



HAL
open science

Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2

Stéphanie Volteau

► To cite this version:

Stéphanie Volteau. Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2. CORELA - COgnition, REprésentation, LAngage, 2015, La reformulation : usages et contextes, HS 18, 10.4000/corela.4045 . hal-01635026

HAL Id: hal-01635026

<https://hal.science/hal-01635026>

Submitted on 23 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Corela

Cognition, représentation, langage

HS-18 | 2015

La reformulation : usages et contextes

Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2

Stéphanie Volteau



Édition électronique

URL : <http://corela.revues.org/4045>

DOI : [10.4000/corela.4045](https://doi.org/10.4000/corela.4045)

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Édition imprimée

Date de publication : 15 novembre 2015

ISSN : 1638-5748

Référence électronique

Stéphanie Volteau, « Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur *l'écosystème* en CM2 », *Corela* [En ligne], HS-18 | 2015, mis en ligne le 15 novembre 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://corela.revues.org/4045> ; DOI : [10.4000/corela.4045](https://doi.org/10.4000/corela.4045)

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.



Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Analyse des reformulations dans les interactions orales : l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème en CM2

Stéphanie Volteau

1. Interactions langagières en situation scolaire

- 1 Les interactions orales constituent un espace privilégié pour l'étude des reformulations. Mais, si celles-ci participent de l'élaboration commune du discours, 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 *La dame de Caluire* (Bange, 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 enseignant/des élèves) mais aussi de l'inégalité par rapport aux savoirs en jeu qui font l'objet de l'échange. Analyser les reformulations dans des interactions didactiques, c'est les décrire et essayer de rendre compte de leurs fonctions dans le processus de construction des savoirs. L'enseignant se trouve en permanence en situation de reformuler sa propre parole ou la parole des élèves pour valider une proposition, expliquer une notion, définir un terme du métalangage, institutionnaliser la parole des élèves pour le groupe classe ou encore corriger un énoncé non conforme à ses attentes. Les reformulations sont ainsi porteuses d'une trace laissée dans le discours, elles sont constitutives des interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves et participent de la structuration des savoirs et du développement du langage. D'après Nonnon (1990), « il paraît important, pour saisir dans sa dynamique le fonctionnement de la communication scolaire, de prendre en compte l'obligation institutionnelle et le devoir que les maîtres se donnent de faire

progresser les enfants, c'est-à-dire de les aider à « mieux parler », ou « mieux réfléchir, mieux comprendre » à travers l'interaction verbale » (*ibid.* p. 169-170).

- 2 Des travaux récents ont tenté de décrire les échanges langagiers qui interviennent dans les acquisitions de savoirs scientifiques à l'école élémentaire, au collège et au lycée en se fondant sur les méthodes des sciences du langage. Ces études sont réunies dans la revue *Aster*¹ qui a consacré deux numéros aux interactions langagières en sciences². Plus récemment, deux recherches coordonnées par l'INRP³ ont mis en relation maîtrise de la langue et du langage et construction des savoirs en sciences en analysant sept séquences en classe.
- 3 D'autres travaux ont mis en évidence le rôle important de la reformulation en classe de sciences : la place des reformulations écrites dans la construction des savoirs scientifiques (Jaubert, Rebière, 2001), les reformulations comme un élément de l'expertise professionnelle du métier d'enseignant (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, Margotin, 2001-2002), la gestion des reformulations orales par un enseignant débutant dans une phase d'émergence des conceptions portant sur la digestion (Garcia-Debanc, Laurent, 2003), les formes et fonctions des reformulations dans deux séances consécutives portant sur l'éducation à la santé encadrées par une enseignante débutante en difficulté face à la complexité de la consigne qu'elle a formulée (Volteau, 2009). C'est dans le prolongement de ces travaux que nous nous interrogeons sur **le rôle que jouent les reformulations dans la construction des savoirs scientifiques dans une séquence portant sur l'écosystème en CM2.**

2. Modélisation linguistique de la reformulation

- 4 Nous nous référons aux travaux de Fuchs (1982) et de Gülich et Kotschi (1987) qui proposent dans leur définition de la reformulation une relation d'équivalence sémantique entre deux énoncés. Lorsqu'elle définit la paraphrase, Fuchs (1982) utilise le verbe reformuler : « on a coutume de dire qu'une phrase ou un texte Y constitue une *paraphrase* d'une autre phrase ou d'un autre texte X lorsque l'on considère que Y *reformule le contenu* de X ; autrement dit, lorsque X et Y peuvent être tenus pour des formulations différentes d'un contenu identique, pour deux manières différentes de dire la même chose » (1982, p. 7). Gülich et Kotschi (1987) précisent la définition de Fuchs et la formalisent : « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation » (Gülich et Kotschi, 1987, p. 30). Celui-ci peut se présenter sous la forme de marqueurs verbaux comme par exemple *c'est-à-dire, en d'autres termes, cela veut dire, c'est ce qu'on appelle*, ou de marqueurs prosodiques, qui regroupent des éléments variés tels que l'intonation, l'accentuation, le débit, les hésitations, les pauses et l'intensité de la voix (*ibid.*, p. 45). Les reformulations peuvent se présenter sous la forme d'auto-reformulation ou d'hétéro-reformulation, il s'agit pour la première d'une réélaboration de son énoncé, pour la deuxième d'une co-élaboration de l'énoncé de l'autre. Elles peuvent être déclenchées aussi bien par le locuteur qui produit l'énoncé reformulateur (auto-initiées) que par celui à qui il s'adresse (hétéro-initiées) (Gülich et Kotschi, 1987).

3. Description du corpus d'étude et méthodologie

- 5 Cette contribution s'inscrit dans une Recherche Action Formation *Institutionnalisation, savoirs et interactions au cycle 3* conduite au sein de l'ESPE Poitou-Charentes – Université de Poitiers depuis février 2012. Le projet s'intéresse à la construction/formulation des savoirs dans les interactions orales. Les regards croisés de formateurs appartenant à des champs disciplinaires différents tels que les sciences du langage, les mathématiques et les sciences physiques permettent d'observer et d'analyser des pratiques d'enseignement en français, en sciences et en mathématiques. Notre regard porte particulièrement sur les compétences professionnelles d'enseignants expérimentés à définir un concept ou une notion, expliquer un mot du vocabulaire spécifique, exemplifier, reformuler la parole des élèves ou encore reformuler son propre discours. La discipline scolaire « découverte du monde » est propice aux échanges langagiers et mobilise un vocabulaire scientifique précis, abondant en fin de cycle 3. Les savoirs en sciences s'élaborent à partir d'observations et de questionnements que les élèves sont amenés à verbaliser sous des formes différentes. Il s'agit pour l'enseignant et les apprenants de mobiliser des conduites discursives (Espéret, 1983 ; Halté, 1989 ; Grandaty, 1998) telles que : argumenter, justifier, expliquer, décrire ou encore définir.
- 6 Nous nous proposons de **décrire et d'analyser les reformulations en tant que phénomène langagier qui participe de la construction des savoirs dans une séquence portant sur l'écosystème dans une classe de CM2⁴**. Au cours des séances, le mot *écosystème* a été prononcé deux fois par l'enseignante, en séances 1 et 5 dont l'objectif est de comprendre la notion d'écosystème en partant d'observables.
- 7 La séquence se compose de cinq séances que nous détaillons brièvement dans le tableau 1.

Tableau 1 : Séquence *écosystème*

<p>Séance 1</p> <p>Sortie à la mare de Coulon (marais Poitevin)</p>
<p>Découvrir un écosystème :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pêche d'animaux - identification des espèces animales et végétales (aucune prise de notes)
<p>Séance 2</p> <p>Êtres vivants de la mare</p> <p>Recueillir les observations des élèves suite à la visite de la mare (support : photo de la mare de Coulon)</p> <p>Tracer le profil de la mare ☐ définition d'une mare</p> <p>Approcher les notions de chaîne et de réseau alimentaires</p>
<p>Séance 3</p> <p>Relation entre les différents êtres vivants de la mare</p>

<p>Se rappeler la définition de la mare, les êtres vivants qui la composent</p> <p>Dégager les relations entre les êtres vivants</p> <p>Construire la chaîne alimentaire de la mare ☒ réseau alimentaire</p>
<p>Séance 4</p> <p>Sortie dans un marais salant (île de Ré).</p>
<p>Expliquer aux élèves d'une autre classe ce qu'est un écosystème</p> <p>Répondre à la question suivante : est-ce que le marais salant peut être considéré comme un écosystème ?</p>
<p>Séance 5</p> <p>Marais salant : un écosystème</p>
<p>Ré-expliquer (avec ses propres mots) ce qu'est un écosystème</p> <p>Chercher un exemple concret d'écosystème et en préciser la composition</p> <p>Répondre à la question suivante : le marais salant est-il un écosystème ?</p>

- 8 On s'intéresse ici aux auto- et hétéro-reformulations de l'enseignante et des élèves. Les reformulations par les élèves sont révélatrices de l'avancée des savoirs. Les élèves sont amenés à nommer un objet, ici, tout ce qui constitue l'écosystème d'une mare et d'un marais salant, ils peuvent décrire des espèces animales ou végétales, définir un mot du vocabulaire scientifique, expliquer une notion. Du côté de l'enseignant les reformulations remplissent des fonctions différentes comme valider, corriger, définir ou encore institutionnaliser des énoncés d'élèves.

4. Formes et fonctions des reformulations immédiates dans le corpus écosystème

4.1. Les répétitions

- 9 Les répétitions sont très caractéristiques de cette séquence. Nous nous focalisons sur les répétitions immédiates qui se traduisent par la contiguïté de l'énoncé-source et de l'énoncé reformulateur
- 10 De nombreux travaux en linguistique se sont intéressés au phénomène de *reprise-répétition*, tant du point de vue de la forme linguistique que du point de vue de sa fonction dans le discours (Vion, 1986 ; Vion et Mittner, 1986 ; Arditty, 1987 ; Mittner, 1987). Des travaux plus récents, publiés dans un numéro spécial de la revue *La linguistique* (2006) traitent des reprises dans la conversation ordinaire (Vion, 2006), l'acquisition du langage (Bernicot, Salazar-Orvig, Veneziano, 2006 ; Clark, 2006) et la pathologie du langage (De Weck, 2006, Dardier, Fayada, Dubois, 2006) et ont identifié leurs fonctions. Gülich et Kotschi (1987) définissent le rephrasage comme « la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (1987, p. 30). Pour Gülich et Kotschi, le rephrasage est une catégorie d'acte de reformulation. De Gaulmyn (1987) considère les répétitions et les répétitions partielles comme des « cas où les mêmes mots réapparaissent » (1987, p. 87).

De manière unanime, les auteurs s'accordent sur le maintien de certains éléments linguistiques dans l'énoncé reformulateur.

- 11 Nous donnons ci-dessous des exemples de ce type de répétitions extraits du corpus *écosystème*. Ils sont tirés de l'extrait 1 de la séance 2⁵.
- 12 Les exemples 1 et 2 illustrent les reformulations immédiates et plus particulièrement des hétéro-répétitions par l'enseignante. Ces reformulations interviennent après que les élèves ont apporté un élément de réponse à la question de l'enseignante, elles sont de l'initiative de l'enseignante.
- (1) 2E⁶ : une mare
3M : une mare oui
- (2) 8Gautier : dans les deux-Sèvres
9M : dans les deux-Sèvres oui
- 13 Ces hétéro-répétitions immédiates suivies de l'adverbe *oui* valident les énoncés d'élève et permettent de ne pas interrompre l'interaction.
- (3) 13M : alors donc vous y avez vu de manière générale quel terme générique tu vas utiliser
14Benjamin : bah des euh + des euh euh
15M : qui aide Benjamin <intonation montante> + le terme générique qui va aller avec le mot qu'il commencé à donner
16E : des XXX
17M : non
18E : des êtres vivants
19M : oui alors là t'as pris vraiment très très très générique
20E : des animaux
21M : des animaux d'accord
- 14 Ici, l'enseignante est en attente d'une réponse particulière qui se manifeste par *terme générique* en 13M et 15M. Il s'agit d'auto-répétition. Les énoncés de 18E et 20E montrent l'apport de termes se rapportant à la classification en sciences. L'énoncé 18E est spécifié par l'énoncé 20E qui est lui même repris par l'enseignante en 21M avec l'ajout du marqueur *d'accord*. On observe ici un cas d'hétéro-répétition par l'enseignante qui valide une réponse d'élève et la fait exister pour le groupe classe.
- (4) 41M : donc vous vous souvenez de ça vous avez vu pas mal d'animaux de la mare qui ont été pêchés par l'animatrice de la maison du marais mouillé + parmi ces animaux + votre camarade a commencé à parler des têtards qu'avez-vous vu d'autre comme animaux ++ Karen
42Karen : des larves de moustiques
43M : oui
44E B : une limnée
45M : oui une limnée + est-ce que tu peux rappeler un petit peu à quoi ça ressemble
46E B : à un escargot
47M : à un escargot
- 15 En 43M, l'enseignante valide l'énoncé de Karen en 42 par un marqueur de validation qui remplit la même fonction qu'une hétéro-répétition. De 44EB à 47M, on observe des hétéro-répétitions lexicales (avec marqueur de validation en 45M). La question de l'enseignante en 45M invite les élèves à décrire une espèce par des critères de ressemblance.
- (5) 58M : qu'est-ce que vous avez pu observer d'autre + donc on a vu le têtard que nous a dit Benjamin <affiche sur le tableau une photographie d'un têtard> ++
Faustine
59Faustine : y a des tritons aussi

60M : oui + qu'est-ce qu'un triton + qui peut m'expliquer ce que c'est qu'un triton + vous vous souvenez il y avait une maman quand elle l'a vu dans le bocal elle a cru que c'était autre chose

61E : une salamandre

62M : oui + une maman qui a pensé que c'était une salamandre alors le triton c'est quoi + alors c'est la belle photo que Gautier nous a plastifiée ce matin <prend la photographie pour l'afficher sur le tableau> + donc c'était le triton + le triton c'est de la famille des salamandres mais ce n'est pas le même animal + d'accord

63E : <inaudible>

64M : c'est de quelle famille d'animaux puisque vous avez fait la classification des animaux maintenant

65E : des lézards

66M : non + la famille du point de vue de la classification des animaux par rapport à ce que vous avez fait Mathis

67Mathis : amphibien

68M : oui + qu'avez-vous vu d'autre comme animaux ++ Léa

69Léa : le dytique

70M : oui + est-ce que tu peux rappeler à quoi ça ressemble un dytique

71E : ça ressemble + c'est comme un scarabée d'eau

72M : oui si on veut ça ressemble un petit peu à un scarabée ça ressemble à un coléoptère <affiche la photographie sur le tableau> + voilà

- 16 Les reformulations interviennent au moment de demande d'explication ou de définitions. Les répétitions deviennent des hétéro-répétitions syntaxiques se présentant sous la forme d'une interrogation comme en 59F, 60M. Ici, le mot de vocabulaire est répété deux fois au sein d'un énoncé composé d'une expansion syntaxique. Tout d'abord, l'enseignante valide l'énoncé de l'élève par l'emploi du marqueur de validation *oui*. Dans la suite de son énoncé, elle demande aux élèves de définir et d'expliquer ce qu'est *un triton*. C'est par la comparaison avec un autre animal que l'enseignante caractérise l'animal par son appartenance à une catégorie d'animaux.
- 17 En 69L, 70M, 71E, 72M, l'échange se construit autour du mot *dytique* qui est apporté par Léa en 69 sur l'initiative de l'enseignante, son énoncé est validé par l'enseignante qui demande à l'élève d'expliquer en prenant appui sur des critères de ressemblance.
- 18 Grâce aux différentes observations recueillies ci-dessus à partir de notre corpus, nous pouvons proposer le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 2 : structures linguistiques et fonctions des répétitions

Formes	Initiées par	Fonctions
Hétéro-répétitions lexicales suivies d'un marqueur de validation <i>oui, d'accord</i>	l'enseignante	Ne pas interrompre l'interaction Valider un énoncé d'élève Faire exister un énoncé d'élève pour le groupe-classe
Auto-répétition (au moins d'un mot du vocabulaire spécifique)	l'enseignante	Soutenir les élèves dans la tâche (répondre à une question)

- 19 En complément du tableau, nous pouvons ajouter l'emploi des adverbes *oui* et *d'accord* sans reprise d'autres éléments du discours par l'enseignante. Ces derniers remplissent les

mêmes fonctions que les hétéro-répétitions qui visent à confirmer un énoncé d'élève et/ou à ne pas interrompre l'interaction.

4.2. L'écriture au tableau et la répétition

- 20 Observons ici l'extrait 2 de la séance 2 : le plancton.
- (6) 1M : quelles sont les deux grandes catégories de plancton + Quentin
 2Quentin : <inaudible>
 3M : ah non tu es sur des espèces précises et là moi je demande les deux grandes catégories + Elisa
 4Elisa : phytoplancton
 5M : comment <intonation montante>
 6Elisa : phytoplancton
 7M : alors phytoplancton <note au tableau>
 8E : on écrit
 9M : non non attendez ++ phytoplancton <oralise en même qu'elle écrit le mot sur le tableau> et zooplancton et expliquez-moi la différence entre les deux ++ Benjamin
- 21 L'extrait présenté ici intervient après la projection d'un film documentaire sur le plancton. L'échange est initié par l'enseignante par une question en 1M qui invite les élèves à présenter les deux grandes catégories de plancton. Une auto-répétition partielle intervient en 3M pour aider un élève à surmonter une difficulté de compréhension ou orienter la réponse de l'élève qui a proposé des espèces précises (2Q). La réponse attendue est formulée par une élève en 4E et 6E *phytoplancton* pour laquelle l'enseignante apporte une rectification phonétique en 7M. L'enseignante inscrit le terme attendu au tableau en 9M *phytoplancton* tout en complétant la réponse de l'élève par l'apport de la deuxième catégorie de plancton : *zooplancton*.
- 22 La gestion du tableau est un élément important de l'activité d'enseignement. L'inscription au tableau permet en effet à l'enseignante 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 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.
- 23 C'est 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
- 24 Dans l'exemple 9M présenté ci-dessus, 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 (de Gaulmyn, 1987) 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)

4.3. Les explications définitoires

- 25 Nous nous intéressons maintenant à un nouveau type de reformulation que sont les explications définitoires que nous définirons plus bas en nous appuyant sur un exemple extrait de notre corpus. Il s'agit de l'extrait 2 de la séance 2.

(7) 9M : non non attendez ++ phytoplancton <oralise en même qu'elle écrit le mot sur le tableau> et zooplancton et expliquez moi la différence entre les deux ++ Benjamin

10Benjamin : le zooplancton il s'occupe des êtres vivants et le phytoplancton c'est tout ce qui est végétaux

11M : et les végétaux ne sont pas des êtres vivants ++ alors <intonation montante> + Karen

12Karen : le zooplancton c'est que pour les animaux et phytoplancton c'est les végétaux

13M : alors qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis + le zooplancton c'est que pour les animaux

14Karen : euh bah les bêtes qu'on a vues plein de petites bêtes euh

15M : qu'est-ce que le zooplancton

16E C : le zooplancton c'est tous les animaux qui sont

17M : donc c'est le plancton <intonation montante>

18E C : animal

19M : animal

<note plancton animal au tableau>

20M : et le phytoplancton + Damien

21Damien : c'est celui des végétaux

22M : donc c'est le plancton <intonation montante>

23E : végétal

24Damien : végétal

25M : végétal + d'accord <note plancton végétal au tableau>

- 26 L'extrait présente une demande d'explication initiée par l'enseignante en 9M. L'enseignante attend des éléments définitionnels dans les réponses des élèves. En 10B, 12K, 16 EC les élèves apportent des fragments de réponse pour une définition du *phytoplancton* et du *zooplancton*. Les énoncés des apprenants visent à formuler ce qu'ils ont compris de l'extrait documentaire. L'échange se clôture par la distinction entre les deux catégories de plancton de 17M à 25M : *plancton animal* et *plancton végétal*. Ce sont deux notions formulées par les élèves sur l'initiative de l'enseignante, qui sont inscrites au tableau comme somme du savoir faisant l'objet d'une institutionnalisation dans la classe.

- 27 Il s'agit ici d'explications définitoires introduites par le présentatif *c'est* (Volteau, 2009 ; Volteau, Garcia-Debanc, Panissal, 2010). L'énoncé reformulateur est plus étendu que l'énoncé-source, il est composé d'un trait définitoire. La présence d'un terme du vocabulaire scientifique dans l'énoncé-source caractérise ce type de reformulation paraphrastique au sens de Güllich et Kotschi (1987).

- 28 Par exemple :

16E C : le zooplancton ES⁷ (**Enoncé Source**) c'est (**présentatif**) tous les animaux qui sont ER 1 (**Enoncé Reformulateur**)

17M : donc (**marqueur linguistique**) c'est (**présentatif**) le plancton (**trait définitoire**)

<intonation montante>

18E C : animal

19M : animal ER 2 (**Énoncé Reformulateur**)

<note plancton animal au tableau>

- 29 L'exemple (7) permet de s'interroger sur les frontières entre définition, reformulation définitoire et paraphrase qui semblent floues, d'autant plus que de nombreux auteurs s'accordent sur la présence d'une équivalence sémantique entre les trois catégories. Ainsi, Martinot (1994) souligne que « la reformulation définitoire constitue un type d'énoncé charnière entre la définition et la reformulation » (*ibid.* p. 155). Si l'on considère que l'appropriation du lexique passe par des « activités définitionnelles » au sens de Plane (2005), on pourrait envisager la reformulation définitoire comme une modalité d'appropriation du lexique dans des situations d'interactions scolaires. Ainsi, une distinction s'opère entre les reformulations définitoires des enseignants qui sont au service des acquisitions lexicales des élèves et les reformulations définitoires des élèves qui sont la manifestation de leurs acquisitions lexicales.

4.4. Les auto-répétitions successives dans la gestion d'un problème de compréhension

- 30 Nous proposons maintenant l'analyse du passage suivant, extrait 3 de la séance 2, afin de mettre en avant la présence importante d'auto-répétitions lors de problèmes de compréhension rencontrés par les élèves. Dans cet exemple, ils sont invités à réfléchir individuellement aux relations existant entre les différents êtres vivants de la mare. La consigne est inscrite sur le tableau, ce qui permet de soutenir les élèves dans la tâche.

(8) 1M : vous écrivez +++ je la mets ici la question <quel est le lien existant entre les différents êtres vivants de la mare ?> +++ donc <relecture à haute voix pour le groupe classe> quel est le lien existant entre les différents êtres vivants + donc Benjamin + aussi bien les animaux que les végétaux d'accord <intonation montante> de la mare

<réflexion individuelle suivie d'une mise en commun>

2M : d'après vous quel est le lien entre tous les êtres vivants de la mare + qu'est-ce qui

<poursuite du travail de réflexion>

3M : <s'adresse à une élève> quelle relation tu peux faire entre tous ces animaux ++ <au groupe classe> j'ai mis lien c'est au sens de relation + quelle relation y a-t-il entre tous les êtres vivants de la mer euh de la mare + pardon

4M : <s'adresse à un élève> non + là tu m'as plus mis un point commun alors que moi je demande un lien une relation + d'accord

5E : XXX tortue euh

6M : regarde bien la question + quel est le lien existant la relation quelle relation s'établit quelle est la relation qui s'établit dans une mare entre tous les êtres vivants

7E : points communs et relations c'est pareil <intonation montante>

8M : non justement + points communs et relations non ce n'est pas pareil donc moi je ne vous demande pas un point commun je vous demande une relation qu'est-ce qu'il y a comme relation entre ces êtres vivants dans la mare

<l'enseignante vérifie le travail individuel des élèves>

9M : <s'adresse à un élève> non ce n'est pas ce qu'on te demande + toi tu cherches les différences et les points communs + alors que nous on est sur les relations + qu'est-ce qu'il y a comme relation entre ces différents êtres vivants

10M : <s'adresse à un élève> toi tu commences ta phrase pas les différences alors que ta phrase devrait commencer par le lien et ou la relation qui existe entre les êtres vivants est

11M : vous avez eu un début de réponse dans la vidéo puisque la première fois que je l'ai passée celle-ci je l'ai laissé aller un petit peu trop loin ++ l'animateur Jamy a commencé à en parler de cette relation entre les êtres vivants
(...)

- 31 Cet extrait se caractérise par l'emploi d'auto-répétitions successives par l'enseignante et initiées par les élèves. Il s'agit ici d'auto-répétitions de l'enseignante d'un énoncé écrit : la consigne inscrite au tableau. On observe que les termes *lien* et *relation* sont utilisés comme des synonymes dans le discours de l'enseignante. Les difficultés des élèves semblent davantage porter sur la compréhension des termes que sur la tâche elle-même. Les auto-répétitions successives ont pour fonction d'aider les élèves à surmonter une difficulté de compréhension de la consigne mais nous n'observons pas de progression significative par les apprenants. L'emploi de reformulations paraphrastiques ou encore l'exemplification permettrait de gérer le problème de compréhension manifesté par les élèves.

5. Structure complexe de la reformulation : le cas des reformulations différées comme indicateur de l'appropriation des savoirs scientifiques

- 32 Les reformulations différées sont définies comme des structures complexes selon Gülich et Kotschi (1987). Dans le corpus *La dame de Caluire*, ces auteurs montrent que les énoncés source et reformulateur sont séparés par plusieurs tours de parole au sein d'une séance. Cette structure complexe nous paraît intéressante pour observer les reformulations comme trace linguistique laissée dans le discours des élèves en tant qu'elles sont révélatrices de l'avancée des savoirs et/ou de l'enseignante quand celle-ci répète ou encore paraphrase ses propres énoncés ou ceux des élèves.
- 33 Nous prenons appui sur des extraits de séances différentes pour illustrer la notion de reformulation différée.
- 34 Il s'agit ici de l'extrait 5 de la séance 3.
- (9) 1M : qui me rappelle ce qu'est le zooplancton ++ Gautier
2Gautier : c'est du plancton animal <intonation montante>
3M : et qu'est-ce que c'est du plancton
4Gautier : c'est ce que mangent les animaux
5M : oh oui mais ça ne me dit pas ce que c'est ++ qu'est-ce que le plancton ++ Antonin
6Antonin : la végétation
7Benjamin : <inaudible>
8M : oui + Maeva est-ce que tu peux répéter la définition que Benjamin vient de donner de plancton + oui ou non + est-ce que tu peux en donner une + donc Benjamin va répéter et cette fois tu vas écouter
9Benjamin : c'est des
10M : alors + devant des + on ne dit pas c'est des
11Benjamin : ce sont des
12M : ce sont des
13Benjamin : ce sont des êtres vivants microscopiques
14M : oui ce sont des êtres vivants microscopiques le plancton de manière générale et une partie de ce plancton est végétal on l'appelle le <plusieurs élèves demandent la parole>
15E : phytoplancton
16M : phytoplancton et l'autre partie de ce plancton est d'origine animale ce sont donc de tout petits animaux microscopiques

- 17 Benjamin : le zooplancton
18 M : le zooplancton
- 35 Cet extrait illustre un cas de reformulation complexe différée en 1M-2G. La définition de zooplancton introduite en séance 2 (cf. exemple (7) ci-dessus) à l'oral et notée au tableau est reformulée ici par un élève sur l'initiative de l'enseignante. Cette reformulation orale peut être considérée comme une trace de construction des savoirs.
- 36 L'exemple 10 est l'extrait 6 de la séance 3
(10) 1M : le plancton <écrit sur le tableau> qui me rappelle la définition de ce qu'est un du plancton de manière générale ++ Benjamin
2 Benjamin : ce sont des êtres vivants microscopiques
3 M : oui <note la définition au tableau> êtres vivants microscopiques puisqu'on utilise un microscope pour les voir ++ <se relit> êtres vivants microscopiques ++ et donc quels sont les deux types de plancton que vous avez découverts avec la petite vidéo + Faustine
4 Faustine : le zooplancton et le phytoplancton
5 M : oui + donc le zooplancton qu'est-ce que c'est
6 Faustine : c'est le plancton animal
7 M : très bien <écrit en même temps au tableau>
8 Faustine : et l'autre c'est le plancton végétal
- 37 En 2B, nous observons une auto-reformulation différée des énoncés 7B et 13B de l'extrait 5 séance 3 (cf. exemple (9) ci-dessus). Plusieurs tours de parole séparent l'énoncé-source (énoncé 13B de l'exemple (9)), des énoncés reformulateurs (énoncé 2B de l'exemple (10)). La reformulation différée se caractérise par l'emploi d'une auto-répétition. Il nous paraît important de montrer que ces reformulations interviennent au sein de conduites définitoires. Les énoncés de 4F à 8F montrent les hétéro-répétitions différées (extrait 2 – séance 2, voir l'exemple 7) à l'intérieur de conduites définitoires initiées par l'enseignante.
- 38 Nous proposons de reprendre certains passages de nos extraits afin de mettre en évidence les reformulations différées en utilisant les codes ES (Enoncé-Source), ER (Enoncé Reformulateur) et MR (marqueur de reformulation) quand c'est nécessaire.
- 39 Séance 2 – extrait 2
9M : phytoplancton <oralise en même qu'elle écrit le mot sur le tableau> et zooplancton et expliquez-moi la différence entre les deux ++ Benjamin
10 Benjamin : **ES** le zooplancton il s'occupe des êtres vivants et le phytoplancton c'est tout ce qui est végétaux
[...]
15 M : qu'est-ce que le zooplancton
16 E C : **ER 1 (de 10B)** le zooplancton c'est tous les animaux qui sont
17 M : **MR** donc **ER 2 (de 10B)** c'est le plancton <intonation montante>
18 E C : animal
19 M : animal
<note plancton animal au tableau>
20 M : et **ER 1 (de 10B)** le phytoplancton + Damien
21 Damien : c'est celui des végétaux
22 M : **MR** donc **ER 2 (de 10B)** c'est le plancton <intonation montante>
23 E : végétal
24 Damien : végétal
25 M : végétal + d'accord <note plancton végétal au tableau>
- 40 Séance 3 – extrait 5
1M : qui me rappelle ce qu'est le zooplancton ++ Gautier
2Gautier : **ER (de 17M)** c'est du plancton animal <intonation montante>

- 41 On peut souligner ici, que l'énoncé 1M (séance 3 – extrait 5, exemple (9)) est un énoncé reformulateur de l'énoncé 17M, 18EC ; dans ce contexte, ces deux tours de parole sont devenus des énoncés-source.

13Benjamin : ES ce sont des êtres vivants microscopiques

14M : MR oui ER1 ce sont des êtres vivants microscopiques le plancton de manière générale et une partie de ce plancton est végétal on l'appelle le

- 42 Séance 3 - extrait 6

1M : le plancton <écrit sur le tableau> qui me rappelle la définition de ce qu'est un du plancton de manière générale ++ Benjamin

2Benjamin : ER2 (de13B) ce sont des êtres vivants microscopiques

3M : MR oui <note la définition au tableau> ER3 (de 13B) êtres vivants microscopiques puisqu'on utilise un microscope pour les voir ++ <se relit> ER4 (de 13B) êtres vivants microscopiques ++ et donc quels sont les deux types de plancton que vous avez découverts avec la petite vidéo + Faustine

4Faustine : ER (de 9M) le zooplancton et le phytoplancton

5M : MR oui + MR donc ER (de 17M-18E) le zooplancton qu'est-ce que c'est

6Faustine : c'est le plancton animal

7M : très bien <écrit en même temps au tableau>

8Faustine : et l'autre ER (de 22M-23M) c'est le plancton végétal

- 43 Comme nous venons de le montrer ci-dessus, les reformulations différées initiées par l'enseignante et produites par les élèves peuvent être porteuses d'une trace de l'appropriation des notions scientifiques. Cependant, il paraît difficile dans les interactions orales de mesurer si l'appropriation des savoirs est identique pour l'ensemble des élèves. On se heurte ici à un problème méthodologique : l'enregistrement d'une séance de classe au moment des mises en commun ne rend pas compte de l'avancée des savoirs par tous les élèves. Il nous semble complexe de mesurer l'effet des reformulations orales/écrites dans la structuration des connaissances de tous les élèves. Nous envisageons de procéder à des enregistrements par groupe avec le même type de questionnement.
- 44 Si la reformulation nous paraît être un processus langagier qui participe de la construction des savoirs, il est difficile d'en mesurer les effets à l'oral pour tous les élèves. Ce n'est que par une évaluation sommative écrite que nous pourrions mesurer, peut-être, l'impact des reformulations sur l'appropriation des savoirs.

Conclusion

- 45 Cette analyse des interactions verbales apporte des éléments de description de la reformulation et permet de réfléchir à son rôle dans l'enseignement de savoirs scientifiques. Le corpus permet de dégager quelques usages significatifs de la reformulation dans la séquence *écosystème* :
- Place des reformulations dans les conduites discursives (définir, expliquer)
 - Type de reformulation dominant : la répétition
- 46 Du côté des élèves, les reformulations se caractérisent par des répétitions lexicales du vocabulaire scientifique. Les auto-répétitions des élèves sont initiées par l'enseignante.
- 47 Du côté de l'enseignante, les auto-répétitions remplissent différentes fonctions : valider et/ou ne pas interrompre l'interaction. On relève un usage fréquent des marqueurs linguistiques de validation employés à la place d'une répétition. Enfin, les auto-

répétitions utilisées pour soutenir les élèves alors que la tâche n'est pas comprise ne semblent pas les faire progresser. On peut donc s'interroger sur l'intérêt de leur utilisation.

- 48 On peut considérer la reformulation comme un geste professionnel (Volteau, Garcia-Debanc, 2008) dans l'enseignement des disciplines scolaires et comme une trace de l'appropriation des savoirs notamment lorsque les reformulations sont différées comme nous avons pu le montrer dans cette étude de cas.
- 49 Cette étude de cas pourra être complétée par l'élargissement du recueil de données réalisé au cours des années 2012-2013 et 2013-2014. A partir de ce nouveau corpus, nous nous focaliserons sur la comparaison de trois séquences portant sur *l'ombre* dans des classes de cycle 3 d'enseignants expérimentés.

BIBLIOGRAPHIE

DAVID J., GROSSMAN F., PAVEAU M.-A., (2008), « La reformulation des savoirs sur la langue et les discours » in *La lettre de la DFLM n°21, Pratiques enseignantes/Activités des élèves dans la classe de français*, p. 18-25.

ESPERET E., (1983), « Processus de production, genèse rôle du schéma narratif sans la conduite de récit ». in MOSCATO M., PIERAUT G., *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, PUR, p. 179-196.

FRANCOIS F. (dir.) (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., 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, p. 201-236.

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 1*, Paris, INRP, p 109-137.

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.

GRANDATY M., (1998), « Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 » in *Repères n°17, L'oral pour apprendre*. Paris, INRP, p. 109-126.

GULICH E., KOTSCHI T., (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* » in BANGE P., (Ed) *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, p. 15-81.

HALTE J.-F., (1989), « Discours explicatif : état et perspective de la recherche » in *Repères n°77*, p. 95-109.

- JAUBERT M., REBIERE M., (2001), « Pratiques de reformulation et construction de savoirs » in *Ecrire pour comprendre les sciences*, Aster n° 33, INRP, Paris, p. 81-109.
- MARTINOT C., (1994), La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.
- NONNON E., (1990), « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître-élève en Section d'Education Spécialisée » in FRANCOIS F. (dir.), *La communication inégale*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 147-170.
- PETERFALVI B., JACOBI D. (coord.) (2003) : *Interactions langagières 1*, n° 37, INRP.
- PETERFALVI B., JACOBI D. (coord.) (2004) : *Interactions langagières 2*, n° 37, INRP.
- PLANE S., (2005), « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux » in *Pratiques n°125/126*, p. 115-138.
- SCHNEEBERGER P., VERIN A., (dir.) (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Didactiques, Apprentissages, Enseignements, INRP.
- VOLTEAU S., (2009), *Les reformulations orales dans des interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire. Formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de cm²*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II – Le Mirail.
- VOLTEAU S., GARCIA-DEBANC C., PANISSAL N., (2010), « Les reformulations définitives dans les interactions scolaires » in *Publifarum Autour de la définition* <http://www.publifarum.farum.it/appeal.php>. Université de Gênes.

NOTES

1. Aster est une revue consacrée à l'enseignement des sciences expérimentales.
2. Successivement sont parus les numéros 37 et 38 *Interactions langagières 1* (2003) et *Interactions langagières 2* (2004) coordonné par Daniel Jacobi et Brigitte Peterfalvi.
3. Successivement sont parus les numéros 37 et 38 *Interactions langagières 1* (2003) et *Interactions langagières 2* (2004) coordonné par Daniel Jacobi et Brigitte Peterfalvi.
4. Nous remercions Laetitia Chardavoine (PEMF) et ses élèves de CM2 de l'école primaire de Sainte Néomaye (Deux-Sèvres) qui ont permis à notre collègue Bertrand Le Bot de réaliser les enregistrements en juin 2012.
5. Chaque exemple est extrait d'une séance qui a fait l'objet d'un découpage thématique. C'est pourquoi nous faisons toujours référence aux numéros d'extraits et de séances.
6. Les conventions de transcription sont extraites de *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Coordonné par C. Garcia-Debanc et S. Plane, Hatier, 2004.
7. Le codage est celui proposé par Gülich et Kotschi (1987).

RÉSUMÉS

Cette contribution se propose d'analyser les reformulations dans une classe de CM2 lors d'une séquence portant sur la notion d'écosystème. Les reformulations remplissent des fonctions

particulières selon leur forme et le moment où elles interviennent, qu'elles soient initiées par l'enseignante et/ou les élèves. Nous nous intéressons à la distance qui sépare l'énoncé reformulateur de l'énoncé-source spécifiant des cas de reformulation immédiate ou de reformulation différée, ce que Güllich et Kotschi (1987) nomment des structures complexes de la reformulation. Les données recueillies permettent de mettre en relation construction des savoirs et appropriation de notions scientifiques par le biais de deux principaux types de reformulations : les hétéro-reformulations (reformulation de l'énoncé d'un locuteur) et les auto-reformulations (reformulation de son propre énoncé).

This contribution will analyze rephrasing in a CM2 class during a sequence dealing with the concept of *ecosystem*. Rephrasing perform specific functions according to their type and when they occur, whether initiated by the teacher and / or students. We are also interested in the distance between the rephrased and the source utterances specifying cases of immediate or deferred rephrasing which Güllich and Kotschi (1987) called complex structures of rephrasing. These collected data are used to relate knowledge construction to appropriation of scientific concepts through two main types of rephrasing: hetero-rephrasing (rephrasing of a speaker's utterance) and self-rephrasing (rephrasing of its own utterance).

INDEX

Mots-clés : interactions orales, reformulation, hétéro-reformulation, auto-reformulation, répétition, reformulation définitoire

Keywords : oral interactions, self-reformulation, defining reformulation

AUTEUR

STÉPHANIE VOLTEAU

Laboratoire FORELL EA 3816
ESPE – Université de Poitiers