

PRODUCTIONS REFORMULATIVES EN CLASSE DE FLE, EXPLICATION ET TRANSMISSION DE SAVOIRS

AFRI Maya Ines¹, BENTOUNSI Ikram Aya²

¹Université Frères Mentouri, Constantine 1 (Algérie).

²Laboratoire DÉCLIC (Didactique, Énonciation, Corpus, Linguistique, Interaction Culturelle)

Université d'Oum El Bouaghi (Algérie).

jomines29@hotmail.fr¹

bentounsi.ikram@yahoo.fr²

Date de réception: 06/08/2023

Date de publication: 19/03/2024

Résumé

Fréquemment utilisées comme méthode d'apprentissage linguistique, les productions reformulatives jouent un rôle crucial lors des interactions entre les apprenants et les enseignants en classe. Notre étude actuelle se concentre sur l'analyse de cette technique explicative dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). L'enseignant, qui est le principal acteur de cet environnement, se trouve souvent confronté à des situations de malentendus ou d'incompréhensions concernant le contenu du cours. Dans de telles circonstances, il a recours aux reformulations pour transmettre le message de manière claire et faciliter la compréhension de son public.

Mots clés : Français Langue Etrangère, apprenant/enseignant, reformulations, explication

Abstract

Frequently used as a method in language learning, reformulative productions play a crucial role in interactions between learners and teachers in the classroom. Our current study focuses on analyzing this explanatory technique in the context of teaching French as a foreign language (FLE). The teacher, who is the main actor in this environment, often faces situations of misunderstandings or incomprehension regarding the course content. In such circumstances, they resort to reformulations to convey the message clearly and facilitate understanding among their audience.

Keywords: French as a Foreign Language, learner/teacher, reformulations, explanation

1. Introduction

En situation d'interaction, il arrive parfois que nous ayons besoin de reformuler ce que nous avons dit. Cela peut être nécessaire pour clarifier notre propos, répondre à une demande de clarification, ou simplement pour démontrer notre capacité à exprimer nos idées de différentes

manières sur un même sujet, tout en préservant une image positive. Nous sommes alors contraints de choisir parmi plusieurs possibilités celles qui sont plus adéquates à la situation. Ce processus de reformulation, appelé paraphrasage, peut favoriser un échange fluide et influencer mutuellement les participants. Dans le contexte spécifique d'une classe de français langue étrangère (FLE), la reformulation est considérée comme un moyen de revenir sur une formulation initiale, que ce soit par soi-même ou par autrui, afin de résoudre des problèmes de compréhension, conscients ou inconscients. À ce sujet, Vion définit la reformulation comme une « *reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* » (1992, p. 219).

La reformulation paraphrastique implique l'expression de propos reproduits à partir de paroles précédemment émises. Pour illustrer nos propos, quelques définitions de spécialistes sont utiles. De Gaulmyn souligne que « *La reformulation au sens large peut être définie comme une technique formelle de la conversation, comme un processus d'organisation discursive* » (1987, p.168). Elle ajoute que ce processus :

« *Peut désigner la production d'un texte nouveau référé à un autre antérieur; un résumé, un compte rendu, un commentaire, une traduction, la reprise d'un communiqué d'agence de presse dans un article. Elle peut désigner aussi l'engendrement du même discours qui réfère à lui-même* » (1987, p.168).

Selon Fuchs :

« *Reformuler une séquence donnée x à l'aide des pratiques d'une autre séquence y que l'on produit à cette fin ou considérer qu'une séquence y donnée constitue bien une reformulation possible d'une autre séquence x également donnée, c'est estimer que le contenu sémantique de y équivaut à celui de x qu'il peut lui être assimilée ou identifié.* » (1982, p.90).

Pour Dubois et al. :

« *On appelle reformulation le comportement verbal par lequel dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans le même langage. La reformulation ou rewording est dite aussi traduction intralinguale, par opposition à la traduction interlinguale: c'est une procédure métalinguistique.* » (1994, p.405).

La reformulation, dans son sens le plus général, implique de produire à nouveau un mot, une phrase, un énoncé ou un texte. Cependant, l'utilisation du préfixe « re » ne signifie en aucun cas la simple répétition, mais plutôt la reproduction en préservant la cohérence et la cohésion du sens entre la formulation initiale et la reformulation. Sur ce point, Aristote pense qu'« *il s'agit d'établir des conditions d'équivalence entre propositions de manière que leurs conditions de vérité soient préservées* » (Siouffi & Raemdonck, 2005, p.178).

Plusieurs chercheurs ont exploré le rôle de la reformulation dans divers contextes, soulignant son importance comme moyen de faciliter la compréhension et l'acquisition de nouvelles connaissances. Par exemple, Clark & Chouinard (2000) ont

examiné le rôle des reformulations adultes des énoncés des enfants. Vinter (2000) s'est penché sur les reformulations utilisées par les adultes pour communiquer avec des enfants sourds. De Weck (2000) a analysé les façons dont les adultes reformulent et répètent le langage des enfants, comparant les interactions avec des enfants typiques à celles avec des enfants dysphasiques. Martinot (2000), quant à elle, a étudié de manière comparative les processus de reformulation chez les enfants âgés de 5 à 11 ans.

La reformulation est un procédé par lequel l'intervenant reprend son premier énoncé, le modifie, le transforme et le perfectionne, afin de le clarifier davantage dans un second énoncé. L'objectif principal de toutes ces opérations est que ce dernier soit identifiable ou puisse lui être attribué.

De plus, nous observons souvent des reformulations synonymiques ou des explications détaillées qui enrichissent le discours. C'est particulièrement le cas lorsque l'enseignant s'engage dans des explications prolongées afin de surmonter des situations d'incompréhension, d'ambiguïté, de gestion ou de malentendus qui surviennent en classe, que ce soit entre lui et les participants ou entre les participants eux-mêmes. Dans ce processus, les apprenants s'entraident et établissent un réseau d'influences mutuelles. Ils réalisent des actions telles que des corrections, des répétitions et l'enrichissement de leur répertoire linguistique par le biais de substitutions lexicales, par exemple, dans le but de comprendre le sens de l'énoncé d'origine. En effet, dans une classe de langue, l'objectif principal n'est pas seulement de permettre aux apprenants de parler un français courant et impeccable, mais plutôt de les aider à acquérir des connaissances et des compétences linguistiques.

En effet, ces productions se retrouvent souvent à l'origine d'interrogations du genre : *Qu'est-ce que c'est que ? Que veut dire ? Ça veut dire quoi ? Qu'est-ce qu'on veut dire par ? Comment on dit ? Que signifie ce mot ?...*, nous assistons de ce fait à des réponses du genre : *C'est-à-dire, Ça veut dire, Cela signifie, Autrement dit, En d'autres termes, Disons, Encore ce que je voulais dire par x c'est que y, Je crois que, Je pense que*, que nous nommons marqueurs de reformulation paraphrastiques « MRP »; ou à des expressions que De Gaulmyn (1987, p.168-169) nomme « *expressions stéréotypées adverbiales invariables* » du genre : *pour mieux dire, par exemple, bien entendu...*, ou des expressions à l'infinitif ou au participe : *pour mieux dire, soi-disant...*, ou des connecteurs à l'impératif : *écoutez*, ou des expressions nominales : *en un mot*, ou même des formules proprement métadiscursives : « *je vais te dire ...* ».

1. Comment l'enseignant opère-t-il en classe pour expliquer aux élèves, se faire comprendre, transmettre des connaissances et atteindre des objectifs pédagogiques ?
2. Est-ce que l'enseignant est le seul à interpréter en classe ?

Nous avons adopté l'hypothèse selon laquelle l'enseignant parvient à surmonter ces situations en se faisant comprendre et en transmettant des connaissances grâce à l'utilisation de la reformulation, un procédé principalement mis en œuvre par lui-même. Afin de répondre à nos questions, nous avons identifié et analysé le processus de reformulation dans un cours enregistré et transcrit pour une classe de quatrième année du collège d'enseignement moyen (CEM) Laouar Salah, situé à Ain Smara, Constantine. Ce cours était destiné à un public âgé entre 13 et 14 ans pour qui le français est une langue étrangère. Nous avons utilisé la méthodologie de l'approche interactionniste de Kerbrat-Orecchioni, qui implique l'enregistrement, la transcription et l'analyse en fonction de l'objet d'étude. Dans un premier temps, nous avons cherché à définir chaque type de reformulation. Ensuite, nous avons illustré chaque type avec un ou plusieurs exemples que nous avons analysés, en ajoutant nos commentaires personnels et en mettant l'accent sur l'objectif et l'intention des producteurs de ces reformulations. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une grille d'analyse développée à partir de celle de Cherrad (2005).

P a r a m è t r e s	C a t é g o r i e s
Typologie des reformulations	1. Les autos-reformulations paraphrastiques 1.1. Les reformulations paraphrastiques explicatives 1.1.1. Auto- régulation des contenus 1.1.2. Le monde des référents 1.1.3. Les modifications lexicales 1.1.4. Le degré de généralisation/spécification 2. Les reformulations paraphrastiques négociatives 3. Les reformulations paraphrastiques de la discursivité

Conventions de transcription

1- Les interactants sont indiqués par :

E : Enseignant.

Les pseudonymes suivants désignent les élèves: Sara, Boutheina

AP: plusieurs apprenants parlant en même temps.

ENI : élèves non identifiés.

MRP : marqueur reformulatif paraphrastique.

2- Les pauses et les interruptions sont marquées par : / . / : Pause très courte ; / . . / : Pause moyenne ; / . . . / : Pause longue ; le nombre de points indiquant la longueur estimée par nous-mêmes de ces pauses.

xxx : suite de syllabes incompréhensibles.

3- Les marques d'intonation : < indique une intonation descendante ; > intonation montante.

4- () : les remarques du transcripteur sont entre parenthèses.

5- / note la succession rapide des tours de parole.

6-[] : les énoncés produits en une autre langue que la langue cible sont notés entre crochets.

7- ES : énoncé source.

8- ER : énoncé reformulé.

2. Analyse des types de reformulations paraphrastiques

Leçon de conjugaison : « La concordance des temps »

2.1. Les auto-reformulations paraphrastiques: ce type se manifeste lorsqu'un locuteur se livre à une opération où il modifie son propre discours, il a alors une fonction que De Gaulmyn qualifie de « *fonction intradiscursive* » (1987, p.173); il regroupe plusieurs types que nous examinerons dans l'analyse à venir.

2.1.1. Les reformulations paraphrastiques explicatives

2.1.1.1. Auto-régulation du contenu

Cette forme de production reformulative est largement utilisée en classe et préférée par les enseignants. Elle vise à expliquer le contenu de l'énoncé source dans celui reformulé, mettant l'accent sur les propos d'un seul locuteur qui ajuste son discours. Son but est de clarifier un mot, une expression, une phrase ou un texte, en structurant ses propos et son discours de manière à être aussi clair que possible. Elle cherche à simplifier ce qui a été dit en revenant dessus pour l'améliorer. Selon Fuchs :

« La reformulation à visée explicative est centrée sur l'interprétation de T ? Elle entend en restituer, en expliciter le sens pour un interlocuteur. Elle se rencontre dans divers types de situations discursives : l'explication par un « spécialiste d'énoncés sources dont le sens n'est pas immédiatement accessible à un public « non spécialisé ». Dans ce cas, le sujet producteur de T' se présente comme détenant la clé du message contenu dans T et comme capable de restituer ce message sous forme intelligible par ses interlocuteurs, il se fait l'interprète du T- source auprès des récepteurs du nouveau T' qu'il produit comme « traduction » de T. Il assure donc le passage entre deux situations d'énonciation celle de T et celle de T' » (1994, p. 8).

A-E : ... d'accord > c'est ce qu'on appelle > *la concordance des temps ES* > *ça veut dire que MRP* > *quand le verbe de la principale est conjugué au passé composé < celui de la subordonnée > se met au plus que parfait ER* >

B-E : (écrit au tableau) /.../ *ça c'est la simultanéité* > /.../ nous allons voir maintenant > /.../ la simultanéité la postériorité et l'antériorité > /.../ dans une subordonnée > /.../ on choisit > /.../ le temps du verbe > /.../ selon le fait a lieu < /.../ selon /.../ le fait a lieu < /.../ xxx < /.../ avant **ES1** > /.../ antériorité **ER1** > /.../ on dit antériorité /.../ antérieur > /.../ après **ES2** > /.../ postériorité **ER2** < /.../ en même temps **ES3** > /.../ simultanéité **ER3** > /

En effet, dans les exemples ci-dessus, l'enseignant est le principal producteur des reformulations, il modifie et améliore ses propos tout en maintenant la valeur sémantique des énoncés sources. En **A**, il explique la concordance des temps aux apprenants en illustrant par des exemples pour en faciliter l'accès au sens et en interprétant son énoncé source : « *la concordance des temps* » en énoncé reformulé « *quand le verbe de la principale est conjugué au passé composé < celui de la subordonnée > se met au plus que parfait* », il fait appel au marqueur reformulatif « *ça veut dire que* » : De même pour l'échange **B**, il essaie d'abord d'expliquer le premier énoncé « *avant* » donnant lieu à « *antériorité* », ensuite, il essaie de

transmettre un nouveau savoir en enchainant avec la reformulation des deux autres énoncés « *après, en même temps* » donnant lieu aux énoncés reformulés « *postériorité, simultanéité* ».

2.1.1.2. Le monde des référents

Ce type de paraphrase se manifeste dans les échanges où souvent l'ES se trouve reformulé et transformé en ER, ce dernier sera considéré à son tour comme ES et sera à l'origine d'une autre métamorphose donnant un autre ER ; on assiste à une suite de commutations dans lesquelles les éléments de départ qui constituent les ES subissent à chaque fois des remplacements et se trouvent constamment réitérés par d'autres éléments constituant des ER qui présentent à leur tour d'autres ES. On constate la même démarche pour le reste de la chaîne explicative; en procédant de la sorte, le producteur de ce genre de paraphrase essaie d'être le plus clair et le plus compréhensible possible pour son public.

E : *la chronologie ES > la succession des faits ER/ES* > /. / d'accord >

ES : Enoncé source/ ER : Enoncé reformulé/ MRP : marqueur reformulatif paraphrastique

E : *la chronologie ES > la succession des faits ER/ES* > /. / d'accord >

AP : oui <

E : *les faits comment ils se passent ER / ES* > quel est *celui qui se passe avant > après > ou en même /. / temps ER* > /

AP : temps > /

E : *même temps > la chronologie ES des faits > la succession ER/ES des faits > l'enchaînement ER/ES des faits > /. / d'accord > comment se passe l'un > /. / après /. / l'autre ER/ES* < d'accord > /.../ (l'enseignante écrit au tableau) *comment ils se succèdent dans > le temps ER* <

L'échange interactif témoigne non seulement de la capacité de l'enseignant à reproduire son discours, mais aussi de cette volonté à vouloir transmettre l'idée correcte aux apprenants en fonction de leur niveau, et ce, en recourant à une panoplie de reformulations de l'élément principal « *la chronologie ES* », le succédant ainsi d'une multitude d'énoncés équivalents débutant par l'ER « *la succession des faits* » qui constitue à son tour un ES, celui-ci sera encore commuté par l'ER « *les faits comment ils se passent* » qui lui-même conçu comme ES sera encore métamorphosé pour donner lieu à l'ER « *celui qui se passe avant > après > ou en même /. / temps* > / ». Dans le même échange pris en charge par l'enseignant, celui-ci répète son enchaînement explicatif en ajoutant d'autres éléments discursifs qui subiront la même opération, l'ER « *comment se passe l'un > /. / après /. / l'autre* » est en même temps ES sera paraphrasé par l'ER « *comment ils se succèdent dans > le temps* ».

2.1.1.3. Les modifications lexicales :

Ce type de reformulation concerne la création de paraphrases centrées sur un mot spécifique. L'énoncé reformulé (ER) est considéré comme synonyme de l'énoncé initial (ES). Dans cette optique, le producteur de la paraphrase cherche à établir un « *effet d'univocité* » (Blondel,

1996, p. 47-58), de sorte que les énoncés reformulés (ER) partagent une relation sémantique commune avec l'énoncé source (ES). Cela ne signifie pas que les mots reformulés auront le même sens dans d'autres contextes, mais le reformulateur tentera de le faire ressortir. Par exemple :

E : (...) *la chronologie* **ES** des faits > *la succession* **ER1** des faits > *l'enchaînement* **ER2**.

Pour expliquer, E offre diverses alternatives à un élément donné. Dans cet exemple concernant la chronologie, l'enseignant présente une série de reformulations où il utilise des mots qui renvoient au même sens que l'énoncé source « *la chronologie* », les entrelaçant et les enchaînant. L'enseignant simplifie la compréhension en produisant des énoncés tels que « *la succession* » ou « *l'enchaînement* », leur attribuant la même Idée et offrant aux apprenants des équivalences qui se rapprochent du sens initial ou qui peuvent être considérées comme équivalentes. Optant pour une telle démarche, l'enseignant facilite non seulement la compréhension pour les élèves, mais il leur transmet également de nouvelles connaissances linguistiques qu'ils n'auraient peut-être pas acquises autrement.

2.1.1.4. Le degré de généralisation spécification

C'est un type de production assez particulier, dans la mesure où l'énonciateur modifie ses propos en passant du général au spécifique. Il reformule l'énoncé source qui représente l'aspect général et essaie de clarifier et de détailler pour que son sens soit finalement accessible au public. Dans l'exemple :

E: je crus > qu'il avait > /. / *plu* **ES** > la veille < *il est du verbe pleuvoir* **ER1** > *c'est le participe passé du verbe pleuvoir* **ER2** < la > veille <

Nous observons une explication précise portant sur le verbe "plu", qui a suscité un certain doute de compréhension. C'est ce qui a poussé le professeur à fournir davantage de détails sur ce point. Il a ainsi enrichi son explication en donnant non seulement l'infinitif du verbe, qui est "pleuvoir", mais aussi en précisant qu'il s'agit du participe passé de ce verbe. Ce processus illustre donc le passage du général au spécifique.

2.1.2. Auto-régulation de la relation

Pour gérer certains cas en classe, l'enseignant utilise des auto-corrections où il reformule des mots ou des phrases dans le but de susciter une réaction de la part des élèves. L'objectif est de déclencher une interaction, d'encourager les apprenants à réagir, et de favoriser un échange qui peut ensuite être suivi d'interventions explicatives et amélioratives. Il s'agit ainsi de gérer la relation entre les participants de la classe, en favorisant un environnement propice à l'apprentissage.

E : qu'est-ce que *nous avons vu* **ES** >

AP: Madame >

E: oui Boutheina >

Boutheina: le présent de l'impératif <

E: *nous avons étudié* **ER** >

L'enseignant n'a pas réalisé la paraphrase dans le but d'expliquer, mais plutôt dans le but de stimuler davantage les échanges et d'encourager les apprenants à s'exprimer. Son objectif était d'établir un dialogue interactif qui pourrait ensuite être enrichi par des interventions supplémentaires.

2.2. Les hétéros-reformulations paraphrastiques

Blondel souligne « *qu'une paraphrase est auto-initiée si c'est le locuteur qui a l'initiative de la reformulation, elle est dite en revanche hétéro-initiée lorsqu'elle est déclenchée par une réaction de l'interlocuteur* » (1996, p.2). Dans ce contexte, nous observons un type de discours où les participants à l'échange forment un réseau de négociation souvent initié par l'enseignant et sous sa direction. La reformulation peut être réalisée soit par l'enseignant lui-même, soit par les interlocuteurs, ce qui leur offre l'opportunité de participer activement au développement de l'interaction. Cela leur permet également de partager leurs opinions et d'accepter celles des autres, même en cas de différence.

2. 2.1. Négociation de la discoursivité

Nous observons un type de discours où la reformulation implique un engagement coopératif des participants, contribuant à une réélaboration continue du discours. Dans ce genre de situation, les paraphrases se succèdent entre les interlocuteurs, démontrant un fort investissement dans l'interaction. Ils contribuent activement à élaborer, ajuster, évaluer, orienter, améliorer ou faciliter l'accès au sens. Voyons un exemple :

E : (...) la chronologie > /. / des faits /.. / que veut dire *chronologie* > /. / *qui vient de quel verbe* > /. / *oui* > la chronologie **ES** > *qui vient du MRP* verbe >

ENI : xxx < /

E : oui >

ENI : *chronologier* **ER** <

Dans l'explication du mot "chronologie", les deux interlocuteurs, enseignant et apprenant, collaborent. L'enseignant commence en fournissant une partie de la réponse, tirée du texte source, aux élèves, dans le but de les inciter à réagir et à participer activement : « *chronologie/ qui vient de quel verbe* > /. / *oui* > la *chronologie* », en reformulant, il fait appel au marqueur de reformulation « *qui vient de* » pour essayer de relier les deux énoncés. A ce moment-là, le deuxième participant prend parole et achève positivement la réponse en proposant l'énoncé reformulé « *chronologier* ».

3. Conclusion

Après analyse, nous avons conclu que cette classe de langue est à l'origine de nombreuses influences réciproques, notamment en ce qui concerne les productions paraphrastiques reformulatives. Ces productions sont principalement le fait de l'enseignant, qui intervient fréquemment en utilisant cette technique explicative qui englobe toute la typologie précédemment mentionnée. L'objectif est de résoudre les situations d'incompréhension et de malentendu entre les membres de la classe. À travers cette stratégie, l'enseignant cherche non seulement à rendre le message plus compréhensible pour ses élèves, mais aussi à leur

transmettre de nouveaux savoirs. On remarque cela notamment dans les reformulations paraphrastiques explicatives, où l'enseignant répète souvent l'énoncé d'origine afin de l'expliquer plus clairement aux apprenants, de structurer son discours, de le développer et de préciser une idée par rapport à une autre plus générale. En accomplissant ces diverses tâches, l'enseignant transmet de nouveaux savoirs, renforce les connaissances antérieures et élargit le répertoire linguistique des élèves en leur offrant plusieurs alternatives à l'énoncé initial. Il intervient également dans certains moments pour faciliter les échanges et encourager les élèves à participer activement, stimulant ainsi leur réflexion et leur action. Son objectif est alors à la fois métalinguistique et métacommunicatif.

Du côté des apprenants, nous n'observons pas de production de reformulation individuelle, mais ils interviennent lorsqu'ils sont guidés dans des reformulations initiées par l'enseignant, comme le montre par exemple la négociation du sens du terme "chronologie", où les deux parties collaborent pour clarifier et expliquer le sens de l'énoncé. Cette réticence des apprenants à prendre des initiatives individuelles peut être liée à la crainte de perdre la face ou de laisser une mauvaise impression en classe.

Les exemples mentionnés montrent que les participants utilisent parfois des marqueurs de reformulation tels que "ça veut dire que" ou "qui vient de", facilitant ainsi l'identification des reformulations. Cependant, dans d'autres cas, ces marqueurs peuvent être absents.

L'analyse de notre corpus révèle que les productions paraphrastiques, qu'elles émanent de l'enseignant ou des apprenants, témoignent de leur capacité à reformuler, à reproduire un énoncé et à percevoir les reformulations des autres. Ainsi, il apparaît clairement que tant l'enseignant que les apprenants s'engagent activement dans les interactions en classe, participant à des échanges verbaux pour exprimer leurs opinions, justifier leurs points de vue, protéger leur image sociale, ou tout simplement pour communiquer en utilisant la reformulation, générant ainsi un ou plusieurs énoncés à partir d'un énoncé initial.

Références bibliographiques

Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique une activité discursive privilégiée en classe de langue, in *L'interaction en classe de langue*, volume 12, n°04, Les cahiers du Cediscor, pp. 47-59.

Cherrad, N. (2005). *Analyse des interactions verbales et dynamique interculturelle, le cas des élèves de première année de licence française*, magister, sous la direction de MORSLY Dalila, Université des Frères Mentouri Constantine 1, 1 volume.

Clark, E-V. & Chouinard, M-M. (2000). Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage, in *Langage*, 34^e année, n°140, Acquisition et reformulation, sous la direction de Claire Martinot, pp.9-23.

De Gaulmyn, M-M. (1987). Reformulation et planification métadiscursive, pp.167-202, in KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (dir.), *Décrire la conversation*, Lyon.

De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants : comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques, in *Langage*, 34^e année, n°140, Acquisition et reformulation, sous la direction de Claire Martinot, pp.38-67.

Dubois, J. & al. (1994). *Dictionnaire de linguistique*, Edition Larousse, Paris.

Fuchs, C. (1982). *La Paraphrase*. Paris, Presses Universitaires de France.

Martinot, C. (2000). Présentation acquisition et reformulation, in *Langage*, 34^e année, n°140, Acquisition et reformulation, sous la direction de Claire Martinot, pp.3-8.

Siouffi, G. & Raemdonck, D-V. (2005). *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Edition Bréal, Paris.

Vinter, S. (2000). Imitations et reformulations de l'adulte entendant - reformulations de l'enfant sourd : quelles articulations?, in *Langage*, 34^e année, n°140, Acquisition et reformulation, sous la direction de Claire Martinot, pp.24-37.