
Les enjeux de la reformulation pendant le cours de français dans l'approche par compétence en Côte d'Ivoire

The challenges of reformulation during the French course in the competency-based approach in Ivory Coast

Arnaud Ponagnoumikan Pognan KONE
Ecole normale supérieure d'Abidjan ENS/ Cote d'Ivoire
arnaudpognan@gmail.com

Reçu: 31/07/2023, **Accepté:** 01/08/2023, **Publié:** 20/10/ 2023

Résumé

L'objectif de toute activité d'enseignement/apprentissage est de faire acquérir une connaissance et une compétence à l'apprenant. Notre étude se propose d'analyser l'un des procédés pédagogiques et didactiques utilisés par les enseignants lors du déroulement de la classe, à savoir la reformulation. Mais aussi, elle tente de répondre à l'impact de ces reformulations sur les acquis des élèves. L'observation des reformulations produites par les enseignants nous permet de voir qu'elles jouent un rôle prépondérant dans les interactions scolaires. Elles se présentent comme la forme discursive qui permet à l'enseignant de combler non seulement les insuffisances constatées dans la première formulation, mais aussi d'intensifier et d'assurer la continuation des interactions langagières et de favoriser chez les apprenants l'assimilation des savoirs.

Mots clés : reformulation-didactique-interactions-enseignement-apprentissage

Abstract

The goal of any teaching / learning activity is to impart knowledge and competence to the learner. Our study proposes to analyze one of the pedagogical and didactic methods used by the teachers during the course of the class namely the reformulation. But also, she tries to answer to the impact of these reformulations in the achievements of the students. The observation of the reformulations produced by the teachers allowed us to see that they play a preponderant role in school interactions. They present themselves as the discursive form that allows the teacher to fill not only the shortcomings noted in the first formulation, but also to intensify and ensure the continuation of language interactions and to encourage learners to assimilate knowledge.

Keywords: reformulation-didactics-interactions-teaching-learning

Resumen¹

El objetivo de toda actividad de enseñanza/aprendizaje es hacer que el alumno adquiera conocimientos y competencias. Nuestro estudio se propone analizar uno de los procesos pedagógicos y didácticos utilizados por los profesores durante el desarrollo de la clase, a saber, la reformulación. Pero también intenta responder al impacto de estas reformulaciones en los resultados de los alumnos. La observación de las reformulaciones producidas por los docentes nos permite ver que desempeñan un papel preponderante en las interacciones escolares. Se presentan como la forma discursiva que permite al profesor no sólo colmar las lagunas constatadas en la primera formulación, sino también intensificar y garantizar la continuidad de las interacciones lingüísticas y favorecer la asimilación de los conocimientos entre los alumnos.

Palabras clave: reformulación-didáctica-interacciones-enseñanza-aprendizaje

Pour citer cet article :

KONE, Arnaud Ponagnoumikan Pognan,(2023), Les enjeux de la reformulation pendant le cours de français dans l'approche par compétence en Côte d'Ivoire , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 110-126. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

MARTIN, Justine, SOLTANI, El-Mehdi et YAO, Jean-Marc Yao, (2023), Numéro -Spécial- Varia-, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 1(2), 570p. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



¹ -Résumé en espagnol

Introduction

En salle de classe à l'entame des leçons, se mettent en place pendant les interactions enseignant-apprenants des procédés pédagogiques et didactiques pour une meilleure transmission des modules à enseigner. La reformulation est l'un des outils créés pendant les échanges pour mieux diffuser le savoir à l'ensemble classe. Son apparition au cours de l'enseignement apprentissage est de plus en plus récurrente. Car elle est une activité du locuteur qui s'appuie sur un segment déjà produit dans son propre discours ou dans celui de son interlocuteur avec ou sans l'emploi d'un marqueur afin d'en modifier un ou certains aspect(s) tout en gardant un invariant permettant de reconnaître l'opération ainsi mise en place. En situation de classe, la reformulation permet à l'enseignant de reprendre les énoncés de ses élèves ou son propre énoncé afin de leur proposer une forme plus « correcte », plus proche de la langue cible que l'école doit enseigner. En effet, selon Gülich et Kotschi:

Du point de vue de la forme, la reformulation se présente dans le discours comme une bijection associant un segment source à un segment qui le reformule. Ces deux segments peuvent être liés par un marqueur. Cette construction peut être élaborée de la manière suivante. Segment source – (marqueur de reformulation) – segment reformulant. (Gülich et Kotschi, 1987 : 33)

La récurrence des reformulations pendant les interactions en classe met en évidence son importance considérable quant à la gestion et l'assimilation des savoirs par les apprenants. L'interaction langagière sert de levier pour activer la réflexion de l'élève, l'engager dans un dialogue organisé ; mais aussi l'amener à produire du sens, à approfondir et à acquérir de nouvelles connaissances. En situation de classe de français langue seconde, l'interaction verbale qui s'y déroule entre les acteurs de la classe ne se fait pas sans difficultés. Les apprenants lors des apprentissages n'ont pas la même représentation sémantique d'un énoncé ou d'une notion du cours. De plus, le registre de langue qu'utilise l'enseignant en classe est très souvent différent de celui des élèves. Ces difficultés s'extériorisent par l'inadéquation entre ce que l'enseignant dit et ce que les élèves comprennent et reproduisent. Nous nous interrogeons de savoir si dans les interactions scolaires, le jeu des reformulations permet d'observer les traces des acquisitions notionnelles et langagières chez les élèves. Le discours reformulatif de l'enseignant est-il un fait fortuit ou un acte qui montre la prise en compte par l'enseignant de l'hétérogénéité des niveaux de compréhension des consignes formulées par celui-ci ? La présente étude essaie de répondre à ces interrogations à partir d'une enquête de terrain réalisée dans le district d'Abidjan (Côte d'Ivoire).

1. Cadre méthodologique et théorique

Les enseignants enquêtés sont ceux chargés du cours de français. Nous avons observé l'activité langagière de quatre enseignants pendant la transmission des curricula. Pour la réalisation de notre travail de recherche, deux établissements ont été visités. Nous avons suivi les cours dans les classes deux fois par semaine pendant un mois pour chaque établissement visité. L'enquête a été réalisée pendant les années scolaires 2020-2021. Elle a permis d'observer vingt-sept heures de cours de français. Dans le but de recueillir un nombre important de données des reformulations réalisées lors des interactions langagières entre enseignants et élèves, nous avons opté pour la méthode dite systématique qui a permis d'observer toutes les reformulations des interactants au sein de la classe. Le mode de recueil de données systématiques a été associé au mode électronique qui a permis d'enregistrer la quasi-totalité de la pratique enseignante à l'intérieur des salles de cours. Les enregistrements ont permis de revoir nos interprétations, et d'effectuer une analyse minutieuse.

Par ailleurs, nous avons choisi de travailler sur le discours de l'enseignant en situation de classe, afin de relever les stratégies discursives et interactionnelles dont dispose l'enseignant pour la transmission des connaissances, créer et maintenir l'interaction langagière pendant le déroulement de la classe. Il s'agira de façon spécifique de traiter d'un fait discursif : les reformulations des enseignants. Pour la description des reformulations recueillies pendant les interactions verbales, nous aurons recours à l'analyse conversationnelle en contexte didactique. Parlant de l'analyse de l'usage des reformulations produites en salle de classe pendant des interactions verbales, nous nous inspirerons des typologies linguistiques de Maria-Luisa (2002) et de Marie Leroy (2009). L'utilisation des méthodes de l'analyse conversationnelle permettra de mieux décrire et comprendre la dynamique des échanges entre l'enseignant et ses élèves pendant la diffusion des curricula. L'enjeu central avec cette approche est d'étudier de près les actions posées pendant les échanges. La didactique conduira notre regard sur les conditions de transmission et d'acquisition des savoirs pendant les interactions verbales qui s'établissent entre une discipline donnée, un enseignant dispensateur et un apprenant récepteur.

2. Approche définitionnelle de la reformulation

Martinot définit la reformulation comme étant un «*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*». (Martinot, 1994 :155). La reformulation apparaît chez Martinot comme la reprise qui a pour but

d'expliciter les propos en gardant l'idée principale de la première phrase dans la seconde en des termes différents. (Robert Vion, 1992 :36) abonde dans le même sens en considérant que, la reformulation est la reprise avec modification des propos antérieurement tenus. Les reformulations sont alors les reprises contiguës produites dans un même énoncé où un ou plusieurs éléments ont subi une modification quelconque.

Du point de vue fonctionnel, la reformulation est un procédé essentiel de l'élaboration du discours dont la finalité est la construction du sens. Nous pourrions dire que tous les discours mis en œuvre en situation concrète font appel à la pratique de la reformulation qui paraît essentielle dans tous types d'interactions verbales, surtout quand ces échanges langagiers ont pour objectif la construction des savoirs. La reformulation s'inscrit dans le procédé qui, dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, redit un propos antérieur. La reformulation annonce dans son dit nouveau du déjà dit. Pour André Jean Pétroff, «*La reformulation, c'est le résultat du travail sur toute information afin de l'adapter à un type de destinataire précis et en fonction d'une action déterminée*». (André Jean Pétroff, 2004 : 53).

Ainsi, la reformulation a pour fonction particulière de résoudre les difficultés liées à la compréhension de ce que l'on entend ou exprime. Il est, en effet, indispensable de pouvoir restituer la pensée de quelqu'un sans la déformer avant de porter un jugement critique sur son contenu. La reformulation permet donc de vérifier que l'on a bien compris ce que son interlocuteur voulait dire. C'est ainsi qu'elle permet de recentrer la conversation quand celle-ci semble prendre plusieurs directions à la fois.

3. Description et analyses des reformulations en salle de cours de français

3.1. La reformulation et la construction du langage

Marie Leroy (2009) étudie les reformulations dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle. En se focalisant sur l'interaction mère-enfant, l'auteur fait savoir que le jeune enfant s'approprie la langue par l'interaction qu'il tient avec sa mère.

Cette interaction verbale avec l'adulte permet à l'enfant d'assimiler toutes les composantes phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et pragmatiques. Selon Marie Leroy, «*les échanges conversationnels fournissent à l'enfant des informations sur la langue et son fonctionnement* ». (Marie Leroy, 2009:59)

3.2. La reformulation correction

L'enfant acquiert la langue et ses usages par le biais de l'interaction avec l'adulte. Cependant, le point focal se situe dans les reformulations qui se créent dans le discours des interlocuteurs (adulte-enfant). Quand l'adulte produit un énoncé du jeune enfant en y introduisant une correction, l'adulte signale par cette correction à l'enfant que l'unité ou la syntaxe employée précédemment ne convient pas précisément au cadre de la situation interactive. L'enfant en reprenant le discours de l'adulte marque son accord et intègre la forme corrective dans son répertoire syntaxique.

Selon Marie Leroy (2009), l'enfant considère l'adulte comme étant l'expert de la langue, donc marque une grande attention aux productions langagières de celui-ci. Cela n'échappe pas à Claire Martinot quand elle rappelle « *que les enfants acquièrent leur langue par imitation et répétition.* » (Claire Martinot 2000 : 05). L'enfant aussi de sa propre initiative pourrait reformuler ses propos, ce qui serait le signe de l'appropriation des formes conventionnelles et règles linguistiques. Ces reformulations corrections ont pu être également observées lors de plusieurs séances en particulier de la leçon de grammaire.

1. Professeur : Bien, mais est-ce que son sujet est exprimé ?

2. Élève : Non monsieur (ensemble des apprenants)

3. Professeur : Non, alors quelle conclusion peut-on tirer ?

4. Élève : Le sujet n'est pas exprimé ici monsieur.

5. Professeur : Très bien, mais nous dirons c'est une phrase simple dont le sujet n'est pas exprimé. Reprend

6. Élève : C'est une phrase simple dont le sujet n'est pas exprimé

Observer la phrase P 5 qui va lire ?

7. Élève : Voici mes parents.

8. Professeur : Quel élément manque à cette phrase ? Y a-t-il un élément qui manque

à cette phrase ?

9. Élève : Oui monsieur (ensemble apprenant)

10. Professeur : Oui quel élément ?

11. Élève : Le verbe.

12. Professeur : Que peut-on dire alors de cette phrase ?

13. Élève : Nous avons une phrase sans verbe.

14. Professeur : Bien, tu reprends en disant qu'il y a certaines phrases simples sans verbe exprimé.

15. Élève : Il y a certaines phrases simples sans verbe exprimé.

Au niveau de l'extrait ci-dessus, l'enseignant demande de tirer une conclusion de la phrase lue par l'élève du tour (7) « Voici mes parents »,

l'élève au (13) donne une réponse exacte. Mais, l'enseignant produit une correction totale, dans la mesure où le niveau de langue utilisé par l'élève est familier. Il préconise donc à l'ensemble classe une autre structure énonciative avec un niveau de langue élaboré, de même qu'à l'élève au (4) qui a donné une réponse avec une structure phrastique non correcte. L'opération de correction discursive a également été observée dans la séance suivante.

1. Professeur : Bien, elle renvoie au type de phrase. Donc nous aurons comme entrée
type de phrase. Mais pourquoi l'auteur a-t-il utilisé ce type de phrase ?
2. Élève : C'était pour nous informer.
3. Professeur : oui, mais on dit, l'auteur a utilisé ce type de phrase pour nous donner des informations.
4. Élève : l'auteur a-t-il utilisé ce type de phrase pour nous donner des informations.
5. Professeur : Oui, quelle sorte d'information l'auteur voulait-il nous donner ?
6. Élève : L'auteur voulait nous montrer l'entente qui régnait.
7. Professeur : Oui, c'est vrai, l'auteur a utilisé ces types de phrases pour nous montrer la fraternité et la solidarité qui régnaient entre les joueurs.

La reformulation correction effectuée par l'enseignant se trouve à deux niveaux. D'abord au niveau de la procédure à répondre à une question, c'est-à-dire reprendre la question posée dans son tour de parole, et donner par la suite la réponse souhaitée. La seconde reformulation correction se trouve au niveau de la réponse de l'élève au tour (6). En effet, la réplique de cet élève, n'est pas fautive. Elle a été validée par l'enseignant «Oui, c'est vrai» mais la réponse donnée par l'élève, à savoir «L'auteur voulait nous montrer l'entente qui régnait», ne fait que synthétiser les termes clés du texte soumis à l'étude. Le professeur, dans son tour de parole, approuve l'énoncé de l'apprenant et reformule la phrase produite par ce dernier en mettant en relief l'idée générale du texte, à savoir la fraternité et la solidarité; les informations majeures véhiculées par l'auteur du texte. Le second constat fait au niveau des reformulations corrections de l'enseignant s'observe au travers des items suivants :

Extrait 1 :

1. Professeur : Donc une phrase complexe est une phrase qui contient plusieurs verbes et plusieurs propositions dépendantes les unes des autres. Qui va me donner un exemple de phrase complexe.
2. Élève : Papa se lave, s'habille et va au travail.

3. Professeur : Quelle est la nature de cette phrase-là ?

4. Élève : C'est une phrase complexe.

5. Professeur : C'est une phrase coordonnée.

Extrait 2 :

1. Professeur : C'est la même chose; tu n'as pas évolué. Tu es resté au même stade qu'elle. Regardez au tableau et suivez le schéma pour produire des phrases complexes.

2. Élève : Je vois maman lorsque je cours

3. Professeur : Est-ce que la phrase est correcte ?

4. Élève : Non monsieur.

5. Professeur : Reprend la phrase.

6. Élève : Silence.

7. Professeur : Tu peux dire je cours lorsque je vois maman venir.

Extrait 3 :

1. Professeur : Par rapport à quand, qui est une conjonction de subordination. La proposition subordonnée dépend de la principale. Donc nous allons noter grand deux. Que venons-nous d'identifier ?

2. Élève : La conjonction de subordination.

3. Professeur : Est-ce que nous allons dire la conjonction de subordination

4. Élève : Les éléments de la phrase.

5. Professeur : Oui les caractéristiques de la phrase complexe.

Extrait 4 :

1. Professeur : La solidarité autour des joueurs très bien. Alors en utilisant tous ces éléments d'informations, que pouvons-nous formuler comme hypothèse générale ? Qui va s'essayer ?

2. Élève : (silence des apprenants)

3. Professeur : Je dis de formuler l'hypothèse générale.

4. Élève : Dans un récit complexe l'auteur manifeste la solidarité des supporters aux joueurs.

5. Professeur : Très bien nous avons un récit complexe évoquant la solidarité sportive. Alors formuler le titre de cette étape.

Dans les énoncés ci-dessus, les reformulations corrections de l'enseignant au niveau de la phrase produite par les élèves se manifestent de deux manières. Au niveau des extraits 1 et 3, on observe des reformulations corrections partielles dans le discours des sujets apprenants. Dans le premier extrait, l'élève au tour (4) voit remplacé dans son énoncé le mot «complexe», qui ne correspond pas à la réponse voulue, par le terme «coordonnée ». De même, dans l'extrait 3, l'enseignant opère une transformation de l'énoncé de l'élève du tour de parole (4). Le terme «élément» est remplacé par «caractéristique». Ce phénomène de

reformulation se trouve dans les extraits 2 et 4. Dans l'extrait 2, l'enseignant inverse la structure énonciative de l'élève (2) en y ajoutant le verbe «venir» à la fin. Le dernier extrait met en évidence ce que nous qualifions de reformulation correction partielle par condensation. L'enseignant, en reformulant l'énoncé de l'élève (4), réalise dans le dit énoncé deux transformations. Les modifications se font par le remplacement de «manifeste» et «des supporters aux joueurs» dans l'énoncé de l'élève par «évoquant» et «sportive». En changeant les termes dans le discours de l'apprenant, l'enseignant évite d'infirmier l'idée émise par celui-ci. Cela est fait dans le souci de transmettre aux sujets apprenants une structure linguistique plus élaborée, afin qu'ils puissent les intégrer dans leur répertoire linguistique. À la fin de cette description des reformulations corrections, nous pouvons noter que ces opérations dans le discours de l'enseignant se manifestent de plusieurs manières. La première intervient lorsque l'enseignant, dans la procédure de reformulation, change un élément lexical par un autre. Ce que nous avons appelé reformulation correction partielle. Le second type de reformulation porte sur toute la structure de la phrase produite par l'élève. Nous qualifions ce type de reformulation de totale. Le troisième type de reformulation correction se fait par ajout dans l'énoncé de l'apprenant d'un terme, changeant ou non la structure énonciative produite par celui-ci. Enfin, le dernier type de reformulation observée se fait par le remplacement d'un groupe de mots dans l'énoncé de l'élève par un seul mot, type de reformulation que nous avons dénommé reformulation par condensation. Nous pouvons affirmer, à l'instar de Cosereaunu (2010), que la correction est une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct.

3.3. La reformulation réédition

Les rééditions sont des activités discursives déjà construites par les acteurs présents en salle de classe. Elles font l'objet d'un cours déjà abordé par l'enseignant. Avant le début de la séance, comme le recommande l'approche pédagogique par compétence en vigueur, l'apprentissage du jour doit être la suite logique de celui effectué précédemment au sein d'un même chapitre. Avant l'entame de la leçon, l'enseignant demande aux apprenants de faire un rappel du cours passé. L'extrait ci-après permettra d'en savoir davantage sur les procédés utilisés par les enseignants.

1. Professeur : Quelle activité avons-nous ?
2. Élève : Grammaire
3. Professeur : Grammaire bien, qui va rappeler le cours précédent ?

4. Élève : J'utilise la phrase simple pour exprimer mes idées et mes sentiments.
5. Professeur : Qu'avons-nous dit sur la phrase simple ?
6. Élève : Monsieur nous avons dit que la phrase simple est composée d'un verbe et d'un groupe nominal.
7. Professeur : C'est tout ?
8. Élève : Monsieur nous avons dit que la phrase simple est une phrase qui ne contient qu'un seul verbe.
9. Professeur : Très bien.
10. Élève : Elle est une proposition indépendante.
11. Professeur : Indépendante tout à fait. Vous avez entendu la phrase simple est constituée d'un seul verbe et cette phrase est aussi appelée proposition indépendante. P1 Je crois qu'il sera trop tard quand ils arriveront / P2 : Pascal joue de la flûte quand il vient de l'école. Nous avons combien de verbes dans la première phrase ?

Cette opération de reformulation réédition menée par l'enseignant a pour objectif de faire une évaluation implicite en rapport avec la leçon qu'il veut entamer avec ses élèves. Les reformulations de l'extrait ci-dessus se font au niveau de la phrase simple. L'élève du tour (6) donne la composition de la phrase simple, les élèves des tours (8) et (10) eux, rappellent respectivement que la phrase simple est constituée d'un verbe et qu'elle est une proposition indépendante. L'enseignant, dans sa prise de parole, acquiesce par des gratifications et formule une synthèse des réponses de ses élèves. Gardant toujours la parole, il écrit au tableau deux nouvelles phrases (P1 et P2) qui constituent le socle de la leçon du jour qui est la phrase complexe. Nous observons que le procédé de reformulation réédition instauré par l'enseignant au début de son cours ne peut être considéré comme une reformulation cherchant à rappeler uniquement le cours passé comme l'ont fait savoir Hugues Constantin et *al* (2011). Après observation du corpus nous considérons que la reformulation réédition est une stratégie qui remplit plusieurs fonctions. Elle permet d'abord à l'enseignant de vérifier les connaissances des apprenants et le niveau d'assimilation de la leçon antérieure. Ensuite, ce type de reformulation donne l'opportunité aux apprenants de produire la parole en réactualisant dans leurs propres termes le cours déjà vu. Ce qui favorise une interaction langagière intense sans raté de tour et de silence prolongé. Enfin, elle constitue pour l'enseignant une passerelle sur laquelle il s'appuie pour créer un lien entre le cours antérieur déjà effectué et celui à venir.

3.4. La reformulation intra-discursive

Selon Maria-Luisa (2002), la reformulation intra-discursive est la structuration linguistique que l'on fait d'une idée, d'un état de choses ou de la perception du monde et, elle se déroule à l'intérieur du discours. Le procédé intra-discursif est perçu comme une opération de vérification de la compréhension et est préalable à toute interprétation d'un quelconque discours. Dans cette activité de reformulation certains auteurs parlent d'auto-reformulation, dans la mesure où l'opération de reformulation est menée par l'auteur du même discours. Ceci dit, avec la reformulation intra-discursive, l'on perçoit l'univers de la signification pour ainsi aboutir à l'interprétation et l'adaptation du discours. En salle de classe pendant le déroulement de la classe, la reformulation de construction interactive se mue soit en reformulation explicative soit en reformulation synthèse.

3.5. La reformulation interactive a fonction explicative

Les procédés de reformulation explicative se manifestent dans le discours de l'enseignant d'une manière particulière. L'énoncé antérieurement tenu, ce que nous appelons énoncé source, voit son contenu amplifié dans l'énoncé second (énoncé reformulateur) par l'ajout d'éléments supplémentaires et des traits définitoires pour le rendre plus explicite. Pour illustrer ce phénomène, observons l'exemple qui suit :

1. Professeur : Oui c'est vrai, mais dans notre phrase « tous les spectateurs... » Quelle nature peut-on donner à ce tout ?
2. Élève : Monsieur il est adverbe.
3. Professeur : Il est adverbe très bien. Il est adverbe ici et quand il est adverbe, il devient généralement invariable. C'est-à-dire, il ne change pas. Exemple de phrase où le tout est adverbe ?
4. Élève : Tous les supporters étaient heureux.
5. Professeur : Bon va voir. Quand il est adverbe on peut le remplacer par tout à fait.
6. Élève : Tout à fait les supporters étaient heureux.
7. Professeur : Bien c'est juste n'est-ce pas ?
8. Élève : Oui monsieur (en chœur).
9. Professeur : Si on vous demande à quel moment il devient pronom ?
10. Élève : C'est quand il est placé avant le sujet.
11. Professeur : En fait quand on dit pronom, c'est-à-dire, il prend la place de pronom ou remplace un nom donc s'il remplace un nom c'est-à-dire il prend le genre et le nombre du nom.

Les reformulations explicatives s'observent après la réponse de l'élève au tour (2). L'enseignant, dans son tour de parole au (3), reprend la réponse de l'élève en y ajoutant un énoncé explicatif et une caractéristique

définitoire. La construction de cette reformulation explicative se présente de la manière suivante.

- Énoncé source : il est adverbe.
- Énoncé de reformulation explicative : «Il est adverbe ici et quand il est adverbe, il devient généralement invariable». Le professeur reprend l'énoncé de l'élève dans son propre discours en vue de valider la réponse de ce dernier. Cependant, l'enseignant ne reste pas à ce stade, il construit un autre énoncé en apportant de plus amples informations sur ce qu'est l'adverbe, dans l'énoncé second (reformulation). À examiner de près toute la structure phrastique de l'enseignant, nous pouvons voir que celui-ci construit un autre énoncé en lien étroit avec la reformulation produite antérieurement, si bien que l'énoncé de reformulation précédent devient l'énoncé source. Pour exemplifier nos propos, observons la représentation qui suit.
- Énoncé source : ils dévient généralement invariable.
- Marqueur de reformulation : c'est-à-dire
- Énoncé de reformulation explicatif : il ne change pas.

Dans le souci de se faire comprendre par ses élèves, l'enseignant dans un premier temps élabore un énoncé de reformulation en montrant les caractéristiques de l'adverbe, qui est de nature «invariable». Ensuite, pour amener les apprenants à mieux comprendre la notion d'invariant, l'enseignant construit en second lieu un énoncé définitoire du terme «invariable», et cela, à l'aide du marqueur de reformulation «c'est-à-dire». Le second type de reformulation explicative s'observe à la suite du tour de parole de l'élève (10). La réponse de l'élève à l'interrogation de l'enseignant n'est pas exacte. Ce qui amène l'enseignant à apporter des éclairages pour permettre à l'ensemble de la classe de comprendre ce qu'est un pronom, par l'introduction de plusieurs marqueurs de reformulation. Regardons de plus près la construction de cette reformulation explicative.

La première reformulation

- Énoncé source : pronom
- Marqueur de reformulation : c'est-à-dire
- Énoncé de reformulation explicatif : il prend la place d'un nom ou remplace un nom.

La seconde reformulation

- Énoncé source : s'il remplace un nom
- Marqueur de reformulation : c'est-à-dire
- Énoncé de reformulation explicatif : il prend le genre et le nombre du nom.

Ces représentations présentent les étapes successives effectuées par l'enseignant, pour expliquer aux apprenants ce qu'on appelle un pronom.

L'enseignant dans sa première procédure de reformulation explication montre la position qu'occupe le pronom dans une phrase, c'est-à-dire qu'il prend la position de sujet, dans l'optique de corriger implicitement l'élève au (10). Toujours dans son explication du pronom, l'enseignant met en évidence le fait que quand il prend la position du sujet dans une phrase, il s'arroge simultanément les caractéristiques du sujet dans la phrase. Ici, le marqueur de paraphrase «c'est-à-dire », est à traiter comme un opérateur méta-discursif au même titre que «parce que». Il a pour fonction d'intégrer une paraphrase synonymique qui pourra marquer une explication. Et son but est de «faire comprendre» (Gaulmyn, 1986), de répondre à une question explicite ou implicite qui donne lieu à une explication. Le discours explicatif est inhérent à la classe de langue seconde et les enjeux interactionnels et cognitifs sont importants car ils conditionnent la réussite de la compréhension d'éléments portés à la connaissance des apprenants. L'explication est un «vouloir dire» au sens où il y a détermination à faire comprendre. Mais c'est aussi un «pouvoir dire», car l'enseignant est assigné à un rôle qui le met en position de force et il se doit d'être capable d'en dire davantage sur le sujet que les apprenants, en fonction de leurs connaissances et de leurs attentes.

3.6. La reformulation interactive a fonction résumé ou synthèse

La reformulation synthèse est la prise de parole de l'enseignant qui consiste à résumer les réponses exactes des sujets apprenants au cours de ses questionnements. L'extrait suivant illustre davantage ce phénomène.

1. Professeur : Que doit-on avoir pour rédiger un récit ? De quoi doit-on disposer pour pouvoir rédiger un récit ? Qu'est-ce qu'on fait quand on veut rédiger un récit ?
2. Élève : Il nous faut un verbe introducteur.
3. Professeur : Non ce n'est pas ça.
4. Élève : Il nous faut faire la rédaction.
5. Professeur : Non avant de passer à la phase de la rédaction, qu'est-ce qu'on doit faire d'abord ?
6. Élève : Il faut des ponctuations.
7. Professeur : Mais avant tout ça, bon quel est l'élément clé ? Il faut partir d'abord de quel élément pour pouvoir rédiger un récit ?
8. Élève : Il nous faut trouver un élément.
9. Professeur : Quel élément ? Autour de quoi allons-nous bâtir notre récit ?
10. Élève : Un dialogue ou une description.
11. Professeur : Non je dis autour de quoi ?
12. Élève : À partir d'une situation.
13. Professeur : Non.

14. Élève : Autour d'un schéma narratif.
15. Professeur : Avant de trouver le schéma narratif.
16. Élève : Autour d'un sujet.
17. Professeur : Autour d'un sujet voilà. Bien nous avons un sujet, c'est autour de ce sujet que nous allons rédiger notre récit. Lorsqu'on prend le premier texte qu'on avait étudié qui me rappelle le titre du texte.
18. Élève : La petite Aurélie.
19. Professeur : Non.
20. Élève : Le serpent.
21. Professeur : Le serpent très bien. Que faisait l'enfant ?
22. Élève : Il jouait à un jeu dangereux.
23. Professeur : IL jouait à un jeu dangereux. Et pourquoi avons-nous dit qu'il jouait à un jeu dangereux ?
24. Élève : Parce qu'il jouait avec un serpent
25. Professeur : Il jouait avec un serpent. Donc c'est ensemble que nous avons trouvé le titre de notre récit, que nous avons appelé un jeu dangereux. Pourquoi, parce que l'enfant jouait avec un animal dangereux. Alors après avoir choisi le thème ou le sujet que doit-on faire par la suite ?
26. Élève : On va analyser le sujet.
27. Professeur : On va analyser le sujet oui et après avoir analysé que devons-nous faire encore ?
28. Élève : Silence.
29. Professeur : On vous donne un sujet et puis en même temps vous rédigez?
30. Élève : Il faut réfléchir.
31. Professeur : Il faut réfléchir et en réfléchissant qu'est-ce qu'on fait ?
32. Élève : On cherche les paroles.
33. Professeur : Qu'est-ce que tu appelles parole ?
34. Élève : Il faut des idées.
35. Professeur : Il faut des idées très bien. Donc après avoir trouvé le thème ou le sujet, on passe à la recherche des idées. Alors si nous avons le sujet et les idées autour de quoi allons-nous organiser notre récit, autour de quel schéma ?
36. Élève : Autour du schéma narratif.
37. Professeur : Quels sont les éléments du schéma narratif?
38. Élève : Nous avons la situation initiale.
39. Professeur : Oui ensuite.
40. Élève : Le déroulement.
41. Professeur : Oui le déroulement et après ?
42. Élève : La situation finale.

43. Professeur : Nous avons la situation finale. Donc ce qu'il faut lorsque nous avons un sujet, il faut d'abord après la recherche des idées pouvoir organiser notre travail et ce travail sera organisé autour d'un schéma narratif dans le cadre du récit, que ce soit un récit simple ou un récit complexe, il faut l'organiser autour d'un schéma narratif. Bien lorsque nous avons lu les textes quels sont les différents temps utilisés par ces auteurs ?

On observe dans ce corpus qu'après les réponses des apprenants l'enseignant effectue une reformulation synthèse des réponses correctes. C'est ainsi qu'après la réponse exacte des élèves des tours (16) et (34) face à l'interrogation posée, l'enseignant effectue un premier résumé pour présenter aux élèves qu'ils ont eu des acquis quant aux éléments à réunir pour la rédaction d'un récit. L'interrogation aux élèves ne prend pas fin, car la liste des éléments pour la rédaction d'un récit n'est pas encore exhaustive. Elle le sera après les réponses correctes des tours de paroles des élèves (36), (38), et (40). À la suite de l'élève au (42), l'enseignant fait une reformulation synthèse de toutes les répliques réalisées par ses apprenants. Les reformulations synthèses de l'enseignant pendant la diffusion des curricula ont pour objectif de fixer les apprentissages des apprenants en rappelant à chaque reformulation synthèse les éléments constitutifs de la rédaction d'un récit. Cette opération de reformulation a été constatée également dans les séquences suivantes :

1. Professeur : Qui va relever les éléments nouveaux qui sont dans ce texte et qui n'étaient pas dans le récit simple ? Quel est l'élément nouveau ou les éléments nouveaux qui sont apparus dans ce texte et qui ne sont pas dans le récit simple ?
2. Élève : Monsieur, il y a les deux points.
3. Professeur : Oui les deux points.
4. Élève : Les points de suspension.
5. Professeur : Les points de suspension oui.
6. Élève : Les griffes
7. Professeur : Oui
8. Élève : Nous avons les guillemets.
9. Professeur : Il y a des guillemets. Alors tous ces éléments qui sont apparus dans ce texte nous emmènent à dire quoi ?
10. Élève : Silence.
11. Professeur : Les tirets, les guillemets, les points de suspension, les griffes ça nous emmène à identifier quel type de texte dans ce récit ?
12. Élève : Un dialogue.
13. Professeur : C'est un dialogue très bien. [...]

Toute cette énumération de l'enseignant après l'élève du tour (10) n'est qu'un récapitulatif des réponses des élèves des tours de parole (2), (4), (6), et (8). En rappelant ces éléments caractéristiques, l'enseignant voudrait souligner le fait que la rédaction d'un récit simple se différencie de celle d'un dialogue.

Conclusion

Les bruits externes ou internes à la salle de classe, la production verbale d'un apprenant faiblement articulée ou mal prononcée, les prises de parole concomitantes de plusieurs apprenants, l'arrêt d'un élève pendant sa prise de parole par l'enseignant du fait du bavardage de certains élèves, sont autant d'éléments néfastes qui perturbent l'interaction langagière en salle de classe. Vu donc ces phénomènes perturbateurs, l'enseignant devrait interroger assez souvent les apprenants en leur demandant de reformuler leur discours, ou encore l'enseignant lui-même peut reformuler un énoncé produit par un sujet apprenant avec pour souci de le rendre non seulement audible mais aussi accessible à l'ensemble de la classe. En outre, l'enseignant est aussi conduit à reformuler son propre discours lors d'une question posée aux apprenants. Il devrait reformuler constamment les explications données sur une notion du cours de sorte à diversifier le niveau de compréhension à l'ensemble classe. En somme, l'acte de reformulation sert à expliquer, expliciter un point de vue et non pour répéter. Quoi qu'il en soit, la reformulation joue un rôle important dans l'acquisition des savoirs. Elle constitue un moyen efficace pour le transfert des connaissances pour une appropriation didactique efficace.

Bibliographie

- E.GULICH, T. KOTSCHI(1987) « Les actes de la reformulation dans la consultation» *La dame de Caluire* in BANGE P. (Ed) *L'analyse des interactions verbales, La dame de Caluire*, (actes du colloque tenu à l'Université Lyon 2, du 13 au 15 décembre 1985), Berne, Peter Lang, p. 15-81
- GARCIA-Deban C., 1996. Interaction et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères* 12, 79 – 103. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_12_1_2159 consulté le 08 octobre 2021
- GARCIA-Deban C., 1998. Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3:Ce que les reformulations nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repère* n°17, pp. 87-108

www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2249 consulté le 08 octobre 2021

-KARA M., (2004) : Reformulations et polyphonie. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°123-124, pp. 27-54.

www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_123_1_2049 consulté le 21 septembre 2020

-KERBRAT-ORRECHIONI C., (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin, 3 tomes PP. 318.

-LOFFLER-Laurian A-M, 1983 : Typologie des discours scientifiques : deux approches, dans *Études de linguistique appliquée*, n° 51, pp. 8-20

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

-PETROFF, A. (1984) : Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique. In: *Langue française*, n°64, pp. 53-67

www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5204 consulté le 21 septembre 2020