



Publif@rum 11, 2010

## Autour de la définition

---

Stéphanie VOLTEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Nathalie PANISSAL

# Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires

### Nota

Il contenuto di questo sito è regolato dalla legge italiana in materia di proprietà intellettuale ed è di proprietà esclusiva dell'editore.

Le opere presenti su questo sito possono essere consultate e riprodotte su carta o su supporto digitale, a condizione che siano strettamente riservate per l'utilizzo a fini personali, scientifici o didattici a esclusione di qualsiasi funzione commerciale. La riproduzione deve necessariamente menzionare l'editore, il nome della rivista, l'autore e il documento di riferimento.

Qualsiasi altra riproduzione è vietata senza previa autorizzazione dell'editore, tranne nei casi previsti dalla legislazione in vigore in Italia.

### Farum.it

Farum è un gruppo di ricerca dell'Università di Genova

### Pour citer cet article :

Stéphanie VOLTEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Nathalie PANISSAL, *Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires*, Autour de la définition, Publifarum, n. 11, pubblicato il 2010, consultato il 03/07/2024, url: [http://farum.it/publifarum/ezine\\_pdf.php?id=142](http://farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=142)

### Editore Publifarum (Dipartimento di Lingue e Culture Moderne - Univerità di Genova)

<http://www.farum.it/publifarum/>

<http://www.farum.it>

Documento accessibile in rete su:

[http://www.farum.it/publifarum/ezine\\_articles.php?art\\_id=142](http://www.farum.it/publifarum/ezine_articles.php?art_id=142)

Document généré automatiquement le 03/07/2024.

---

# Les reformulations définitives dans les interactions scolaires

Stéphanie VOLTEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Nathalie PANISSAL

---

Table

Introduction

1 – Les reformulations définitives: essai de typologie

2 – Présentation des corpus analysés

3 – Formes et fonctions des reformulations définitives dans des interactions orales en situation scolaire

Conclusion prospective

Bibliographie

---

## Introduction

Dans les interactions scolaires, les définitions, ou plutôt les « activités définitionnelles » (PLANE, 2005) occupent une place importante. Plane (2005) propose en effet de désigner ainsi « un ensemble d'activités scolaires ou plus modestement d'opérations consistant à sélectionner un mot de façon à en observer certains aspects », notamment ceux qui ont trait à sa signification. Les activités définitionnelles peuvent prendre des formes diverses: explications des mots techniques correspondant aux concepts qui font l'objet des apprentissages dans une séance de Physique, de Mathématiques ou de Sciences Economiques et Sociales, clarifications nécessaires sur la signification d'un mot inconnu des élèves dans un texte littéraire ou encore mise en œuvre systématique d'activités définitionnelles pour développer les compétences lexicales des élèves. Elles peuvent porter sur des mots rares ou spécifiques, sur des mots polysémiques, qui ont un sens particulier dans le domaine travaillé ou encore sur des termes courants, pour faire mesurer la complexité des usages et aider les élèves à prendre conscience de la structuration du lexique mental. Ces activités définitionnelles interviennent à l'initiative des élèves, lorsqu'ils lèvent la main pour signaler qu'ils ne comprennent pas un mot ou de l'enseignant qui perçoit un malentendu dans l'emploi de certains mots ou souhaite vérifier la compréhension et la maîtrise d'un lexique essentiel dans le domaine considéré. Elles sont particulièrement cruciales pour la compréhension des consignes prescrivant le travail scolaire. Leur pratique en situation de classe relève de ces pratiques sociales de la définition que signale Rey (1990). Celles-ci sont très diverses, depuis les dictionnaires, les glossaires et les encyclopédies jusqu'aux « formules spontanées destinées à l'acquisition de la compétence lexicale, dans l'apprentissage (conversations adultes-enfants, etc.) », en passant par « les énoncés définitifs libres qui abondent en littérature et dans les proverbes » ou l'utilisation abusive du terme pour rendre compte des « expressions employées pour faire découvrir un mot dans un jeu, tel que les mots croisés » (REY 1990: 19).

Comme le souligne Plane (2005), « les activités définitionnelles menées en classe empruntent certains traits au travail du lexicographe, mais ne sauraient se calquer sur lui. » Ces deux domaines d'activités présentent en effet quelques traits communs, à savoir notamment les problèmes posés par le traitement du lexique dans « son infinitude, sa variabilité et sa résistance au classement. » (PLANE, 2005: 137) Mais l'article montre aussi les spécificités des exigences dans les deux domaines: là où le travail du lexicographe exige « systématisation du recueil et de la confrontation des sources, systématisation des procédures de formulation et de codification, systématisation du contrôle fondé sur la vérification de l'exactitude des formes et emplois enregistrés et sur leur confrontation continue avec les fonctionnements en discours », les activités

---

définitionnelles menées en classe admettent moins de systématisme, à condition qu'on respecte une rigueur suffisante dans leur mise en oeuvre et que le critère d'évaluation en soit le « profit que les élèves pourront en tirer » (ibid. 137). En tant que produites par le lexicographe, les définitions procèdent d'une analyse componentielle et visent à « rendre compte sous la forme d'un énoncé analytique des sèmes pertinents qui entrent dans la composition d'un sens » (IMBS cité dans PLANE, 2005). « Définitions et synonymes ont ainsi en commun de proposer une séquence langagière sémantiquement équivalente à celle du mot vedette, et donc de se prêter à une substitution de ce mot, substitution qui servira de critère permettant de vérifier la justesse de la proposition » (IMBS cité par PLANE 2005). Définitions et synonymes constituent ainsi des formes de paraphrase, si l'on reprend la définition de la paraphrase proposée par Fuchs (1982): « 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 » (FUCHS, 1982: 7). Dans cette définition, apparaît un nouveau terme renvoyant à l'équivalence sémantique posée entre deux éléments, celui de reformulation. Définitions, reformulations et paraphrases apparaissent ainsi comme des notions proches mettant en jeu des questions d'équivalence sémantique.

Paraphrase nous paraît le terme le plus englobant, comme principe inscrit au cœur du fonctionnement de la langue, mais aussi manifestation de jugements métalinguistiques dans le discours, qui peuvent prendre des formes diverses. La capacité à produire des paraphrases est un indice important de la maîtrise d'une langue et des capacités métalinguistiques des sujets qui la parlent. Les reformulations paraphrastiques peuvent être considérées comme l'actualisation en discours des potentialités ouvertes par la paraphrase. Ces reformulations paraphrastiques peuvent prendre diverses formes, que le chapitre III de l'ouvrage de Catherine Fuchs s'attache à inventorier dans un corpus écrit: propositions équationnelles de type définitoire, relation signe-chose sous la forme de désignation ou de dénomination, relation entre signe et signe sous la forme de synonymie ou glose mais aussi sous des formes plus indirectes et plus implicites (FUCHS, 1982: 101 à 124). La définition peut ainsi être considérée comme le degré supérieur de l'activité métalinguistique pouvant se manifester dans une reformulation, ce qu'indique Fuchs lorsqu'elle signale que l'« activité métalinguistique, dans sa dimension paradigmatique, concerne (...) la reformulation, depuis la pure et simple répétition jusqu'à la définition, en passant par tous les degrés d'interprétation » (FUCHS, 1982: 97). L'activité définitoire peut s'exercer de façon autonome dans le travail du lexicographe mais aussi de l'enquêteur qui demande à des enfants de définir ce qu'est un ange (FRANÇOIS, 1985).

A la suite de Fuchs, d'autres linguistes ont tenté de définir et d'analyser les reformulations dans des corpus écrits et oraux (KARA, 2004). La plupart s'accordent à dire que la paraphrase se caractérise par la présence d'un invariant sémantique entre X et Y. Kara (2004) traite des reformulations dans un corpus écrit de travaux d'étudiants. Güllich et Kotschi (1987) proposent une analyse linguistique descriptive des reformulations dans le cadre d'une interaction orale. Le corpus analysé est une interaction spécifique, puisqu'il s'agit d'un entretien entre une locataire portant réclamation contre une augmentation de loyer et un juriste. La contribution inventorie diverses types de reformulations, que celles-ci soient le fait du locuteur lui-même dans un processus de réélaboration de son propre énoncé (auto-reformulations) ou qu'elles soient produites par un autre interlocuteur dans un processus de co-élaboration de l'énoncé de l'autre (hétéro-reformulations) (GÜLICH et KOTSCHI, 1987: 50). Ils définissent la reformulation comme « une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source et un énoncé reformulateur ». Parmi les divers types de reformulations qu'ils mettent en évidence, ils proposent la catégorie des reformulations définitoires. C'est ce cadre d'analyse qui sera privilégié dans le cadre de cette contribution.

La présente contribution tentera de montrer la place des reformulations définitoires dans les interactions orales en contexte scolaire. Cette interrogation générale nous conduira à dresser une typologie linguistique des reformulations définitoires puis à conduire l'analyse de ces divers types de reformulations dans un corpus constitué de quatre enregistrements réalisés en situation scolaire. Deux des activités filmées se déroulent à l'école primaire (CM2, dernière année d'école primaire): une activité de réécriture de texte narratif conduite par une enseignante expérimentée et une activité de production d'un texte documentaire encadrée par une enseignante débutante. Les deux autres activités filmées ont été réalisées au lycée (élèves de 17 ans) dans deux classes de première STG. Les deux activités portent sur la définition de concepts appartenant au champ de la psychologie: l'une s'intéresse aux notions de sensation et de perception, l'autre au comportement et aux habitudes. La première est mise en oeuvre par une enseignante débutante tandis que la seconde est conduite par une enseignante expérimentée. La contribution se propose de répondre aux questions suivantes: Quelles formes linguistiques prennent les reformulations définitoires dans les interactions scolaires? Présentent-elles des spécificités selon que l'on s'adresse à des élèves d'école primaire ou à des élèves de lycée? Sont-elles plus ou moins nombreuses selon les corpus analysés? Quelles fonctions remplissent-elles dans l'interaction scolaire?

---

Nous présenterons tout d'abord le cadre théorique de notre étude, en proposant un essai de typologie des reformulations définitoires en situation interactionnelle. Nous mettrons ce cadre théorique à l'épreuve des occurrences de reformulations définitoires dans un corpus enregistré en situation scolaire. L'analyse qualitative de certains extraits nous permettra de préciser les modalités et les enjeux des reformulations définitoires en situation scolaire.

## **1 – Les reformulations définitoires: essai de typologie**

Si l'on considère que l'appropriation du lexique passe par des « activités définitionnelles » au sens de Plane *op.cit*), on pourrait envisager la reformulation définitoire comme une modalité d'appropriation du lexique dans des situations d'interactions scolaires à travers ces activités définitionnelles. 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.

Comme nous avons pu le montrer dans la partie introductive de la présente contribution, la frontière entre définition, reformulation définitoire et paraphrase semble complexe voire même floue, mais on s'accorde sur la présence d'une équivalence sémantique entre les trois catégories. De même, Martinot souligne que « la reformulation définitoire constitue un type d'énoncé charnière entre la définition et la reformulation » (MARTINOT, 1994: 155). Au-delà des définitions des catégories évoquées *supra*, qu'est-ce qui nous permet de dire qu'un énoncé est une définition ou bien une reformulation définitoire? ou encore une paraphrase? C'est ce que nous tenterons de justifier à travers un essai de typologie qui rende compte des formes linguistiques des catégories comportant un trait définitoire. Les analyses d'extraits de corpus viendront illustrer notre propos.

Si la définition est une des préoccupations majeures du lexicographe, nombre de travaux se sont intéressés aux définitions de dictionnaire d'enfants (LEHMANN, 1993; ROSSI, 2000) afin de rendre compte de leurs diverses formes. La définition en milieu scolaire est abordée par les dictionnaires de deux manières: la première renvoie à la définition et la métalangue, et la seconde à l'exemple et la glose explicative. L'une part de la généralité pour aller vers la spécificité, c'est le cas de la définition vers l'exemple et inversement (LEHMANN, 1993: 75).

Ces définitions peuvent être au centre des pratiques interactionnelles de classe à travers les reformulations définitoires qui seraient une opération linguistique réinvestissant la définition du dictionnaire pour enfant par exemple. Ainsi, la reformulation définitoire ne serait-elle pas un réinvestissement de la définition qui permettrait de redire cette définition d'une autre manière?

Les activités définitionnelles peuvent se subdiviser en définitions au sens des lexicographes et reformulations définitoires. C'est la deuxième catégorie que nous nous engageons plus particulièrement à analyser.

### **1.1 - La paraphrase linguistique: explications définitoires et dénominations**

C'est à partir d'une approche ethnométhodologique que Gülich et Kotschi (1987) s'intéressent à la paraphrase en tant qu'acte de la reformulation dans une interaction particulière d'orientation professionnelle (BANGE, 1987). En effet, l'échange se réalise entre un conseiller juridique et une locataire à des fins de résolution d'un problème d'augmentation de loyer. L'analyse des reformulations entre les deux interactants conduit les auteurs à définir la reformulation comme présentant une équivalence sémantique entre un énoncé X et un énoncé Y, les deux énoncés étant reliés par un marqueur reformulatif qui détermine la relation d'équivalence entre X et Y. Parmi les sous-catégories d'actes de reformulation proposées par Gülich et Kotschi (1987: 40-41), nous retiendrons pour cette étude la paraphrase et plus particulièrement deux sous-catégories de paraphrases présentant un trait définitoire.

D'une part, l'explication définitoire est marquée par la présence d'un trait définitoire dans l'énoncé reformulateur (codé Y) qui est plus étendu que l'énoncé source (codé X), par exemple dans l'énoncé: M: *parce qu'X elle y a porté attention* MR *c'est-à-dire Y qu'elle en a pris conscience*. La relation paraphrastique est ici marquée par la présence d'un marqueur verbal *c'est-à-dire*. Une relation sémantique faible entre deux énoncés nécessite la présence d'un marqueur fort, tel que les marqueurs verbaux comme *c'est-à-dire*, *en d'autres termes*, *c'est ce qu'on appelle*; tandis qu'un marqueur faible permettra de relier deux énoncés ayant une relation sémantique forte, ces marqueurs peuvent être des éléments prosodiques qui regroupent des éléments variés tels que l'intonation, l'accentuation, le débit, les hésitations, les pauses et l'intensité de la voix.

D'autre part, la dénomination est une catégorie de reformulation en quelque sorte inverse de l'explication définitoire: le trait définitoire se situe alors dans l'énoncé source. L'énoncé reformulateur est constitué du terme précédemment défini dans l'énoncé-source.

---

Par exemple, dans cet extrait du corpus A:X *quel était l'objet + à partir duquel on allait raconter l'histoire* MR *c'est-à-dire* Y *euh quel était l'objet qui allait servir de narrateur*.

Le marqueur linguistique *c'est-à-dire* est typique d'une relation d'équivalence sémantique de type paraphrase, comme peuvent le confirmer les exemples présentés.

C'est dans cette perspective définitoire de la paraphrase que ce travail s'inscrit.

## 1.2 – C'est: marqueur d'une définition et/ou d'une reformulation définitoire?

La reformulation définitoire introduite par le présentatif *c'est* repose sur une structure de type X *c'est* X'. L'élément présent dans l'énoncé X est reformulé dans X', comme l'illustre l'exemple suivant: une isba *c'est* une petite maison en bois de sapin, particulière aux paysans de la Russie du Nord (Le Nouveau Petit Robert, 2007: 1374). La définition comporte un terme générique, *maison*, assorti de traits définitoires qui en spécifient la signification. Ceux-ci sont ici au nombre de trois: *en bois de sapin, particulière aux paysans de la Russie du Nord, petite*.

Cette structure est à distinguer de X *c'est* Y où Y apporte un élément nouveau sans qu'il existe de relation hyperonymique entre le noyau de Y et X. Par exemple: une bague *c'est* un souvenir de famille. Dans ce cas, la visée définitoire est présente, sans que pour autant le marqueur *c'est* introduise une définition au sens lexicographique du terme. Nous parlerons dans ce cas de reformulation définitoire.

## 1.3 – Synonymie et reformulation de type variation

Pour définir un mot ou une expression, on fait souvent appel non à la définition au sens lexicographique du terme mais à la relation synonymique, en proposant un autre mot ou une autre expression de significations équivalentes. Plane (2005) souligne que l'usage de la synonymie pour définir est fréquent dans les dictionnaires pour enfants et autres instruments lexicographiques. L'utilisation de la synonymie, exclusive dans certains dictionnaires pour jeunes enfants, est aussi, pour les dictionnaires de langue (Robert, TLFi) un moyen complémentaire de définition, en fin d'article.

La relation synonymique est à rapprocher d'une sous-catégorie de paraphrase proposée par Güllich et Kotschi (1987: 41): la variation. Les auteurs caractérisent la variation comme une reformulation qui ne comporte ni expansion, ni réduction, comme c'est le cas pour les deux sous-catégories de paraphrase présentées au point 1.1. La variation, « de ce fait, ne peut comporter de traits définitoires » (1987: 41). L'exemple suivant est extrait du corpus *La dame de Caluire* (BANGE, 1987):

DAM:j=vais partir, j=vais partir au mois de d'avril,  
(...)  
bon be j=pars' l=mois prochain,

La synonymie repose sur une relation d'égalité entre X et X'; dans le discours elle fonctionne comme X = X' ou X' = X, les deux énoncés étant interchangeable: *je vais partir/ je pars, au mois de d'avril / le mois prochain*. La relation synonymique, qui peut être partielle ou absolue, repose sur l'existence d'un noyau sémantique commun entre deux énoncés. Le cas de la synonymie partielle renvoie à une signification de X' très proche de celle de X, la synonymie absolue repose sur l'usage du même sens. Qu'elle soit partielle ou absolue, la synonymie vise à faire comprendre.

La sous-catégorie variation proposée comme une sous-catégorie de paraphrase par Güllich et Kotschi (1987) semble une catégorie résiduelle, dans la mesure où les auteurs répertorient dans cette catégorie toutes les paraphrases qui ne présentent pas de trait définitoire. Or la relation synonymique, comme nous avons pu le montrer, est l'un des moyens de définir un autre mot ou une autre expression. En ce sens, la synonymie présente des propriétés définitoires. Nous reconsidérons donc la variation, au sens du modèle linguistique de Gulich-Kotschi comme une catégorie de reformulation définitoire englobant la synonymie.

## 1.4 – Définitions et hyperonymie

Nous considérons deux énoncés X et Y reliés l'un et l'autre par une relation hiérarchique lorsque Y est en relation d'hyperonymie par rapport à X, les deux énoncés étant reliés par le présentatif *c'est*. Par exemple: *une reine-claude c'est une prune*. Ici, *prune* est l'hyperonyme de *reine-claude*. Les deux énoncés reposent sur un noyau sémantique commun. De fait,

---

nous considérons la structure X c'est Y comme une sous catégorie de reformulation définitoire, qui a pour visée essentielle de faire comprendre, sans pour autant emprunter les formes canoniques de la définition lexicographique.

La reformulation définitoire de type X c'est Y est considérée comme une reformulation définitoire lacunaire lorsqu'un élément complémentaire faisant partie de la définition est absent de la reformulation définitoire, comme l'illustre l'exemple suivant: *l'alliance c'est la bague*, là où on attendrait *l'alliance c'est la bague qui est offerte le jour du mariage*. L'utilisation ici du déterminant *la* et non de l'indéfini *une* met en évidence le caractère lacunaire de la reformulation définitoire.

## **2 – Présentation des corpus analysés**

Les quatre corpus analysés sont des transcriptions d'enregistrements vidéo d'une durée approximative de 45 minutes chacun et de deux niveaux différents: CM2 et 1ère STG.

Le corpus A est l'enregistrement d'une séance réécriture de texte narratif d'un extrait du conte *Peau d'âne* de Charles Perrault par des élèves de CM2, encadrée par une enseignante expérimentée, maître formateur à l'IUFM de Toulouse. Il s'agit de transposer un extrait du récit en donnant la parole à un objet anthropomorphisé, la bague placée par Peau d'Ane dans le gâteau envoyé au Prince. Le corpus B concerne une réécriture d'un texte documentaire portant sur le Royaume-Uni dans une classe de CM2. L'enseignante en charge de cette classe est une enseignante débutante en première année d'exercice. Cette séance s'inscrit dans le projet de la classe et l'enjeu de la séance est de formuler des critères caractérisant les écrits documentaires en faisant un retour sur les premiers écrits rédigés la veille, à la lumière de l'observation d'un ensemble d'écrits documentaires.

Deux séances de classe de 1ère STG ont été observées. Le corpus C est une séance encadrée par une enseignante certifiée d'économie gestion qui enseigne depuis 15 ans et le corpus D est une séance conduite par une enseignante stagiaire lauréate du concours en 2005 en formation en deuxième année à l'IUFM. Pour ces deux enseignantes, les savoirs en jeu, issus de la psychologie, sont entièrement nouveaux, dans la mesure où ils sont nouvellement introduits dans les programmes. Les enseignantes ne les ont abordés ni en formation initiale, ni en formation continue. Les deux séances observées portent sur le chapitre « attitudes-comportement » pour l'expérimentée et sur le chapitre "sensation-perception" pour la débutante.

## **3 – Formes et fonctions des reformulations définitoires dans des interactions orales en situation scolaire**

Nous allons procéder à une analyse qualitative de quelques extraits de ces corpus. Pour chacun des extraits, nous nous interrogerons sur les éléments linguistiques constituant les deux termes mis en équivalence dans le cadre de la reformulation définitoire, en référence à la typologie présentée en 1 et sur la fonction que remplissent ces reformulations définitoires dans l'interaction scolaire.

### **3.1. Les explications définitoires au cœur de l'activité d'enseignement d'une notion**

Les extraits suivants font partie du corpus C, enregistré dans une classe de Première STG. L'activité consiste à corriger une séance de travaux dirigés de deux heures qui s'est déroulée le matin. Au cours de cette séance, l'enseignante a donné à ses élèves un exercice extrait du manuel de la classe avec pour objectif de découvrir les notions de jugement et de comportement. Il s'agit de trois photographies dans lesquelles on observe une sculpture abstraite en aluminium, une femme africaine ayant les lèvres percées par une flèche, et les ravages causés par le passage d'un tsunami. Trois questions sont associées à ces photographies: a) *de quoi s'agit il?* b) *que dites vous ou quel jugement portez-vous spontanément face à ces photos?* c) *quel comportement cela aurait-il tendance à provoquer chez vous?* La séance observée porte sur la correction des réponses des élèves, sous forme de tableau correspondant aux trois questions présentées ci-dessus. A l'issue d'échanges entre l'enseignante et les élèves, le tableau est peu à peu rempli. Le rappel de la définition de l'une des notions travaillées au cours de cette séance, à savoir le comportement, est nécessaire à la mise en place d'une correction efficace des travaux des élèves.

2M: je vous demande de partir du livre p 51 à partir du document 1, on a trois photos. Vous deviez répondre à 3 questions en construisant un tableau. On l'avait dit ce matin cela supposait de se remémorer ce que voulait dire comportement que l'on avait déjà vu dans les cours précédents, pour l'attitude on n'en a pas encore parlé, autant pour comportement on l'avait déjà vu. Qu'est ce que c'est que le comportement?

---

3E: c'est une façon d'agir

4M: d'accord, on avait dit que le comportement d'une certaine manière, c'était une façon d'agir. On avait dit que dans agir, il y avait action.

En introduction de l'activité, l'enseignante demande explicitement de restituer la définition de *comportement*: *Qu'est ce que c'est que le comportement?* Un élève introduit son propos par l'emploi du présentatif *c'est*, et propose une définition sous la forme d'une phrase: *c'est une façon d'agir*. L'enseignante valide la définition de l'élève en répétant son énoncé sous la forme d'un discours rapporté (*on avait dit que*) assorti d'une modalisation (*d'une certaine manière*). La structure définitoire de cet énoncé se présente de la façon suivante: X c'est Y est une explication définitoire. Le rappel de cette définition est à la fois nécessaire pour la compréhension de la tâche proposée et pour la construction de la notion au cours de la séance. Dans ce cas, la reformulation définitoire prend la forme d'une explication définitoire.

Les demandes d'explications définitoires peuvent également intervenir à l'issue d'un travail d'analyse pour instituer un savoir ayant préalablement fait l'objet d'approches plus intuitives de la part des élèves. L'extrait suivant est emprunté au corpus D, leçon sur la sensation et la perception conduite par une enseignante débutante. L'échange intervient au cours de la deuxième activité de la séance qui traite la notion de perception à partir d'un photocopié présentant un écrit extrait d'un manuel où deux personnes écoutent un air de musique, l'une le reconnaît l'autre pas. Les élèves ont à répondre à deux questions «*Qu'est ce qui vous permet de dire que vous adorez cet air? Pourquoi votre amie ne l'a pas entendu?* ». Ces deux questions servent à montrer la relativité de la perception et que cette relativité peut être attribuée aux facultés d'attention des individus ainsi qu'à leurs connaissances. A l'issue des échanges, l'enseignante s'appuie sur ces observations pour présenter la définition de la notion de perception. Le caractère récapitulatif de ces tours de parole est signalée par la présence d'un *donc* ayant à la fois une valeur logique et de marqueur de reformulation.

126M: *donc comment peut-on définir la perception?*

127E: partir de ses connaissances

128M: *ça passe par quoi*

129E: par le cerveau

130M: *donc c'est la manière dont le cerveau de l'individu va interpréter les différentes informations qui arrivent à lui.*

*Vous notez la définition de la perception la perception est la manière dont le cerveau, la perception nous parlons de ça, la perception est la manière donc le cerveau de l'individu recueille et organise les signaux qui lui sont fournis*

L'extrait présente une demande de définition sous forme d'interrogation initiée par l'enseignante en 126M. L'enseignante est dans l'attente d'éléments définitionnels dans les réponses des élèves. En 127E et 129E les élèves apportent des fragments de réponse constituant la définition de *la perception*. Les réponses des élèves visent à formuler ce qu'ils ont compris. La question très fermée de l'enseignante, en 128 M, fait que les élèves ne répondent que par bribes. Enfin, en 130M, l'enseignante fournit la définition de *la perception* en réinvestissant l'énoncé 129 produit par l'élève. La définition de l'enseignante prend le statut d'une paraphrase de type explication définitoire dont la structure est composée d'un énoncé-source en 126M: X *la perception* et quatre tours de parole plus loin en 130M: MR donc Y *c'est la manière dont le cerveau de l'individu va interpréter les différentes informations qui arrivent à lui*. Cette définition est notée par les élèves comme somme du savoir faisant l'objet d'une institutionnalisation dans la classe.

### 3.2. Les variations de type synonymique à visée explicative

Au cours des séances, à de nombreuses reprises, les enseignants peuvent être amenés à élucider le sens de certains termes. Dans ce cas, ils recourent souvent à des variations de type synonymique, comme le montre cet extrait du corpus C.

72M: on en arrive à la dernière image. Qu'est-ce que c'est?

73E: catastrophe naturelle

74M: une catastrophe naturelle

75E: un tsunami

76M: oui un tsunami un raz de marée

La question posée par l'enseignante implique une réponse à contenu définitionnel de la part des élèves. La structure syntaxique de la question est composée d'un marqueur interrogatif suivi du présentatif *c'est*. Les réponses sont directement produites par les élèves sans construction syntaxique, en effet, le présentatif *c'est* appelle directement le contenu de la réponse de l'élève. Celui-ci est hétéro-reformulé par une hétéro-répétition par l'enseignante qui ajoute un déterminant: *une catastrophe naturelle*. Un autre élève intervient et spécifie, en réponse à la question posée par l'enseignante, de quel type de catastrophe naturelle il s'agit: *un tsunami*. Une relation d'hyponymie-hyperonymie s'établit entre *catastrophe naturelle* et *tsunami*, le *tsunami* étant inclus dans la classe des *catastrophes naturelles*. L'élève est en position de fournir l'hyponyme. Enfin, l'enseignante hétéro-répète l'énoncé produit par l'élève en le validant par un marqueur de confirmation *oui*. Dans l'hétéro-reformulation de l'enseignante, on remarque qu'elle fournit un synonyme de *tsunami*: *un raz de marée*. Ainsi, la relation synonymique lexicale pose les deux termes sur le même plan: *tsunami* = *raz de marée*. La structure est la suivante  $X = X'$ . Ces deux termes constituent une auto-reformulation définitoire de l'enseignante caractérisée par une synonymie lexicale absolue. Le choix d'identifier cette occurrence comme synonymie absolue plutôt que comme paraphrase de type variation du modèle linguistique de Gülich et Kotschi (1987: 41) repose sur la distinction d'équivalence sémantique qui caractérise la paraphrase. « Si l'on renonce à caractériser la paraphrase comme relation d'identité sémantique totale (synonymie absolue), il est possible d'essayer de l'appréhender comme une relation d'équivalence sémantique, fondée sur l'existence d'un noyau sémantique commun sur lequel se greffent des différences sémantiques secondaires » (FUCHS, 1982: 53). Ce type de reformulation définitoire actualise ainsi en discours une relation d' « équivalence sémantique en langue qui se fonde sur l'existence d'un noyau commun » (FUCHS, 1982: 55).

Il en est de même dans cet extrait du corpus B, enregistré à l'école primaire, au cours duquel le terme *illustration* va être l'objet de plusieurs reformulations définitoires:

- 27M le type d'illustration le type d'illustration déjà est-ce que dans tous les textes on trouve des illustrations  
28 Enon pas obligé  
29 M pas obligé d'accord par contre dans un documentaire est-ce qu'il y en a  
30 EE oui  
31 M oui d'accord  
32 E les illustrations c'est des images  
33 M alors sois plus précise quel genre d'images grâce à quelles techniques on peut les obtenir ces images si toi tu avais dû les faire ces images comment aurais-tu fait  
34 E des photos  
35 M y avait des photos par exemple //

Dans cet extrait, l'échange entre l'enseignante et les élèves porte sur les critères permettant de caractériser un écrit documentaire. Les élèves observent divers écrits documentaires et formulent des propriétés de ces écrits, en vue de produire à leur tour un écrit documentaire. L'enseignante note au tableau noir les critères, au fur et à mesure de leur formulation. Le caractère abstrait des critères formulés la conduit à vérifier que tous les élèves mettent convenablement en relation la formulation générale du critère et les cas particuliers qu'ils peuvent observer dans les écrits soumis à leur observation. L'activité a lieu dans une classe d'école primaire de zone sensible où les compétences lexicales des élèves sont très hétérogènes, d'où le souci permanent de l'enseignante de vérifier la bonne compréhension des énoncés.

En 32E, l'élève reprend le terme *illustration* prononcé en 27M en proposant une reformulation de type variation de type synonymique, *des images*. On ne peut pas savoir si, pour l'élève, cette reformulation est synonymique ou si *des images* spécifie *illustration*, les images étant pour l'élève une sous-catégorie d'illustrations. L'enseignante en 33M, en lui demandant des précisions, pose son énoncé comme une reformulation synonymique lexicale, autrement dit  $X = X'$ . L'élève utilise plusieurs possibilités lexicales dans ce contexte. Dans la définition d'*illustration*, donnée par le Petit Robert (2007, p. 1276), l'*image* est exprimée en tant que synonyme et inversement, l'*illustration* est un synonyme d'*image* (Petit Robert, 2007: 1277). L'échange se poursuit à partir d'un exemple d'illustration donné par un élève en 34E, ainsi il pose une relation d'hyponymie-hyperonymie en considérant *photos* comme l'hyponyme des hyperonymes *illustration* et *image*.

### 3.3. De la variation de type synonymique à la définition ou comment s'appuyer sur les variations synonymiques pour approcher la signification

Dans certains cas, s'enchaînent des variations synonymiques et des explications définitoires sous la forme de définitions. Il en est ainsi dans l'extrait suivant du corpus C, où l'enseignant interroge les élèves sur le sens du mot *résigné*.

- 83M: qu'est que ça veut dire *résigné*? Expliquez  
84E: en colère, car ça arrive dans les pays pauvres



---

85M: est ce que c'est le terme *résigné*. Qu'est ce que ça veut dire *résigné*?

L'enseignante donne le dictionnaire à l'élève qui a prononcé le terme *résignation*.

86M: c'est plutôt être, fatigué, lassé. On laisse Mel chercher. Pendant ce temps là on continue à donner ce que l'on pu avoir comme jugement. Donc on a parlé de tristesse, compassion, stupeur.

87E: sentiment d'impuissance

88M: tu nous lis résigné

89E: qui accepte avec résignation, qui se soumet

90M: c'est pour cela que j'étais surprise quand tu as dis *résigné*. On peut être *résigné* mais en se disant finalement comme le disait Sa, la nature est plus forte que l'homme. C'est donc dans le sens et bien oui *je suis résigné* car ça ne peut pas être autrement et je m'incline. Oui Sarah nous disait la nature est plus forte que l'homme, par conséquent elle aurait pu utiliser le terme *résigné*. Et ce que tu voulais nous dire ce n'est pas ça peut être un sentiment d'injustice c'est ce que tu voulais dire?

Cet extrait montre les difficultés des élèves à comprendre et à définir l'adjectif *résigné*. L'enseignante est dans l'attente d'une explication aboutissant à la définition. Un élève, en 84, tente d'exemplifier son propos par l'utilisation de l'exemple glosé, c'est-à-dire que « l'explication du sens se réalise d'abord par l'intermédiaire de l'exemple » (LEHMANN, 1993: 67), ici la mention des pays pauvres. Sa reformulation marque un contre-sens, puisque la reformulation synonymique qu'il propose, *en colère*, est en fait antonymique par rapport à la signification de *résigné*. Il manifeste ainsi ses impressions au regard de la photographie. Cette tentative de reformulation définitoire est immédiatement interrompue par l'enseignante lorsqu'elle propose à un élève le dictionnaire afin que celui-ci lise la définition lexicographique. Avant même que cette information soit donnée au groupe, c'est elle-même qui, en 86M, propose deux variations synonymiques pertinentes. On peut voir là toutes les difficultés à ajuster la compréhension dans une interaction en situation scolaire. L'enseignante débutante a le souci de prendre en compte les cheminements interprétatifs des élèves, comme le montrent les derniers mots de son tour de parole. Cependant, elle sous-exploite les variations synonymiques possibles pour permettre aux élèves de construire une signification approchée de *résigné*. Ce travail aurait été utile avant de vérifier la signification du terme en ayant recours à un dictionnaire.

Les variations synonymiques ont donc pour fonction essentielle d'aider les élèves à mobiliser leurs connaissances lexicales pour construire une signification approchée de termes qui leur sont inconnus. Du point de vue de l'enseignant, elles permettent de s'assurer de la compréhension des élèves, précaution indispensable, comme le montre l'extrait de corpus que nous venons d'analyser. Les difficultés lexicales ne sont pas toujours là où le croit l'enseignant.

### 3.4. Des reformulations définitoires lacunaires pour aider les élèves à comprendre

La reconnaissance des paraphrases s'effectue le plus souvent, par l'introspection, même par la communauté linguistique comme l'évoque Fuchs (1982: 21) dans son chapitre premier qui pose quelques problèmes méthodologiques à propos des paraphrases linguistiques.

Certaines reformulations présentant un trait définitoire peuvent poser des problèmes d'identification. On s'interroge sur leur statut: appartiennent-elles aux paraphrases définitoires ou aux reformulations définitoires? Sont-elles des reformulations? C'est ce que nous tenterons d'expliquer à partir de l'analyse d'un extrait du corpus A et particulièrement de l'énoncé suivant: *l'alliance c'est une bague* prononcé en 19 par l'enseignante.

17 E: l'alliance

18 Sophie: la bague

19 M: *c'était la bague hein + voilà et d'accord l'alliance c'est une bague*

Evoquons la relation équationnelle  $X = X'$  à partir de l'exemple suivant: *la jument est la femelle du cheval*. L'ordre des éléments peut être inversé: *La femelle du cheval est la jument*. Mais on ne peut pas dire: *une bague c'est une alliance*. Ceci signifierait que toutes les bagues sont des alliances. Or, *l'alliance* possède ses spécificités en tant que *bague*; elle est définie comme « l'anneau nuptial, symbole de l'union » (Nouveau Petit Robert de la Langue Française, 2007: 69), c'est une sorte particulière

---

de bague. La relation entre *alliance* et *bague* n'est donc pas synonymique. Les mots *alliance* et *bague* reposent dans une relation hiérarchique, *bague* étant dans une relation hyperonymique par rapport à *alliance*.

Dans les conditions de jugements de la paraphrase, Fuchs (1982: 170-171) évoque les spécificités de la glose qui diffère de la paraphrase. Alors que la paraphrase est une activité préconsciente au niveau métalinguistique qui unit deux énoncés X et Y qui sont tenus pour équivalents, c'est-à-dire que X équivaut à Y, la glose est une activité consciente du sujet à exprimer sa volonté d'explicitation de l'énoncé-source. La relation qui s'établit entre X et Y au niveau de la glose montre que Y domine hiérarchiquement X alors que X et Y fonctionnent de manière non hiérarchisées dans la paraphrase. Cet extrait peut être considéré comme une reformulation définitoire lacunaire qui ne formule pas le trait définitoire de *l'alliance*. Cet énoncé remplit une fonction explicative: il vise à opérer une désignation en permettant aux élèves de construire la référence.

### 3.5. La dénomination et ses fonctions didactiques

La passation des consignes, en début de séance, est un moment particulièrement crucial pour lequel une bonne compréhension par les élèves est indispensable. En effet, les travaux didactiques ont montré que les consignes sont un des lieux privilégiés où se noue le contrat didactique, en tant que négociation en partie explicite mais aussi implicite entre les attentes de l'enseignant et les représentations que se font les élèves (GARCIA-DEBANC, 2001). Il n'est donc pas étonnant de trouver un certain nombre de reformulations définitoires dans cette phase. Nous avons vu en 3.1 qu'elles peuvent prendre la forme d'explications définitoires. Elles peuvent être également réalisées sous la forme de dénominations, le terme technique à définir étant introduit après sa reformulation définitoire.

Il en est ainsi pour la consigne de l'activité d'écriture mise en œuvre dans le corpus A, à l'école primaire, lorsque l'enseignante rappelle la consigne d'écriture.

*16M euh on nous avait je vous avais demandé quel était l'objet + à partir duquel on allait raconter l'histoire c'est-à-dire euh quel était l'objet qui allait servir de narrateur + bon vous aviez à peu près tous hein deviné de qui de quoi il s'agissait c'était Sophie*

La paraphrase 16M: *quel était l'objet + à partir duquel on allait raconter l'histoire c'est-à-dire euh quel était l'objet qui allait servir de narrateur* est une dénomination: le terme technique *narrateur* (*l'objet qui allait servir de narrateur*) est introduit après une formulation définitoire utilisant des termes moins techniques (*l'objet à partir duquel on allait raconter l'histoire*). La structure syntaxique de l'énoncé-source et celle de l'énoncé reformulateur sont parallèles et comportent le même introducteur interrogatif *quel était l'objet*. Tous deux sont reliés par un marqueur prototypique de la reformulation paraphrastique *c'est-à-dire*. On peut penser que la production par l'enseignante d'une autoreformulation définitoire de type dénomination est liée à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans cette classe située en zone sensible. Ayant précédemment utilisé le terme technique de *narrateur* mais n'étant pas sûre qu'il soit bien intégré par tous les élèves, elle l'introduit de cette manière. Elle contribue ainsi à en fixer la signification et l'usage.

#### Tableau récapitulatif des reformulations définitoires et de leur fonction

Tabella1

~~Les éléments d'analyse que nous avons présentés dans cette contribution constituent une étude exploratoire. Ils permettent de dégager une typologie des reformulations définitoires et de leurs fonctions dans les interactions. Leur utilisation permet de définir des concepts clés ou des éléments essentiels des consignes de travail, d'introduire des termes du métalangage ou de faire évoluer les formulations des élèves au service de l'acquisition.~~

### Conclusion prospective

Les éléments d'analyse que nous avons présentés dans cette contribution constituent une étude exploratoire. Ils permettent de dégager une typologie des reformulations définitoires et de leurs fonctions dans les interactions. Leur utilisation permet de définir des concepts clés ou des éléments essentiels des consignes de travail, d'introduire des termes du métalangage ou de faire évoluer les formulations des élèves au service de l'acquisition.

---

Nous avons pu constater que, contrairement à nos hypothèses, les corpus de lycée, constitués de séances consacrées à la définition de notions, comportent aussi peu de reformulations définitoires que les enregistrements d'école primaire, dans lesquels les définitions conceptuelles n'occupaient pas a priori la même place. Les premières analyses font apparaître que les variations de types synonymiques sont plus fréquentes dans le corpus d'école primaire et que les définitions lexicographiques sont présentes seulement dans le corpus de lycée. L'étude quantitative des différents types de reformulations définitoires que nous conduisons actuellement devrait permettre de montrer dans quelle mesure l'utilisation de divers types de reformulations définitoires est en relation d'une part avec le niveau d'enseignement, d'autre part avec le degré d'expertise de l'enseignant.

D'autres perspectives d'analyse pourraient être développées à propos de ces mêmes corpus et nous semblent présenter également un intérêt d'un point de vue didactique.

Si, après Martin (1990), on appelle « définition naturelle » « une définition formulée par les locuteurs eux-mêmes et non par le technicien qu'est le lexicographe » (MARTIN, 1990: 87), on peut considérer que les interactions orales en situation scolaire comportent de nombreuses occasions de produire des définitions naturelles, que ce soit de la part des élèves, à la demande de l'enseignant, ou de la part du maître. Ces définitions peuvent comporter des traits descriptifs ou des traits notionnels et on peut essayer de cerner les traits stéréotypiques majeurs qui figurent dans les définitions produites. Ces résultats pourraient être mis en relation avec les travaux de Martin auprès de publics plus âgés et dans des situations expérimentales.

Du point de vue de la pragmatique, les reformulations définitoires peuvent être considérées comme des activités langagières finalisées (RIEGEL, 1990: 99). Dans cette perspective, l'énoncé définitoire est produit en réponse à une demande plus ou moins explicite de définition. Sa visée est de produire une instruction sur l'usage du terme à définir, le « rôle de répondeur-définitoires étant celui du détenteur supposé d'un savoir linguistique qu'il verbalise de son mieux pour le transmettre efficacement à un demandeur en quête d'information » (RIEGEL, 1990: 101). Cette perspective peut être intéressante pour rendre compte de l'émergence des reformulations définitoires et de leur statut dans une interaction scolaire. A l'initiative de qui sont-elles produites? Par qui sont-elles formulées? Quelle fonction remplissent-elles d'un point de vue didactique dans l'interaction scolaire? Quel est le contenu sémantique des énoncés définitoires ainsi produits au regard de la norme lexicographique.

L'étude des reformulations définitoires dans les interactions scolaires nous semble ainsi présenter un double intérêt. D'un point de vue linguistique, les occurrences relevées dans ces corpus permettent d'affiner les modélisations linguistiques antérieures des reformulations définitoires en situation interactionnelle et d'approcher des pratiques sociales de la « définition naturelle ».

D'un point de vue didactique, leur étude peut aider à cerner des éléments d'expertise professionnelle chez l'enseignant, dans la mesure où elles témoignent de son souci de contrôle de la compréhension au cours de l'interaction. En effet, du côté des élèves, elles témoignent de la façon dont les élèves comprennent et s'y prennent pour expliquer une notion ou réinvestir des savoirs antérieurs et présentent de ce point de vue un intérêt important pour l'étude des apprentissages.

## Bibliographie

D. BRIXHE, A. SPECOGNA, « Actes de reformulation et progression du savoir » in *Interaction et Apprentissage*, Pratiques n° 103-104, Metz, CERSEF, 1999, p. 9-27.

F. FRANCOIS, « Qu'est-ce qu'un ange? ou Définition et paraphrase chez l'enfant » in C. FUCHS, *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne, P. Lang, 1985, p. 103-131.

C. FUCHS, *La Paraphrase*, Paris, PUF, 1982.

C. FUCHS, *Paraphrase et énonciation*, Paris, Ophrys, 1994.

C. GARCIA-DEBANC, « Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3: ce que les reformulations nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire » in *L'oral pour apprendre*, Repères n°17, Paris, INRP, 1998, p.

---

87-108.

C. GARCIA-DEBANC, « Les textes de consignes » in *Pratiques* n°111-112, Metz, 2001.

C. GARCIA-DEBANC, D. LAURENT, « 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 *Les interactions langagières*, Aster n°37, Paris, INRP, 2003, p. 109-137.

C. GOMILA, « Le traitement du lexique dans la leçon de lecture » in *Didactique du lexique*, Savoirs en pratique, 2004, p. 157-170.

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

M. KARA, « Reformulation et Polyphonie » in *Polyphonie*, Pratiques n°123-124, Metz, CERSEF, 2004.

A. LEHMANN, « L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour enfants » in *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, Repères n°8, Paris, INRP, 1993, p. 63-78.

R. MARTIN, « La définition « naturelle » » in CHAURAND, J. et MAZIERE F. (éds.) *La définition*, Actes du colloque La définition organisé par le CELEX (Centre d'études du Lexique) de l'Université Paris-Nord, Paris 13, Villetaneuse, Paris les 18 et 19 novembre 1988, Paris, Larousse, 1990, p. 86-95.

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

C. MARTINOT, « Etudes comparatives des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans » in *Acquisition et reformulation*, Langage n° 140, Paris, Larousse, 2000, p.92-126.

S. PLANE, « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux », in *Observations de la langue*, Pratiques n° 125-126, Metz, CRESEF, 2005, p. 115-138.

A. REY « Polysémie du terme définition » in CHAURAND, J. et MAZIERE F. (éds.) *La définition*, Actes du colloque La définition organisé par le CELEX (Centre d'études du Lexique) de l'Université Paris-Nord, Paris 13, Villetaneuse, Paris les 18 et 19 novembre 1988, Paris, Larousse, 1990, p. 13-22.

M. RIEGEL, « La définition, acte du langage ordinaire » in CHAURAND, J. et MAZIERE F. (éds.) *La définition*, Actes du colloque La définition organisé par le CELEX (Centre d'études du Lexique) de l'Université Paris-Nord, Paris 13, Villetaneuse, Paris les 18 et 19 novembre 1988, Paris, Larousse, 1990, p. 97-110.

M. ROSSI, « Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants » in AUTHIER-REVUZ, J., BRANCA-ROSOFF, S., DOURY, M., PIETOT, G., REBOUL-TOURE, S., (eds) Actes du colloque International *Le fait autonymique dans les langues et les discours*, Syled (Systèmes, langues, énonciation et discursivité), Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 5-7 octobre, 2000.

S. VOLTEAU, C. GARCIA-DEBANC, « Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires » in M. KARA (sous la direction de), *Usages et analyses de la reformulation*, Recherches linguistiques numéro 29, Université Paul Verlaine, Metz, 2007, p. 309-340.

S. VOLTEAU, C. GARCIA-DEBANC, (à paraître), *Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cycle 3 de l'école primaire: comparaison entre une enseignante débutante et une enseignante expérimentée*, in C. GARCIA-DEBANC, A. TERRISSE, M.-F. CARNUS (sous la dir. de), *La pensée sauvage*, 2008.

S. VOLTEAU, C. GARCIA-DEBANC, (sous presse), *Les reformulations d'un enseignant dans quatre situations scolaires: influence de l'objet enseigné*, in Pragmatique de la reformulation, Presses Universitaires de Rennes, Actes du colloque international « Voies de la reformulation. Contraintes, stratégies, objectifs », Rennes 2, 19 et 20 mai 2006.

S. VOLTEAU, C. GARCIA-DEBANC, (sous presse), « Gérer les reformulations: un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », in D. BUCHETON, O. DEZUTER (sous la dir. de), *Professionnaliser l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*, Actes du symposium: *Didactique du français: Quels gestes professionnels?* Colloque REF Montpellier, septembre 2005.

---

Pour citer cet article :

Stéphanie VOLTEAU, Claudine GARCIA-DEBANC, Nathalie PANISSAL, *Les reformulations définitives dans les interactions scolaires*, *Autour de la définition*, Publifarum, n. 11, pubblicato il 2010, consultato il 03/07/2024, url: [http://farum.it/publifarum/ezone\\_pdf.php?id=142](http://farum.it/publifarum/ezone_pdf.php?id=142)