de cette analyse quantitative que les traits les plus saillants.

Chez l'enseignante débutante E1, on remarque qu'il y a des groupes où les reformulations représentent moins de 5% de son discours (gp5 et gp8) et des groupes où l'on compte plus de 20% de reformulations (gp3, gp7, gp6). De même, on note une différence au niveau de la variété des reformulations utilisées. Certains groupes comptent deux types de reformulation quand d'autres en comptent quatre. En dehors du groupe 5, on retrouve les répétitions questionnantes et validantes dans la majorité des groupes. Les paraphrases d'explication sont utilisées dans de faibles proportions mais avec pratiquement tous les groupes. Les corrections ne sont employées qu'avec les groupes 2, 3 et 7. Ainsi, les répétitions restent les reformulations dominantes

dans les groupes mais l'enseignante veille toujours à apporter une explication dans chaque groupe par l'usage de paraphrases.

Chez l'enseignante E2, on note comme chez E1 des groupes où l'on compte moins de 5% de reformulations (gp1 et gp4 –1^{er} passage) et d'autres groupes qui concentrent plus de 15% d'énoncés reformulés (gp3 et gp5 – 2^e passage). Elle utilise entre 1 et 5 types de reformulation par groupe. Les répétitions validantes sont relevées à chaque passage et dans tous les groupes. Les répétitions questionnantes et les paraphrases d'explication sont utilisées au moins une fois lors d'un passage. Quant aux paraphrases de dénomination, on les retrouve uniquement dans le groupe 2 (1^{er} passage) et le groupe 3 (2^e passage). Les paraphrases interprétatives ne sont utilisées qu'avec le groupe 4 (2^e passage).

Ce qui semble marquant, c'est l'augmentation du nombre de reformulations entre le 1^{er} passage et le 2^e passage de l'enseignante dans les groupes. Je formule l'hypothèse que lors de son deuxième passage, l'adulte fait plus d'efforts pour construire les connaissances à partir des propositions des élèves parce que les thèmes abordés lui semblent peut-être plus complexes.

Pour ce qui est de l'enseignante E3, elle utilise en majorité les reformulations dans les groupes 10, 3 et 5 (plus de 15%) par rapport aux groupes 4 et 1 (environ 5%). Tout comme les autres enseignantes, E3 utilise les reformulations de manière différente avec ses groupes. Dans le groupe 4 par exemple, on ne relève que des répétitions questionnantes alors que dans le groupe 5, toutes les catégories de reformulation sont représentées. L'enseignante E3 utilise de 1 à 6 types de reformulation en fonction des groupes. Comme chez E2 et E3, les reformulations les plus employées restent les répétitions. Mis à part pour le groupe 4, on retrouve partout des paraphrases d'explication et dans des proportions relativement équivalentes (de 1 à 3%).

Les reformulations de l'enseignante au service de la révision/réécriture des textes ?

La révision d'un texte est une tâche très complexe qui exige des savoirs et savoir-faire difficiles. Elle peut concerner l'aspect communicationnel par l'attention portée à la clarté et à la précision du contenu du message ou l'aspect textuel par l'attention portée à l'organisation, à la cohérence et la cohésion d'ensemble. Elle peut enfin concerner l'aspect linguistique par la vérification du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe lexicale et grammaticale. Lors des interactions, l'enseignante peut guider ses élèves vers tel ou tel aspect de la révision. À la suite d'enquêtes empiriques, J.-F. Halté (1984) et Y. Reuter (1986) ont montré que lors de la correction des copies d'élèves, les remarques (en marge) des enseignants étaient à dominante locale. De plus, elles portaient essentiellement sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe-grammaire-conjugaison-répétitions, au détriment de la fiction ou de la narration. Ainsi, l'enseignant qui corrige la production d'un texte ou d'une histoire, se focaliserait surtout sur la phrase, la surface, la microstructure (Reuter 1986).

Dans le dispositif proposé pour la recherche, la révision du texte passe par les interactions langagières entre l'enseignant et les groupes d'élèves. L'évaluation n'est plus l'activité exclusive du maître. Nous nous trouvons dans un système où l'élève

participe à la correction de la copie d'un camarade en expliquant, justifiant les critères qu'il utilise. L'objectif n'est donc pas seulement pour l'enseignant d'aider l'élève à corriger et réécrire le texte de pair mais surtout de faire acquérir aux élèves une meilleure compétence d'évaluation/contrôle de leurs propres textes, composante essentielle d'une compétence scripturale et ce, par le biais d'un étayage efficace.

Les corrections linguistiques sont certes plus faciles à signaler à l'élève car elles dépendent d'une norme assez stricte à laquelle l'enseignant peut se référer contrairement à des réalités plus fuyantes comme la cohérence ou la progression thématique (Bucheton et Chabanne, 2002).

Les résultats montrent que le dispositif de révision interactive permet effectivement de dépasser l'évaluation de surface pour atteindre un niveau plus global du texte. En échangeant avec ses élèves, plutôt qu'en ayant recours aux annotations en marge de copie, l'enseignant, qui est davantage impliqué, peut les amener à s'intéresser à des erreurs sur le plan textuel et notamment à celles qui nuisent à la cohérence du texte. Par le biais des reformulations, les trois enseignantes ont évoqué par exemple avec leurs élèves la maîtrise du système des temps du récit. L'enseignante E2 a consacré de nombreux thèmes à l'enrichissement du texte. Elle a incité ses élèves à ajouter des informations pour « épaisir » la situation initiale ou finale qu'elle jugeait trop rapide.

L'étude fait cependant apparaître des contrastes entre l'enseignante débutante et les enseignantes plus expérimentées. Lors des révisions interactives, 56,8% des thèmes abordés dans la classe de E1 traitent de problèmes linguistiques, soit un peu plus de la moitié des thèmes alors que chez E2 et E3, les corrections linguistiques ne représentent que 22 et 23,7% des thèmes. C'est donc l'aspect local qui reste prioritairement traité chez E1.

Il est difficile d'établir dans notre étude un lien direct entre le mode de reformulation utilisé et le développement de compétences évaluatives chez les élèves. On ne peut qu'émettre l'hypothèse que les enseignantes plus expérimentées E2 et E3 qui utilisent la paraphrase dans des proportions plus importantes que l'enseignante débutante, permettent à leurs élèves de dépasser plus facilement l'évaluation de surface mais cela reste à vérifier.

Comme le remarquent D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002), l'acte de correction ne peut être appréhendé comme une simple opération technique ; il repose toujours sur un choix de valeurs et sur des principes théoriques implicites. Ainsi, dans le domaine de la production écrite, comme pour les différents objets à enseigner, les pratiques enseignantes se fondent à la fois sur les prescriptions primaires des programmes mais aussi les prescriptions secondaires formulées dans le cadre des centres de formation d'une part, et d'autre part des strates plus anciennes que l'on peut attribuer aux traditions d'enseignement de la discipline et aux souvenirs d'élèves des enseignants (C. Garcia-Debanco, C. Beucher et S. Volteau, 2008). Ces différents éléments participent à la construction de références qui constituent l'épistémologie professionnelle de l'enseignant et alimentent ses pratiques d'enseignement.

Ainsi, bien que les reformulations aient pu jouer un rôle déterminant au cours de ce dispositif pour faire évoluer les corrections locales vers un niveau plus global, elles ne peuvent suffire à elles seules. De nombreux autres paramètres entrent en compte et doivent être appréhendés pour permettre de comprendre comment aider

l'élève à élaborer une posture distanciée par rapport à son écrit et à contrôler de manière plus efficace son activité rédactionnelle.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Cette étude sur les reformulations nous a permis d'observer la façon dont les enseignantes prennent en compte les interventions de leurs élèves au cours des révisions des textes en groupes ainsi que les différences de fonctionnement entre des enseignantes plus ou moins anciennes dans le métier.

À travers le modèle d'analyse proposé, nous avons pu enrichir la typologie des reformulations existantes, spécifiquement dans le domaine des interactions orales. L'analyse révèle un emploi important des reformulations dans le discours des trois enseignantes ce qui confirme leur place comme caractéristiques de la révision interactive même si leur emploi varie très nettement d'un groupe d'élèves à l'autre (de 2 à plus de 25%). L'enseignante débutante utilise la reformulation dans des proportions légèrement inférieures aux autres enseignantes. Les reformulations les plus employées dans leur discours restent les répétitions (validantes et questionnantes) néanmoins, on constate une diminution de cette catégorie avec l'expérience (ou l'ancienneté) au profit des paraphrases. En effet, dans notre étude de cas, il apparaît que la paraphrase est plus présente dans le langage des enseignantes dites « plus expérimentées ». La paraphrase est une opération linguistique qui semble plus complexe puisqu'elle suppose pour l'enseignant de reprendre les propos de l'élève en les formulant *autrement* pour les rendre compréhensibles pour elle-même mais aussi pour les autres élèves et parfois, pour l'élève initiateur lui-même. Elle permet ainsi de retranscrire les propos de l'élève différemment afin de l'aider à clarifier sa propre pensée tâtonnante ou en formation. Bien que la répétition puisse aussi endosser cette fonction de clarification pour soi-même et les autres, la paraphrase permet surtout un approfondissement et/ou la stabilisation des connaissances, notamment avec les apports de l'enseignant (explication, dénomination ou synthèse). C'est en cela qu'elle peut devenir un indicateur de l'expertise professionnelle. Elle suppose pour l'enseignant d'avoir une idée claire de l'objectif d'apprentissage là où la répétition se contente de relancer l'élève et de s'insérer dans son cheminement. Il semblerait que l'expertise puisse résider dans l'utilisation plus prononcée de ce type de reformulation et dans la diminution des répétitions et des corrections.

De manière générale, les reformulations sont des opérations utilisées par les enseignantes pour améliorer l'énoncé source de l'élève. Par amélioration, il faut entendre réinterroger afin de déconstruire pour re-construire les connaissances que les élèves possèdent (ou croient posséder) mais aussi stabiliser et fixer ces connaissances. S. Volteau et C. Garcia-Debanc (2008) précisent que les reformulations en situation scolaire auraient d'abord une visée de structuration des connaissances. Dans notre étude, l'une des fonctions de la reformulation est avant tout le développement du discours argumentatif chez les élèves. Par la reformulation, l'enseignant qui renvoie la proposition à son émetteur s'attend à ce que ce dernier justifie et argumente pour faire exister sa réponse. Or, l'argumentation et la justification seraient des opérations langagières essentielles au

développement cognitif de l'élève. Plusieurs travaux, notamment en didactique des sciences, ont montré l'intérêt du discours argumentatif. L'argumentation peut être vue selon F. Thyron (1997) comme « cette démarche par laquelle la pensée accepte à partir d'une incertitude, de se voir confrontée à elle-même, à ses modes de raisonnement privilégiés ou habitudes, à ses propres opinions et apories, avec la volonté, dans le meilleur des cas, de progresser sur le plan de la connaissance. » En s'expliquant ou en justifiant et argumentant, l'élève prend conscience de ses propres connaissances qu'il reconstruit afin de mieux les intérioriser.

La reformulation est donc une opération incontournable dans le cadre des interactions langagières à visée d'enseignement. Reformuler pour rendre compréhensible et en même temps clarifier la pensée, enrichir ou synthétiser, provoquer des justifications argumentées, voilà autant d'éléments nécessaires pour aider l'élève à construire des savoirs dans le domaine de la révision/réécriture des textes, ceci notamment afin de pouvoir dépasser la révision de surface (orthographique et lexicale) et d'accéder à un niveau de révision plus global et donc plus expert.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHIEZ-REVUZ Jacqueline (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles énonciatives et non coïncidences du dire*, Paris, Larousse.
- BRASSART Dominique-Guy (1991), « Planification-révision », *Repères*, n° 4, Paris, INRP, p. 93-110.
- BRIXHE Daniel, SPECOGNA Antoinette (1999), « Actes de reformulation et progression du savoir », *Pratiques*, n° 103-104, 9-27.
- BUCHETON Dominique, CHABANNE Jean-Charles (2002), *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave, CRDP Versailles.
- DE GAULMYN Marie-Madeleine (1987), « Actes de reformulation et processus de reformulation », dans Bange P., *La Dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, p. 83-98.
- FRANÇOIS Frédéric et al. (1990), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- FUCHS Catherine (1994), *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys.
- GARCIA-DEBANC Claudine, BEUCHER Claude, VOLTEAU Stéphanie (2008), « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture*, Actes du symposium de Sherbrooke (Québec), Colloque international REF des 9 et 10 octobre 2007, *Dyptique*, n° 13, Presses universitaires de Namur, p. 165-189.
- GROUPE EVA (1988), *Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes.
- GROUPE EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école élémentaire*, Paris, Hachette Éducation.
- GROUPE EVA (1996), *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Éducation.
- GÜLICH Élisabeth, KOTSCHI Thomas (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation », dans Bange P., *La Dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, p. 15-81.

- HALTÉ Jean-François (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? », *Pratiques*, n° 44, p. 61-63.
- HALTÉ Jean-François, RISPAIL Marielle (2005), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2001), « Pratiques de reformulation et construction de savoirs », *Aster*, n° 33, 81-110.
- MARTINOT Claire (1994), *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*, Thèse de Doctorat sous la direction de Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris 8.
- MOUSSI Dalila (2013), *Intérêts et enjeux d'une révision interactive des textes au cycle 3 : le rôle de l'enseignant*, Thèse de Doctorat sous la direction d'Isabelle Delcambre, Université de Lille 3, décembre 2013.
- PICOCHÉ Jacqueline (2007), « La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire », dans Kara M. (dir.), *Usages et analyses de la reformulation, Recherches linguistiques*, n° 29, p. 293-308.
- PIOLAT Annie, ROUSSEY Jean-Yves (1994), « Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes », *Repères*, n° 10, Paris, INRP, p. 49-66.
- REUTER Yves (1986), « L'amélioration de texte », *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, p. 75-90.
- REUTER Yves (1996, 2000), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- THYRION Francine (1997), *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*, Louvain-la-Neuve, SPILL, Peeters.
- VION Robert (1992, 2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur.
- VOLTEAU Stéphanie, GARCIA-DEBANC Claudine (2008), « Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cours d'une séance de réécriture de texte littéraire au cycle 3 de l'école primaire : étude de cas croisés d'une enseignante débutante et d'une enseignante expérimentée », dans Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A., *Analyse des pratiques des enseignants débutants*, Grenoble, La Pensée sauvage, p. 253-272.