

تاريخ النشر : 2019-03 -28	تاريخ القبول : 2019 -02 -09	تاريخ الإرسال : 2018 -11 - 05
---------------------------	-----------------------------	-------------------------------

La reformulation comme savoir-faire interactionnel et indicateur d'évaluation de la compétence d'interaction orale

Bourdime Lakhdar

Doctorant LANDIMED, Université de Tlemcen, Algérie

Résumé : *Cet article étudie la reformulation comme processus langagier et savoir-faire interactionnel intervenant dans un débat pour son maintien. Nous considérons que les reformulations sont des indicateurs linguistiques et interactionnels permettant de repérer et de co-construire la dynamique des interactions verbales par les participants. Pour cela, une analyse discursive et interactionnelle a été menée sur des extraits d'un débat enregistré en classe de 1^{ère} année licence dans le département de français de l'université de Tlemcen (Algérie). Les résultats soulignent en quoi la dynamique de débat a favorisé l'élaboration des actes de reformulation et a permis de mettre en évidence ces savoir-faire interactionnels pour l'évaluation de la compétence d'interaction. L'analyse nourrira aussi, les interrogations suivantes : peut-on parler de marqueurs de reformulation ? Est-il possible de délimiter une classe pour ces marqueurs ?*

Mots clés : Compétence d'interaction ; FLE ; reformulation savoir-faire interactionnels ; accord et désaccord.

Abstract: *This article studies reformulation as a linguistic process and interactional know-how intervening in a debate for its maintenance. We consider that reformulations are linguistic and interactional indicators that identify and co-construct the dynamics of verbal interactions by participants. For this, a discursive and interactional analysis was conducted on excerpts of a debate recorded with first year undergraduate class in the French department of the University of Tlemcen (Algeria). The results underline how the dynamics of debate favoured the development of reformulation acts and highlighted these interactional skills for the evaluation of interaction competence. The analysis will also feed, the following questions: can we speak of markers of reformulation? Is it possible to delimit a class for these markers?*

Key Words: interactional competence ; FLF; reformulation, interaction skills; agreement and disagreement

1- INTRODUCTION

Dans les activités interactives, les locuteurs en présence, coordonnent plusieurs actes discursifs et interactionnels pour « *l'élaboration d'un tissu discursif commun* » (Pekarek-Doehler, 2006b; Pochon-Berger, 2010). Dans cette optique la reformulation, bien qu'elle soit une simple répétition de ce qu'il vient d'être dit, nous la concevons comme un savoir-faire interactionnel efficace pour interagir dans une langue étrangère telle que le français et construire ce tissu discursif commun. En effet, les interactions orales constituent un espace privilégié pour les reformulations. Du fait de sa nécessité (Johnstone, 1987) dans les interactions verbales, un retour sur son caractère interactif, s'impose et une mise au point de ses fonctions interactionnelles est d'actualité. Nous nous attacherons à les démontrer. Nous supposons, aussi, que l'analyse des reformulations, se révèle être un véritable outil de recherche sur les stratégies de compréhension, de production des locuteurs et un outil didactique prometteur du point de vue pédagogique pour travailler la compétence d'interaction des apprenants d'une langue.

Dans cette logique, l'étude qui suit propose une analyse des reformulations produites lors d'un débat organisé au sein de la classe. Elle s'interroge sur ses rôles importants dans la participation dans les débats d'opinion en FLE. Nous proposons une orientation méthodologique pour saisir les liens entre les procédés de reformulation à la compétence d'interaction orale. Dans le cas présent, nos analyses vont montrer que pour contourner l'obstacle de participation à une interaction verbale, les apprenants du français langue étrangère recourent à la reformulation des propos antérieurement énoncés. Elle serait donc, une trace du développement de la compétence d'interaction.

L'article est structuré de la manière suivante : dans un premier temps, nous présentons les outils théoriques liés aux reformulations. Dans un deuxième temps, nous présentons la démarche méthodologique et d'analyse que nous avons suivie. La discussion des résultats et la conclusion finale permettent de considérer les implications d'une utilisation des reformulations en tant que savoir-faire interactionnels nécessaire au développement de la compétence d'interaction.

2. ANCRAGE THEORIQUE SUR L'OBJET DE L'ETUDE

Cette étude se situe dans une approche interactionniste et considère le langage comme un fait social construit dans et par l'interaction (Le Cunff, 2008). Une telle perspective implique des liens entre le procédé de reformulation et la compétence d'interaction orale.

2.1. La reformulation

Depuis une trentaine d'années, la reformulation (Gülich et Kotschi, De Gaulmyn et Charolles, 1987 ; Rossari, 1993 ; Martinot, 2000 ; Bernicot et alii, 2006) a fait l'objet de nombreuses études chez les spécialistes de l'interaction, comme en atteste l'ouvrage collectif « *La Dame de Caluire* », publié en 1987 par Pierre Bange. Ces études spécifiques ont la particularité de mettre en évidence un vaste champ d'exploitation du phénomène de la reformulation et de ses fonctionnalités discursives et interactives, encore relativement peu explorées en domaine des interactions scolaires (Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2010). Ainsi, de nombreuses terminologies qualifient ce phénomène. Arditty (1987) propose une terminologie en triade : « reprise », « reformulation » ou « répétition ». Pour Berger (2008), Pekarek Doehler & Pochon Berger (2010), l'essentiel de la reformulation se situe dans et par l'interaction, peu importe sa classification lexicale.

« L'activité langagière par laquelle un locuteur/énonciateur revient sur des dire antérieurs » peut se présenter sous un nombre illimité de formes, allant du plus explicite au plus implicite, de la reprise à la lettre au formatage par analogie syntaxique et lexicale, par association sémantique et même par pur parallélisme prosodique ou rythmique, voir par jeu de gestes ou de regards ». (Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2010:130).

Dans cette optique Martinot (1994, 2007 : 179) avait proposé une définition qui rassembler les répétitions, les reprises et les reformulations: « *Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation* ». Pour nous, le terme « reformulation » sera utilisé tout au long de cet article comme « *le fait de s'approprier certains aspects de la parole d'autrui en les incorporant dans son propre discours* » Pochon-Berger (2008 : 47). La littérature distingue l'autoreformulation et l'hétéroreformulation (Gülich & Kotschi, 1987 ; Rabatel, 2006).

Dans le cadre théorique de l'acquisition du langage, les reformulations semblent représenter un des premiers outils à la disponibilité des élèves pour apprendre une langue étrangère et seconde (Duff, 2000 ; Vion & Mittner, 1986 ; mentionnés par Pekarek Doehler & Pochon Berger, 2010). Par exemple, dans les situations d'interactions exolingues, le phénomène de la reformulation est considéré comme une forme d'étayage ((Le Cunff, 2008) et de « *réexploitation par un locuteur de ressources linguistiques mobilisées par le locuteur précédent* » (Berger, 2008:58). Elle est traitée comme un moyen dont dispose l'adulte expert pour permettre à l'enfant novice de s'exprimer.

Toutefois, les reformulations peuvent servir à soutenir ou réfuter le propos de l'autre, à demander une précision ou une explication, à apporter de nouvelles informations. Les reformulations ont pour fonctions plus générales de permettre la continuité dialogique (Clark, 2006). Dans cette perspective, les apprenants locuteurs s'appuient sur un segment déjà produit dans son propre discours ou dans celui de son interlocuteur, avec ou sans l'emploi d'un marqueur pour marquer son entrée dans le tour et ainsi gagner du temps pour la formulation (P. Berger, 2008). Aussi, les apprenants introduisent de temps en temps des « actes de reformulation » de tours précédents afin d'asseoir une position ou de à une position contraire (Kotschi, 1986 ; Vion, 1992). Dans cette perspective, la reformulation a été souvent étudiée en tant que stratégie inter-communicationnelle qui se manifeste dans les conversations orales (Gülich et Kotschi (1987), Norén (1999), Kanaan (2011), etc.). Elle pourrait être considérée comme un indicateur du développement langagiers et interactionnels d'un apprenant d'une langue.

3. METHODOLOGIE

Cette étude s'est appuyée sur un corpus interactionnel : un débat réalisé dans une classe de 1^{ère} année licence dans un département de français. Les interactions ont été transcrites de manière orthographique. Le débat a duré 60 minutes d'enregistrement sur la question de « *l'émigration des étudiants algérien vers les pays d'Europe* ». Le débat est une production finale (la dernière séance) d'une séquence didactique conçue et proposée pour notre thèse doctorale. Nous avons demandé à 22 apprenants de se positionner sur la thématique (inutilité de la formation).

Les choix analytiques se sont portés sur l'observabilité de l'indicateur « acte de reformulation » comme critère d'évaluation de la compétence d'interaction. Cette analyse se penche, d'abord, sur le rôle des autoreformulations où l'énoncé source et l'énoncé reformulé se présentent dans deux tours de parole distincts et énoncés par le même locuteur. Puis, sur le rôle des hétéroreformulations où l'énoncé source et l'énoncé repris se présentent dans deux tours de parole distincts et énoncés par deux locuteurs différents. Enfin, aux fonctions allouées à la reformulation dans ce débat. Dans cette optique, les reformulations sont considérées comme étant plurifonctionnelles Traverso présente un inventaire proposé par Norrick (1987) :

...faciliter la production du discours, renforcer la cohésion du discours, prendre le "floor", structurer l'interaction, faire comprendre, manifester des affects, chercher à convaincre, exprimer l'accord, le consensus, l'affiliation, l'alignement, évaluer le discours de l'autre, gagner du temps dans l'interaction, se moquer, imiter, citer, référer, etc. (Traverso, 2005:5).

Pour cette recherche, nous décrivons les reformulations à l'aide des deux paramètres suivants : *la portée interactionnelles et la portée discursive*. Dans cette mesure pour interagir, les apprenants introduisent des « actes de reformulation » (Kotschi, 1986 ; Vion, 1992) de tours précédents comme :

- procédé de point de départ de leurs argumentations ou de leurs interventions : le locuteur exploite ce qui vient d'être dit aux tours précédent pour élaborer son propre tour.
- afin d'asseoir une position (Bernicot et al., 2006 ; Tannen, 1989 ; Vion, 1992)
- ou de s'opposer à une position contraire.

Cependant, on pourra s'interroger sur les marqueurs considérés comme introduisant une reformulation (Rossari, 1990, 1993) et sur les stratégies interactionnelles qui leur sont associées. (e.g. formes diverses de reprises). Dans une certaine mesure, le développement du débat s'évalue, donc, aux fonctions allouées à la reformulation de ses propres propos et ceux d'autrui.

4. ANALYSE DES RESULTATS

L'analyse à laquelle nous procéderons a pour objectif d'évaluer le développement d'un savoir-faire interactionnels intervenant dans le débat : « l'acte de reformulation ». Dans un premier moment, les extraits qui vont suivre montrent que la reformulation se présente dans deux tours de parole distincts et énoncés soit par le même locuteur, on parle de « autoreformulations » ou énoncés par deux locuteurs différents, on parle de « hétéroreformulations ». Dans un deuxième moment, on analyse les fonctions allouées à ces actes dans le débat.

4.1. Les formes de reformulation

Pour l'analyse, nous avons identifié comme reformulation toute reprise partielle ou totale d'un énoncé dans le cadre séquentiel. Pour procéder au regroupement en catégories des différentes reformulations, nous avons fait une première analyse au travers des transcriptions. Pour les types de reformulations, nous avons retenu les autoreformulations et les hétéroreformulations. Le tableau 1 montre la distribution des reformulations selon les formes considérées.

Apprenants	A3	A6	A12	A13	18	A20	A21	A22
autoreformulations								
hétéroreformulations	TP5	TP103 et 179	TP45	TP72	TP14 et TP152	TP99	TP142	TP41
Total	10 actes de reformulation							

Dix (10) reformulations *explicites* ont été relevées dans le débat. Elles ont été produites par 08 apprenants, ce qui apparaît faible en comparaison au nombre d'élèves (22) et à la durée du débat (60mn). Nous lisons dans la transcription : « *je suis d'accord avec lui quand il dit* » ; « *j'aimerais revenir sur les commentaires de...* » ; « *je voudrais revenir sur...* » ; « *Si j'ai bien compris...* », etc., ce lexique est fortement conseillé lorsqu'on veut reformuler les propos d'autrui pour (re)prendre la parole. Le tableau montre que les reformulations observables peuvent être des autoreformulations et/ou des hétéroreformulations, l'essentiel dans un cadre interactionnel.

4.1.1. Les autoreformulations

La reformulation sur sa propre parole consiste en une réélaboration par le locuteur de son énoncé propre (Gülich & Kotschi, 1987). Cette réélaboration peut être une autoreformulation spontanée (Leroy-Collombel, 2009) c'est-à-dire dirigée vers soi quand on estime par exemple que des propos sont imprécis vis-à-vis de sa propre pensée ou peut être une autoreformulation sollicitée (Leroy-Collombel, 2009) ou hétéro-initiée (Gaulmyn, 1986), c'est-à-dire visant l'explicitation d'un élément de son propre discours jugé obscure d'après les mimiques ou questions des interlocuteurs.

Dans notre corpus nous n'avons pas relevé d'autoreformulations. Généralement le débat, les apprenants ne reformulent pas directement leurs propos mais, ils attendent un autre point de transition pour qu'ils interviennent.

4.1.2. Les hétéroreformulations

Ensuite dans une reprise des propos de l'autre, cette analyse se penche sur le rôle des hétéroreformulations de l'énoncé source énoncé par deux locuteurs différents. Elle peut se présenter sous différentes manières et occupe plusieurs fonctions telles que :

- ❖ Comme un point d'appui pour un locuteur afin qu'il gère la continuité avec le discours précédent de son interlocuteur (Moyen d'expansion du discours d'autrui) comme dans les extraits qui vont suivre

TP99 : A20 : Je veux terminer ce que vous avez dit le n 3 c'est vrai le climat l'un des raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs par exemple j'ai lu hier l'université de Montpellier l'un des raisons c'est le climat, le soleil et la vie, le moyen de transport a Montpellier l'un (e) des raisons il y a plusieurs raisons mais c'est le climat.

L'apprenant précédent cède la parole, A20 la prend et marque la reformulation par la structure « **Je veux terminer ce que vous avez dit** » pour s'insérer dans la continuité du discours de l'autre en lui proposant un ajout informatif. En effet, dans le TP99, l'apprenant A20, reprend le segment énoncé précédemment par par l'apprenant A3 : « *le climat est l'une des raisons* ». Ce dernier est une ressource pour A20 afin d'implémenter son tour dans la continuité de celui de A3 et de rendre reconnaissable sa collaboration. Cette reformulation témoigne de la dynamique discursive et interactionnelle des participants.

Les extraits suivants sont intéressants, une nouvelle fois, dans leur démonstration du traitement collaboratif de l'hétéroreformulation:

TP14 : A18 :*Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?*

TP16 : 21: *on n'a pas la pratique en Algérie parce que on a que des cours la pratique, euh.*

TP17 : E : *oui, Ikram, vous dit qu'il n'y a pas de pratique on fait que des cours.*

TP18 : A8:*on a surtout le côté théorique*

TP19 : A7 : *on ne valorise pas les nouvelles idées, on ne donne pas les outils et les moyen pour appliquer leurs idées, eh bien le travail,*

TP20 : A12 : *l n'y a pas une complicité entre le cours et le TD*

TP22 :20 : *moins de stage, moins de formation en alternante*

La séquence commence avec une reformulation, A18 opère un recyclage verbal sous la forme interrogative avec une accentuation sur « **vous dites manque de formation, mais sur quoi vous vous basez. Un manque de formation vous le voyez à quoi ?** ». Pour mettre en évidence sa demande d'information. Ainsi, l'hétéroreformulation peut être est un moyen de mettre en question une partie du discours d'autrui et de demander un éclairage, tout en articulant son tour (TP14 de A18) aux tours précédents (de ses camarades).

Par l'hétéroreformulation, les apprenants montrent, également, un engagement actif dans le débat par des réponses collaboratives afin de donner des informations complémentaires comme le montrent les réponses dans les TP (16 – 18 – 19 – 20 et 22). Il est possible de dire que la compétence d'interaction orale des répondants est en cours de construction, le fait que plusieurs apprenants entrent en compétition pour répondre. La réponse est initiée par (A21) et soutenu par une reformulation de l'enseignant et celle de A8. L'apprenant A7 aussitôt se lance également dans l'échange et réagit ainsi à la demande. À son tour, l'apprenant A20 exploite l'occasion pour la prise de parole et fournit dès lors la seconde partie explicative « *moins de stage, moins de formation en alternante* » de la réponse initiée

par A21. Ce fragment montre que c'est grâce à un effort collectif des trois apprenants que la réponse cherchée est trouvée et répondant aux attentes de A18 : les propositions sont ratifiées par l'enseignant à la place de A18.

Nous avons, donc, remarqué que les reformulations présentent dans les deux extraits assurent la progression interactionnelle et la cohérence discursive dans ce débat. Cette pratique de l'hétéroreformulation peut être considéré comme ressource pour gérer les tours, négocier la connaissance entre les apprenants, donc, comme une trace de construction des savoirs et d'enchaînement discursive et interactionnelle. Bref, la participation collaborative des apprenants, qui ont repris paroles de leurs camarades dans le débat manifeste une compétence d'interaction développée.

4.2. Les reformulations comme étant plurifonctionnelles

Au niveau des fonctions des reformulations, elles sont considérées comme étant plurifonctionnelles. Pour cette analyse, nous avons relevé trois fonctionnalités fondamentalement interactive et discursive de la reformulation dans un débat.

4.2.1. La reformulation comme procédé de point de départ de leurs argumentations

Dans une reprise des propos de l'autre, cette analyse se penche sur le rôle des reformulations de l'énoncé source comme moyen de prendre la parole et argumenter ses propos comme le montre les extraits suivants :

TP5 : A3 : *je suis d'accord avec le numéro n° 9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire*

A3, qui s'auto-sélectionne à la suite de l'intervention de l'apprenante A9, débute son tour par une reprise : celle-ci concerne tout une partie « *les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation* », produite par A9 dans le tour précédent. Elle a repris les paroles de sa camarade pour entrer dans le tour tout en prenant une certaine liberté par rapport au texte initial en introduisant certaines *modifications lexicales* puis, construire du nouveau en continuité avec ce qui précède. Ainsi, il réexploite les propos du tour précédent pour élaborer son propre discours.

Voici, encore, un tour illustratif de l'apprenant A22 :

TP 41 : A22 ‘ « *ce n'est pas la seule cause comme vous l'avez dit la dernière fois (s'adressant à l'enseignant) l'image que renvoie les immigrés de leur vie là-bas c'est une image de succès c'est une image de qualité de sa vie, donc, je pense que les algériens et l'étudiant algérien perçoit cette image cette aventure, comme l'aventure et le droit chemin pour gagner sa vie pour aller vers le succès et pour être perçu comme... »*

L'apprenant A22 reprend les paroles de l'enseignant et en profite pour développer son idée et enchaîner.

Dans ces extraits, nous pouvons remarquer, que la reformulation a subi un travail de réorganisation avec un ajout d'information. Elle témoigne de la capacité des apprenants à produire des énoncés reformulés et enrichis, elle apparaît, donc, comme une trace de la construction et du développement. Dès lors, la reformulation a permis aux apprenants de prendre la parole pour interagir et enchaîner avec le discours d'autrui ce qui relève d'une compétence discursive et interactionnelle développée.

4.2.2. Reformuler pour marquer l'adhésion aux propos précédents

Les apprenants introduisent de temps en temps les reformulations des propos de leurs interlocuteurs comme savoir-faire interactionnel pour enchaîner et marquer leur d'adhésion :

TP5 : A3 : *je suis d'accord avec le numéro n°9, qui dit que les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation je veux lui dire que la formation ne permet pas d'avoir une insertion professionnelle et ne permet pas de produire*

L'apprenante A3, à la suite de l'intervention de l'apprenante A9, débute son tour par le marqueur d'accord « *je suis d'accord avec..* » suivi suivie lui aussi par un marqueur de reformulation « *qui dit que* » une reprise : celle-ci concerne tout une partie « *les étudiants quittent l'Algérie car, il y a un manque de formation* », produite par A9 dans le tour précédent. Elle a repris les paroles de sa camarade pour enchaîner, aussi, avec ce qui précède.

Nous avons relevé, un autre exemple avec la formule :

TP99 : A20 : Je veux terminer ce que vous avez dit le n 3 c'est vrai le climat l'un des raisons qui laissent les étudiants choisir leurs objectifs par exemple j'ai lu hier l'université de Montpellier l'un des raisons c'est le climat, le soleil et la vie, le moyen de transport a Montpellier l'un (e) des raisons il y a plusieurs raisons mais c'est le climat.

L'apprenant A20 prend un tour de parole où la reformulation est marquée par la formule « **Je veux terminer ce que vous avez dit** » afin d'attirer l'attention sur ce que son interlocuteur a dit. Cette manière de faire a pour fonction de lier l'énoncé du locuteur en place à celui de son interlocuteur. Puis, cette reformulation est suivie, immédiatement, par (*c'est vrai*) marqueur d'accord. Ainsi, En réitérant dans son tour de parole une partie de ce que l'interlocuteur a dit, le locuteur qui reformule montre sa capacité d'interagir et le développement de sa compétence d'interaction.

Dans un autre exemple :

TP45 : A12 : pour moi je suis d'accord avec mes camarades quand il dit, ils disent on a manque de formation, mais je pense que les étudiants quittent leurs pays pour une meilleure vie pour, alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit les pays pauvres cherche une meilleure vie.

Ici, l'apprenante reformulent « **ils disent on a manque de formation** » pour montrer son adhésion aux points de vue de ses camarades. La reformulation par laquelle l'apprenante adhère à l'argument de son prédécesseur sert à soutenir « *alors je suis d'accord avec ma camarade Amina qui dit* ».

4.2.3. Reformuler pour s'opposer à une position contraire.

Pour contredire son interlocuteur, l'apprenant du secondaire peut introduire l'acte de reformulation (modifiée et corrigée (Vion, 1992) ou paraphrasée ou rephrasée (Gulich, 1987)) comme une stratégie pour montrer son désaccord comme le note Pomerantz (1984). Ce cas de figure concerne près de la moitié des désaccords effectués dans les débats. Les interventions se développent par intégration de ce qui se dit au sein du débat.

Les exemples suivants, ci-dessous présentent des prises de tour à des tours précédents pour contester le propos d'autrui (la source et la reprise sont données en gras) :

TP103 : A6 : J'ai bien entendu mes camarades parlant des guerres. On n'a pas de guerre en Algérie ; non ?

TP179 : A6 : J'ai entendu que ma camarade qui a dit qu'on n'a pas des capacités. Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, ça dépend des capacités qu'on recherche (E : les capacité qu'on recherche) les capacités solides, professionnelles ici en Algérien on a des possibilités, mais elles ne sont pas tellement.....

TP72 : A13 : Personnellement je ne suis pas d'accord avec la plupart de mes camarades comme Nejla, Bachiri que la principale cause de l'immigration c'est le manque de travail formation ou manque de travail ou avoir un diplôme bien valorisé on a des étudiants qui immigreront pour avoir des idées nouvelles et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées.

Ces reproductions du discours d'autrui véhiculent des points de vue divergents qui expriment des désaccords. En fait, dans les deux TP 103 et 179, l'apprenante (A6) prend ses tours en reformulant une partie du discours de ses prédécesseurs afin d'attirer l'attention et de montrer l'intérêt avec la formule « *J'ai entendu que ma camarade qui a dit qu'...* ». A6 poursuit par une concession (*ça dépend des capacités qu'on recherche*) qui lui permet d'introduire un contre-argument : « **Je pense qu'on a des possibilités et des capacités, (...) les capacités solides, professionnelles ici en Algérien on a des possibilités** ».

Dans d'autres exemples,

TP142 : A21 : je ne suis pas d'accord avec siham qui dit que l'enseignement algérien est gratuit. C'est vrai il est gratuit mais il a un niveau faible.

TP152 : A18 : (...) C'est pour cela que je contre Chafii qui dit qu'il n'y a pas de métiers en Algérie. Je suis parti en France vous avez dit qu'il y a un manque de chômage (qu'il y a un

manque de travail) vous avez dit qu'il y a un manque de métier en Algérie.///c'est que j'ai à dire en Algérie il y a tout à faire que ce soit les routes, que ce soit les usines, il y a tout à faire...

Dans le TP142, l'apprenante en proposant son désaccord « *je ne suis pas d'accord avec siham* », elle le fait en recadrant son discours contrastif, selon la formule « *moi, je ne suis pas d'accord qui dit, c'est vrai..... mais....* », où la reformulation est nécessaire. Ceci témoigne effectivement d'un développement de la compétence d'interaction.

Dans l'ensemble, les élèves, en général, introduisent dans leur propres discours ou une partie du discours d'un des participants pour tenter d'introduire la divergence, refuser ou même critiquer ou encore pour adhérer tout en utilisant des moyens linguistiques nécessaire à la reformulation.

4.3. Moyens linguistiques permettant à la reformulation de s'aligner avec le tour précédent

Le repérage de la paire [énoncé source/énoncé reformulé] à l'oral n'est pas chose aisée. Dès lors, on s'appuie, plus, sur les énoncés reformulés par les apprenant telle que nous l'avons observée. Ainsi, on pose l'hypothèse qu'il existe un ensemble de marques linguistiques ou des introducteurs de la reformulation, dont le rôle est justement d'indiquer la reformulation de l'énoncé source. Toutefois, nous nous limitons à la reconnaissance de mots ou de séquences sans avoir recours à une analyse sémantique. En effet, il est fréquent d'ignorer la majeure partie d'un texte pour ne retenir que l'information qu'on y cherche.

Parmi les introducteurs attestant de la reformulation *c'est-à-dire* et *cela (ça) veut dire*. Elisaveta Khatchatourian (2008) les analyse en se fondant sur la sémantique du verbe « *dire* ». Hélène Vassiliadou (2013) examine *c'est-à-dire (que)*, *à savoir (que)* et *autrement dit* en tant qu'introducteurs de reformulation. Son analyse porte aussi sur l'exploitation de la reformulation selon les différents genres discursifs. Sandra Teston-Bonnard (2008) propose une étude sur plusieurs *je veux dire*. Ce lexique est fortement conseillé lorsqu'on veut reformuler les propos d'autrui pour (re)prendre la parole.

Notre recherche nous a permis de relever, aussi, les suivants : « *je suis d'accord avec lui quand il dit* » ; « *j'aimerais revenir sur les commentaires de...* » ; « *je voudrais revenir sur...* » ; « *Si j'ai bien compris....* », etc. La reformulation permet, selon le cas, de confirmer, de réfuter les propos antérieurs, ou bien d'introduire un échange concessif. Elle est souvent accompagnée de marques lexicales venant souligner sa fonction : des marques de confirmation ou d'accord, des marques adversatives ou de désaccord.

L'observation de ces marques linguistiques permet donc de mieux comprendre comment le locuteur construit son tour de parole en s'appuyant sur les propos d'autrui. Les reformulations occupent différentes positions dans les énoncés. On les rencontre en position initiale et/ou dans le cours de l'énoncé. Ces marques, lorsqu'elles sont présentes, s'inscrivent dans la construction du tour en cours. Elles rendent manifeste la planification de l'énoncé à l'oral : leur rôle est phatique.

5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Notre recherche poursuivait deux objectifs principaux. D'une part, nous voulions appréhender l'activité de la reformulation au sein du débat et d'autre part, nous souhaitons étudier ses rôles et ses fonctions dans l'interaction en face-à-face (le débat) et d'interroger les finalités interactives de cette pratique dans le processus de développement de la compétence d'interaction des apprenants du FLE. Pour cela, l'analyse interactionnelle et discursive menée sur des extraits du débat, a permis de démontrer que la pratique de la reformulation présente des fonctionnalités interactives diverses. Au terme de cette analyse, les productions révèlent que les apprenants placent les reformulations en début de leur tour de parole afin de faire le lien avec ce qui précède et de prendre appui « en se recyclant » ce qui a déjà été formulé (E. Pochon Berger, 2010). Sur le plan interactif, reformuler ce qu'on dit ou ce que l'autre a dit, c'est participer activement à un débat. C'est, aussi, se positionner de façon mutuelle durant l'activité de débattre. Ensuite, sur le plan discursif, les apprenants débatteurs reformulent pour enchaîner sur le discours d'autrui tout en s'insérant dans la continuité de ce dernier. En effet, au travers de cette articulation des tours de parole, la reformulation s'est révélée comme un procédé qui participe à l'organisation discursive et la coordination des activités mutuelles des participants. Ainsi, la reformulation a

permis de mettre en évidence comment les ressources langagières d'autrui sont utilisées par les locuteurs à des fins interactives et discursives afin de contourner l'obstacle de participation à une interaction verbale. Elle est donc, une trace du développement de la compétence d'interaction des participants en présence.

Finalement, nous rejoignons les travaux qui montrent que le développement de la compétence à interagir oralement ne s'appuie pas uniquement sur les savoirs linguistiques mais aussi sur une diversification de savoir-faire interactionnels tel que la reformulation. C'est pourquoi, nous proposons d'envisager la reformulation en tant qu'activité à part entière d'apprentissage de la langue. Nous pouvons exploiter cette pratique dans le cadre scolaire à condition de sélectionner les postures reformulatoires spécifiques à chaque cycle d'apprentissage. Par exemple, au primaire, les élèves peuvent produire de simples reformulations répétitives. Au cycle moyen, ils produisent des reformulations qui maintiennent la même construction tout en changeant le sens de l'énoncé source en remplaçant un mot par un autre ce qui va donner sens pour les élèves. Plutôt au secondaire, la reformulation devrait être attestée chez la plupart des apprenants du cycle, mais, loin d'être des apprenants passifs qui se contentent d'enregistrer des données, ils opèrent des filtres, sélectionnent et transforment les données qui lui sont transmises. « *Le destinataire est toujours un sujet qui analyse, filtre, décode, interprète* » (Dortier, 1997). Il s'agirait, donc, de faire pratiquer, très régulièrement, dès le primaire, des reformulations qui maintiennent le sens et modifient la forme ou changer un ou deux éléments de la phrase source, etc. Cette activité doit avoir lieu à l'oral d'abord, Cependant, il serait, toujours, intéressant d'interroger les contextes d'apparition de cette pratique conversationnelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Apothéloz, Denis., (2007). « *Note sur l'activité de reformulation dans la conversation* ». Recherches linguistiques n° 29, p. 145–162.
2. Berger, E. (2008). « *La reprise comme ressource interactionnelle* ». TRANEL, 48, p. 43–61.
3. Bouchard R, Parpette C. (2008), « *Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit* » In Martine Schuwer, M.–Claude Le Bot, Elisabeth Richard (éds.) : Pragmatique de la reformulation, Presses Universitaires de Rennes, 55–72.
4. De Gaulmyn M., (1987) : « *Actes de reformulation et processus de reformulation* » in Bange P. Ed : La dame de Caluire. Berne, Peter Lang, 83–98.
5. Gülich E., Kotschi T. 1983, « *Les marqueurs de reformulation paraphrastique* », Cahiers de linguistique française 5, 305–351
6. Gülich, E. et Kotschi, T.(1987), « *Les actes de reformulation dans la consultation: La dame de Caluire* », in : Bange, P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, p. 15–81.
7. Khatchaturian, Elisaveta (2008): « *Les marqueurs de reformulation formés à partir du verbe dire* ». In: Le Bot, Marie–Claude/Shuwer, Martine/Richard, Elisabeth (eds.) : *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes, Presses universitaires de Rennes: 19–33.
8. Kanaan, L. (2011), « *Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones* », Thèse de doctorat, Orléans.
9. Le Cunff, C. (2008). « *Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler: usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle* ». In M. Schuwer, M.–C. Le Bot & E. Richard (Eds.), Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques (pp. 203–221). Paris: PUR.
10. Martinot C. 1994, « *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications* ». (Enfants de maternelle), Thèse de Doctorat sous la direction de Blanche–Noëlle Grunig, Université Paris 8.
11. Pekarek Doehler, S. & Pochon–Berger, E. (2010). « *La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "formatting" dans les interactions en classe*. In: A. Rabatel (éd.), Les reformulations dans des situations pluri–sémiotiques, en contexte didactique, Editions PUFC, p. 117–133.

12. Pochon–Berger, E. (2008), « *la reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde* ». Travaux Neuchâtelois de linguistique 48, (43–61).

13. Teston–Bonnard S., 2008, « *En français parlé j’veux dire est–il toujours une marque de reformulation ?* » in M.–C. Le Bot, M. Schuwer, E. Richard dir., *La reformulation*, Presses Universitaires de Rennes, coll. Rivages linguistiques : 51–68.

14. Traverso, V. (2005). « *Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire.* » Rivista di Psicolinguistica Applicata, Special Issue on Conversation Analysis, p.153–166.

15. Vassiliadou Hélène (2013), « *C’est–à–dire(que) : embrayeur d’énonciation* », *Semen* [En ligne] , 36 | 2013, mis en ligne le 22 avril 2015, consulté le 31 octobre 2018. URL: <http://journals.openedition.org/semen/9684>.

16. Vion, Robert « *L’analyse des interactions verbales* », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 29 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/349>.