



HAL
open science

Raconter pour aider à comprendre : former les futurs enseignants à identifier et formuler les implicites des albums de jeunesse

Natacha Espinosa, Cécile Vallée

► To cite this version:

Natacha Espinosa, Cécile Vallée. Raconter pour aider à comprendre : former les futurs enseignants à identifier et formuler les implicites des albums de jeunesse. *Le Français Aujourd'hui*, 2022, N° 218 (3), pp.83-93. <10.3917/lfa.218.0083>. <hal-04086683>

HAL Id: hal-04086683

<https://hal.parisnanterre.fr/hal-04086683v1>

Submitted on 2 May 2023

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.



HAL Authorization

Raconter pour aider à comprendre : former les futurs enseignants à identifier et formuler les implicites des albums de jeunesse

Natacha Espinosa, Cécile Vallée

DANS **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI** 2022/3 (N° 218), PAGES 83 À 93
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200934323

DOI 10.3917/lfa.218.0083

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-3-page-83.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

RACONTER POUR AIDER À COMPRENDRE : FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS À IDENTIFIER ET FORMULER LES IMPLICITES DES ALBUMS DE JEUNESSE

Natacha ESPINOSA

Université Paris Nanterre – SUFOM

INSPÉ de Versailles

Laboratoire « Modèles Dynamiques Corpus » MoDyCo

(UMR 7114 CNRS)

Cécile VALLÉE

Université Paris Nanterre – SUFOM

INSPÉ de Versailles

Le rapport du CNETSCO *Lire pour comprendre* (2016) et les travaux sur la compréhension des textes (Giasson 2008 ; Cèbe et Goigoux 2012) ont souligné que la lecture d'albums de jeunesse au cycle 1 ne peut se limiter à une lecture offerte. Au contraire, elle nécessite un accompagnement progressif qui permet de faciliter l'entrée dans cet objet culturel et langagier qui a besoin d'être reconstruit pour être compris.

Le récit fait par l'enseignant, en amont ou en aval du texte lu pour étayer la compréhension de l'histoire, est une activité importante dans les dispositifs didactiques qui visent la compréhension (Cèbe et Goigoux 2012 ; Boiron 2015). Ce geste didactique propose aux élèves une formulation du sens de l'histoire et non la simple répétition du texte. Cette pratique discursive est très peu étudiée en formation. Or elle implique une analyse préalable de l'album et des compétences langagières pour formuler explicitement les inférences aux élèves. Il nous semble donc nécessaire d'amener les étudiants à réfléchir à ce qu'ils vont raconter de l'histoire et à la façon dont ils vont le faire. C'est pourquoi nous proposons d'analyser un corpus de récits écrits pour reformuler le texte d'un album par des étudiants en formation pour devenir professeurs des écoles (que nous nommerons étudiants-PE).

Nous étudierons d'abord l'impact d'une analyse des implicites d'un album sur le récit produit par des étudiants-PE, dans la perspective d'aider

à la compréhension d'un album au cycle 1. L'analyse du traitement des inférences et de leur formulation dans une restitution écrite permettra ensuite de proposer une catégorisation des implicites illustrée par des procédures langagières dans une visée de formation.

Raconter pour quoi et comment ?

De nombreux dispositifs qui visent à développer les compétences langagières des enfants du cycle 1 s'appuient sur l'activité de narration de l'enfant et l'étayage de l'adulte : pour stimuler le développement du langage avec les *Coups de pouce langage* (Canut 2009), pour apprendre à raconter avec *Narramus* (Roux-Baron, Cèbe et Goigoux 2017) ou raconter pour dire ensemble (Peroz 2016). Si dans ces dispositifs, le langage adressé à l'enfant est étudié pour en mesurer l'impact sur le développement des compétences langagières des enfants, la pratique narrative des adultes est très peu étudiée en tant que pratique discursive.

Comment l'adulte raconte-t-il pour aider les enfants à comprendre un texte ? Quelles compétences langagières cette pratique narrative mobilise-t-elle ? Comment les procédés de reformulation utilisés offrent-ils des tournures langagières qui aident à faire entendre les implicites du texte ? Autant de questions qui permettent d'interroger la façon dont une pratique narrative à visée didactique peut se construire (Boiron 2014).

En effet, nous considérons la formulation de l'histoire par l'enseignant comme un geste didactique d'étayage qui est proposé avant ou après l'écoute du texte lu. Elle favorise chez les élèves la construction de « réseaux de significations et de compréhension qui vont alors avoir une incidence sur la représentation mentale du texte et de sa reconstruction » (Espinosa et de Vogüe 2018 : 3). De plus, elle offre aux élèves l'expérience de la narration de l'adulte (Boiron 2012), en mettant en œuvre diverses structures langagières pour enrichir le fonctionnement langagier de l'élève. Enfin, elle donne à voir les processus invisibles de l'activité de compréhension en mettant en évidence le chemin du texte et celui du lecteur (Bishop 2018).

La reformulation du texte par l'enseignant est également une activité qui fait appel à un travail actif de construction verbale, qui s'appuie sur des compétences langagières et paraphrastiques (Martinot 2010) qui permettent à l'enseignant de « jouer avec la diversité des formes d'expression » (Fuchs 2010). Dans le prolongement des travaux de A. Culioli (1999) qui place la reformulation et l'explication au cœur de l'activité langagière, ainsi que le travail mené auprès d'élèves de maternelle (Espinosa et de Vogüe 2018), nous souhaitons montrer que la reformulation peut être un objet de formation pour favoriser notamment une prise de conscience d'une pratique narrative enseignante.

Par ailleurs, la question des conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes (Bishop et Sraïki 2007 ; Goigoux et Serres 2015 ; Crinon *et alii* 2015 ; Leclaire-Halté *et alii* 2017), ainsi que les travaux sur les

reformulations des enseignants en contexte didactique (Martinot 2010 ; Volteau 2007 ; Espinosa 2019) précisent l'importance de la prise en compte de ce discours dans le processus d'enseignement-apprentissage. Notre approche est donc à la fois didactique, pour prolonger la réflexion sur l'enseignement de la compréhension d'un texte, littéraire dans cette volonté de former les étudiants-PE à l'analyse des implicites d'un album, mais également linguistique puisqu'il s'agit (à plus long terme) de favoriser la prise en compte des compétences langagières utilisées dans les verbalisations et dans les façons de raconter une histoire pour faciliter la compréhension des élèves.

Nous postulons ainsi que le repérage préparatoire par l'enseignant des phénomènes implicites des textes qu'il choisit de lire aux élèves, puis la verbalisation explicite des processus d'inférence dans une reformulation du texte à destination des élèves favoriseraient, d'une part, l'anticipation des difficultés des élèves à percevoir la cohérence globale des textes, à saisir la dimension intentionnelle de l'auteur pour accéder ainsi à la compréhension du texte et, d'autre part, contribueraient également au développement de stratégies de compréhension des textes chez le jeune lecteur.

Reformuler ce qui n'est pas dit. Comment former les futurs enseignants ?

Le texte support de cette étude est celui de l'album *Coco Panache* de Catharina Valckx, publié à L'École des loisirs en 2004. Cet album est construit sur un contrat de lecture fréquent dans les albums de jeunesse : des animaux anthropomorphisés ; une situation proche d'un script connu des enfants (celui du jeu symbolique avec un déguisement) ; un schéma narratif, qui repose sur la transformation du personnage principal et un dénouement : Coco est un corbeau qui se déguise en chevalier et demande à son ami Paluchon, un chien dans l'histoire, d'être son cheval. Coco veut aller attaquer des ennemis, mais ses propositions ne convainquent pas son ami. Quand ils parviennent à un accord, un vrai ennemi apparaît. Coco se conduit alors en chevalier courageux et gagne l'admiration de Paluchon.

Les étudiants-PE ont bénéficié d'une formation qui avait pour objectif de leur faire prendre conscience de la nécessité du travail de préparation en amont pour repérer dans l'album l'implicite, afin d'élaborer une narration qui favoriserait la compréhension du texte des élèves de cycle 1. La formation a été proposée en trois temps.

Annonce de la consigne d'écriture et lecture du texte

- Consigne 1 : Après la lecture du texte, vous rédigerez un récit pour aider des élèves de Cycle 1 à comprendre l'album. Ce texte est désigné comme « Jet 1 ».

- Lecture du texte : à haute voix, avec présentation des illustrations.

Étude des implicites dans l'album en trois étapes

a) Rappel de la notion d'implicite dans le texte narratif : d'une part, ce qui est contenu sans être dit dans le discours (Ducrot 1972) et qui nécessite de faire des inférences d'élaboration en mobilisant des connaissances linguistiques et encyclopédiques et, d'autre part, ce qui est contenu sans être dit dans la macrostructure du récit (Goigoux et Cèbe 2012) : les liens de causalité entre les actions, les intentions des personnages, leurs états mentaux (ce qu'ils savent, pensent, ressentent, croient) et ce qui est dit dans le rapport texte/image quand ils se complètent ou s'opposent.

b) Repérage des implicites dans *Coco Panache* : un questionnaire a été distribué aux étudiants-PE pour attirer leur attention sur la relation et l'évolution des deux personnages principaux, sur le traitement des trois personnages secondaires et sur celui du stéréotype du Grand Méchant Loup. Une mise en commun a ensuite été proposée afin de souligner la teneur implicite que peut avoir le rapport du texte et des images et demander aux étudiants-PE de verbaliser le traitement de ces implicites.

c) Analyse de l'album *Coco Panache*. Trois étapes du récit riches en implicites ont été retenues :

- Deux situations identiques se répètent pour insister sur les intentions des personnages : Coco, qui veut absolument trouver un ennemi pour agir selon la représentation qu'il se fait d'un chevalier, affirme que ces personnages sont méchants et Paluchon, quant à lui, veut prouver à Coco qu'il a tort. C'est le lien entre les paroles de Paluchon et l'image qui permet au lecteur de valider les affirmations de ce dernier. Le lecteur en déduit qu'il leur faut donc trouver un autre ennemi.

- L'ennemi qui clôt la série, le seau, permet de mettre les amis d'accord : les propos de Coco contiennent l'idée qu'il sait que Paluchon va accepter. Cet épisode devrait conclure l'histoire, mais il est à l'origine d'un rebondissement narratif : le seau appartient au Grand Méchant Loup qui apparaît.

- Un nouveau rebondissement apparaît : le loup explique à Coco et à Paluchon que sa femme, le trouvant trop gros – ce qui est confirmé par l'image –, l'oblige à ne manger que des fruits ; l'information contenue virtuellement est le fait qu'il ne peut pas manger de viande et ne peut donc pas manger les deux amis. Il perd ainsi le statut de Grand Méchant Loup.

C'est la déconstruction du stéréotype du loup qui se construit sur deux implicites.

Réécriture du texte

- Consigne 2 : « Afin de prendre en compte le travail sur les implicites, modifiez ou proposez un nouveau récit pour aider des élèves de cycle 1 à comprendre l'album. » Ce texte est désigné comme « Jet 2 ».

Ce second texte a été proposé afin de montrer aux étudiants-PE que l'identification préalable des non-dits du texte, sources potentielles d'incompréhension des élèves, devait apparaître dans leur restitution afin d'aider les élèves à comprendre le texte. Ce choix de formation n'exclut évidemment pas l'importance de la prise en compte d'autres difficultés potentielles tels que les problèmes lexicaux, qui seraient traités dans une séquence didactique et dans un autre temps de la formation.

Étude de la restitution d'un texte d'album. Méthodologie de recueil et d'analyse des textes des étudiants-PE

Nous avons constitué un corpus de textes recueillis auprès de cinquante étudiants-PE dans le cadre d'un master « Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation » (MEEF). Le corpus contient deux types de textes pour observer l'impact de la formation sur la prise en compte par les étudiants-PE de l'importance de verbaliser les implicites pour aider les élèves à les repérer et ainsi à comprendre le texte.

- Jet 1 = des textes qui ont été rédigés après la lecture de l'album.
- Jet 2 = des textes qui correspondent à une deuxième version de la restitution de l'histoire de l'album, après avoir travaillé sur les différents implicites du texte.

Analyse comparative des textes produits par les 50 étudiants en formation pour devenir enseignants

L'analyse quantitative permet une première observation de la façon dont une formation sur l'identification et la caractérisation des implicites peut influencer la reformulation de l'album des étudiants-PE.

Afin de vérifier dans les écrits étudiants-PE comment les implicites étudiés dans la formation se retrouvent explicités dans leurs textes, nous avons comptabilisé, pour chacun d'eux, le nombre d'identifications. Seules les restitutions en Jet 2 dans lesquelles les implicites n'avaient pas été verbalisés en Jet 1 ont été prises en compte, dans la mesure où les verbalisations de Jet 1 ont été conservées en Jet 2 :

	Verbalisé dans le Jet 1	Verbalisé dans le Jet 2
Formulations pour indiquer que Paluchon veut convaincre Coco que Madame Lavache n'est pas méchante.	16 %	31 %
Formulations qui indiquent que Coco cherche des prétextes pour attaquer les personnages rencontrés.	4 %	33 %
Formulations qui explicitent le rôle narratif du seau.	10 %	33 %
Formulations pour indiquer que c'est parce que la femme du loup lui impose un régime sans viande qu'il les laisse partir.	22 %	54 %
Formulations qui indiquent l'inattendu par rapport au stéréotype du Grand Méchant Loup.	20 %	40 %

Tableau 1. Analyse quantitative des formulations des implicites proposés dans la formation.

Ces premiers résultats confirment l'intérêt d'accorder un temps de formation à l'activité d'identification des implicites, puisque leur traitement par les étudiants-PE augmente après le temps de repérage.

Une analyse qualitative de ce traitement permet de distinguer deux procédés utilisés par les étudiants-PE :

- Ajout d'inférence :

Jet 1 : Coco cherche un ennemi à combattre. Coco décide de s'attaquer à des animaux, le grand méchant loup, la vache ou encore la petite souris. Mais Paluchon refuse à chaque fois.

Jet 2 : Coco cherche un ennemi à combattre. Lorsqu'ils rencontrent des animaux, **Coco cherche absolument des prétextes** pour pouvoir les attaquer : le loup est grand et méchant, la vache est un monstre **car** elle crie sur ses enfants et enfin la souris est vilaine **car** elle grignote dans les placards. Mais Paluchon refuse à chaque fois et **tente de le ramener à la raison en trouvant des explications**.

- Reformulation d'inférence déjà présente dans le Jet 1 :

Jet 1 : Coco décide que ce seau **ferait un très bon ennemi** ! Ils foncent donc dedans et le renversent.

Jet 2 : Coco décide qu'il ferait un très bon ennemi puisqu'il est sans danger, il ne peut pas attaquer ce n'est qu'un gros tas de ferraille qui ose lui barrer le chemin ! Il pourra enfin se sentir fort comme un vrai chevalier. Cette fois-ci, Paluchon accepte... Après tout, le seau est un ennemi facile et inoffensif, il n'en a pas peur. Ils foncent donc dedans et le renverse.

À partir des implicites choisis pour notre étude, nous avons pu relever divers exemples qui illustrent des verbalisations d'inférences produites par les étudiants-PE et que nous avons organisés de façon à produire une catégorisation illustrée.

Les procédés langagiers produits pour expliciter les implicites

Nous étudions la formulation des intentions des personnages, de leurs états mentaux, et de la progression narrative. Ces inférences sont réalisées par substitution de mots du texte ou par ajouts. Les exemples suivants sont extraits des corpus recueillis et ont été corrigés du point de vue de l'orthographe pour en faciliter la lecture.

La verbalisation des intentions des personnages

Ajout d'un verbe pour clarifier l'effet recherché du personnage par son discours :

Coco **cherche** absolument **des prétextes** pour pouvoir les attaquer.

Paluchon **l'en dissuade** défendant le rôle pas toujours facile d'une mère face à ses enfants indisciplinés.

La verbalisation des états mentaux des personnages

Ce que pense le personnage :

Pour lui, madame Lavache **avait raison** de crier sur ses veaux, ils font bien trop de bêtises et méritent d'être grondés.

Mais Paluchon **n'est pas d'accord**... les petits veaux font plein de bêtises et leur maman est obligée de crier pour qu'ils écoutent.

Paluchon **se rend bien compte que** Coco n'a pas vraiment compris le rôle d'un chevalier car celui-ci veut partir en guerre et attaquer n'importe qui, **sans vraiment de raison**.

Car selon lui, madame Lavache n'est **pas méchante** mais elle est obligée (...).

Alors qu'au contraire, Paluchon dit que c'est une *brave mère* de famille **qui supporte les enfants**.

Ce que ressent le personnage :

Paluchon **est stupéfait que** Coco songe à attaquer cette pauvre mère de famille épuisée, qui passe des journées à s'occuper de ses enfants [...].

La mise en lien de la transaction entre le texte et l'univers de référence des élèves

Verbalisation explicite de l'univers du lecteur (ici l'élève qui entend le texte). L'emploi de l'adjectif indéfini permet par exemple d'englober un ensemble plus vaste ou une comparaison avec l'univers de référence des élèves :

Paluchon refuse ! évidemment, **toutes les mamans** grondent leurs enfants quand ils sont turbulents, **comme vos parents le font**, et ça ne serait pas très héroïque d'aller les combattre.

La mise en évidence de la progression narrative

Emploi d'un adverbe employé comme un connecteur qui, dans une énumération, clôt la série :

Finalement, Paluchon accorde le droit à Coco de s'en prendre à un simple sceau.

Alors Coco décida d'attaquer **plutôt** un seau.

Emploi d'un groupe nominal employé pour rendre compte de l'occurrence et de la répétition :

Les deux amis rencontrent un obstacle [...] Coco veut alors **cette fois-ci** attaquer le seau qui se trouve sur sa route.

Vient le face à face avec un seau, **cette fois-ci** il n'y a aucune crainte à avoir.

Emploi d'une proposition antéposée qui vient marquer une rupture explicite qui repose sur une forme d'opposition. Elle peut être introduite par une préposition, un adjectif exclamatif ou encore un groupe nominal employé comme une expression figée :

Par chance, le loup avait changé son régime alimentaire.

Contre toute attente, celui-ci n'a pas l'intention de dévorer les deux amis. Et ce, **pour une raison étonnante** : sa femme le trouve trop gros et lui interdit de manger autre chose que des fruits.

Quelle surprise quand ils apprennent que le loup n'était intéressé que par les fruits car sa femme le trouvant assez gros, il se mit au régime et ne mangeait que des fruits.

L'opposition peut être doublement marquée par l'ajout de **la conjonction de coordination** :

mais à **la grande surprise** de Coco, le loup n'a pas l'intention de manger quelqu'un car [...]

le loup est bien tenté par la proposition, mais à **la surprise** de Coco et Paluchon, il refuse

La verbalisation des transactions intertextuelles : exemple de la rupture du stéréotype du Grand méchant loup

Emploi d'une mention sous-entendue introduite par *comme*, employé comme adverbe exclamatif d'intensité qui vient annoncer la rupture narrative. Cette rupture est, dans cet exemple, appuyée par l'adjectif qui formule l'idée d'opposition et de surprise voulue par le texte :

un loup qui mange des fruits, **comme** c'est étonnant !

Emploi d'une négation suivie ou précédée d'un adverbe pour insister sur la transformation de la représentation du loup dans cette histoire :

ce n'est plus vraiment un méchant loup, puisqu'il ne peut plus manger personne.

celui qui mange les enfants [...] il ne mange même pas d'enfants.

Référence explicite au stéréotype qui s'appuie sur le présupposé de la connaissance de sa fonction dans les contes traditionnels :

il s'avère que **le loup est différent des autres loups** que l'on voit dans les autres livres.

Lien avec un autre texte pour exprimer la ressemblance ou l'opposition :

C'est ainsi qu'à **la manière du célèbre Don Quichotte et ses moulins**,
Coco amène Paluchon sans entrain au petit trot vers le seau.

La verbalisation d'une inférence produite à partir du lien entre le texte et l'image

Emploi d'un verbe qui s'appuie sur le traitement de l'image :

Pourtant le loup est **représenté comme** ayant du ventre, un marcel taché : rien de la représentation habituelle du loup.
Le loup est d'ailleurs **représenté avec** un ventre rond, débordant de son marcel taché.

Ajout d'une information présente sur l'image :

mais le loup, lui, pourquoi il se fatiguerait à cueillir des myrtilles et **s'en mettre partout.**

Ce travail de catégorisation semble pouvoir offrir un outil de formation, en favorisant une prise en compte à la fois du traitement des implicites des albums, mais également de la variété des procédures langagières qui permettent de formuler les inférences et favorisent le développement du langage.

Conclusion

L'étude des textes produits par des étudiants-PE permet de réinterroger la question de la pratique narrative des adultes en tant que pratique discursive à visée didactique. Le travail présenté nous permet de conforter l'intérêt d'une formation des étudiants-PE ciblée sur le traitement des implicites, leur repérage et une catégorisation au service de la compréhension du texte. Les exemples de procédés langagiers formulés permettent d'observer comment rendre visible le processus de l'inférence pour les élèves.

Par ailleurs, la variété linguistique utilisée dans les restitutions des étudiants-PE constitue une offre langagière propice au développement du langage des élèves, ce qu'il nous semble intéressant de pouvoir préciser dans le prolongement de cette étude.

Natacha ESPINOSA & Cécile VALLÉE

Références bibliographiques

- BISHOP, M.-F. (2018). « Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2 ». *Forumlecture.ch* 3, <www.forumlecture.ch > 2018_3_fr_bishop>.
- BISHOP, M.-F. & SRAÏKI, C. (2007). « La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maîtres ». *Repères*, 36, 169-189.
- BOIRON, V. (2012). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement ; apprentissage et perspectives didactiques ». *Le français aujourd'hui*, 179, 67-84.
- BOIRON, V. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle ». *Repères*, 50, 83-104.
- BOIRON, V. (2015). « Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55, 31-42.
- CANUT, E. (2009). « Un Coup de pouce LANGAGE pour aider les enfants à apprendre à parler ». *19th EECERA - Annual Conference : Diversité des éducations des jeunes enfants* (pp. 158-168).
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- CRINON, J., ESPINOSA, N. & GREMMO, M.-J. (2015). « Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? » *Pratiques*, 165-166, <<https://doi.org/10.4000/pratiques.2586>>.
- CULIOLI, A. (1999). « Conditions d'utilisation des données issues de plusieurs langues naturelles ». *Pour une linguistique de l'énonciation* (Tome 2 : pp. 67-82). Paris : Ophrys.
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- ESPINOSA, N. (2019). « Quelles reformulations pour aider le jeune enfant à construire un discours explicatif ? L'exemple des reformulations de l'adulte en situation de jeu à règles ». *La Reformulation : à la recherche d'une frontière* (pp. 179-195). Uppsala : Acta Upsaliensis, Studia Romanica.
- ESPINOSA, N. & de VOGÜE, S. (2018). « Reformulation, re-construction : comprendre, entendre, s'approprier un texte complexe ». *Pratiques*, 177-178, <<https://doi.org/10.4000/pratiques.4332>>.
- GIASSON, J. (2008). *La Compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques ».
- GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- GOIGOUX, R. & SERRES, G. (2015). « Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants ». *Raisons éducatives*, 115-136, <<https://www.cairn.info/-9782804194079-page-115.htm> >.
- LECLAIRE-HALTÉ, A., GREMMO, M.-J., KREZA, M. & ESPINOSA, N. (2017). « De la complexité du repérage des conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes de la lecture-écriture au CP ». *Repères*, 55, 205-225.
- MARTINOT, C. (2010). « Reformulation et acquisition de la complexité linguistique ». *Travaux de linguistique*, 61, 63-96.

- PEROZ, P. (2016). « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013 ». *Pratiques*, 169-170, <<https://doi.org/10.4000/pratiques.3100>>.
- ROUX-BARON, I., CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2017). « Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique *Narramus* à l'école maternelle ». *Revue française de pédagogie*, 201, 83-104.
- VOLTEAU, S. & GARCIA-DEBANC, C. (2007). « Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires ». *Recherches linguistiques*, 29, 309-340.