

**La reformulation : une pratique de communication
autonome et professionnelle**

**Reformulation: an autonomous and professional communication
practice**

SAIL Siham*, Université de Tizi-Ouzou, Algérie.

Siham.sail@yahoo.fr

Date de réception: 30/05/2022, Date de révision: 15/6/2022 Date d'acceptation:6/12/2022

Résumé

L'article vise à démontrer d'abord si nos apprenants de la classe terminale recourent dans leurs échanges aux techniques de la reformulation, pour analyser ensuite leur mode de fonctionnement, et ce, en se basant sur les descripteurs du CECRL (Conseil E. , 2000) qui confèrent à notre étude de l'objectivité scientifique.

Il en ressort que nos apprenants savent démarquer leurs propos de ceux des autres, tout en maintenant les mêmes idées. Le principe de la reformulation enserme le discours des apprenants et conditionne leur performance en langue. Il est le vecteur principal d'une communication orale spontanée et d'une autonomie langagière.

Mots clés : oral, communication, compétence, reformulation, apprenant.

Abstract

This article aims to demonstrate first of all whether our learners of the final class use reformulation techniques in their exchanges, to then analyze their mode of operation, and this, based on the descriptors of the CEFRL (Conseil E. , 2000) which give our study scientific objectivity.

It shows that our learners know how to distinguish their words from those of others, while maintaining the same ideas. The principle of reformulation encloses the discourse of learners and conditions their performance in language. It is the main vehicle for spontaneous oral communication and language autonomy.

Keywords: oral, communication, skill, reformulation, learner.

* Auteur correspondant: SAIL Siham, Email: siham.sail@yahoo.fr

1. Introduction

La constitution d'une compétence globale de communication, en tant que usage de la langue française en domaines distincts, se fait en insistant sur les liens qui les unissent, l'interdépendance profonde qui lie les aspects structuraux et les aspects communicatifs de la compétence langagière. L'étude de la composante discursive du langage doit se préoccuper des rapports entre les aspects discursifs et les structures linguistiques, qu'il s'agisse des aspects syntaxiques ou d'indices linguistiques comme les connecteurs (Roulet, 1991). La précaution principale à adopter, dans ce cas, consiste dans un premier temps, à mieux marquer l'existence de ce rapport et à identifier les paramètres qui, de manière très générale, peuvent favoriser la compréhension, la mémorisation et la mobilisation des formes linguistiques adéquates dans une activité de communication réussie. « *L'activité linguistique normale ne consiste pas à produire des phrases isolées mais à employer des phrases pour créer du discours* » (Widdowson, 1981, p33).

La compétence discursive peut exercer un aspect positif sur un certain nombre d'acquisitions linguistiques. En d'autres termes, réussir un quelconque apprentissage de la langue ne résulte pas de l'unique cohérence d'un traitement purement grammatical du matériau linguistique, mais il devrait trouver sa place dans un environnement d'apprentissage encore plus vaste qui confère à l'usage (des formes) sa pleine pertinence. « *Si le discours ne se réduit pas aux phrases qui le composent, c'est parce que le discours n'est pas constitué de phrases, mais de phrases en usage, c'est-à-dire d'énoncés [...] le discours n'est pas réductible aux éléments qui le composent et aux relations entre ces éléments, c'est-à-dire aux énoncés* » (Reboul, A. Moeschle, J., 1998, p43). Le discours dépasse le cadre de la phrase considérée comme fermée et limitée, à un cadre plus ouvert et supérieur. La phrase appartient à un système clos, par contre le discours relève d'un système illimité, ouvert. Il se rapporte plutôt à la relation en texte et contexte.

Cela dit, tout discours comporte plusieurs aspects : les dimensions énonciative, argumentative et polyphonique. Il est très rare qu'un discours soit exclusivement homogène (Roulet, 1991). Chaque discours prononcé manifeste plusieurs aspects : la place et la disponibilité des interactants, la succession et l'organisation des tours de parole, la formulation des interventions, la progression de l'information ainsi que sa cohérence et sa cohésion. En effet, le discours produit dans le cadre d'une interaction verbale a sa propre structure et organisation interne ; il obéit à des règles de formation et de reformulation particulières, y compris en classe de langue.

Ce dernier aspect constitue l'objet du présent écrit. En fait, nous voulons répondre aux questions suivantes : nos apprenants, en séances de français, recourent-ils à la reformulation dans leurs discours lorsqu'ils sont amenés à échanger entre eux ou avec les autres ? Comment procède leur reformulation ? Existe-t-il des règles ou des techniques de reformulation ? Quelles sont ses fonctions ?

Nos apprenants pourraient dire autrement, avec spontanéité, lorsqu'ils seraient confrontés à partager leurs idées, leurs sentiments et leurs expériences avec l'autre.

De nombreux procédés pourraient être utilisés pour dire autrement : la synonymie, la paraphrase, le rephrasage, etc.

La reformulation pourrait remplir diverses fonctions : la clarté, la concision, l'explication, le renforcement des propos, l'autonomie langagière, etc.

Les objectifs que nous nous sommes fixés, à cet effet, consistent à définir de manière approfondie le principe de la reformulation ; explorer le procédé de la reformulation dans le domaine pédagogique, notamment en séance de français ; mettre en valeur son intérêt, son attrait stylistique, et son caractère en tant que condition nécessaire à l'acquisition et le développement d'une compétence communicative langagière efficace.

Pour les atteindre et les réaliser, nous avons pris comme échantillon trente apprenants de la troisième année secondaire, inscrits au lycée Stambouli, situé au centre ville de la région de Tizi-Ouzou, durant le mois de mars et le mois d'avril 2021. Nous avons collecté, en tout, un corpus oral de quatre-vingts minutes qui provient de l'activité de l'expression orale, portant sur une panoplie de sujets tirés du programme et inspirés de l'actualité : la violence dans les établissements scolaires, le sport, les métiers d'avenir, etc.

2. Champ disciplinaire : la pragmatique du discours

Notre thématique s'inscrit dans le cadre de la théorie pragmatique. Celle-ci désigne l'usage d'une langue dans des situations réelles. Elle traite de l'information, l'organisation du discours, la qualité de la communication (message compréhensible, cohérence, cohésion et pertinence) et les règles concernant l'interaction (implication, gestion des tours de parole, etc.). En effet, la pragmatique se propose d'étudier tout ce qu'implique la situation de communication (Garric, N. Calas, F., 2007).

Les études effectuées en théorie des actes de langage et en analyse de discours ont de l'impact sur l'enseignement et/ou apprentissage des langues : le système linguistique n'est plus le seul système de référence en didactique des langues, notamment en didactique de l'oral (CICUREL, 2002). Il doit être complété par des éléments pragmatiques qui rendent possible l'interprétation du discours, y compris celui à l'oral. Cette

composante pragmatique de l'oral concerne aussi bien le travail sur les compétences réceptives que sur les compétences productives. Par voie de conséquence, ces dimensions pragmatiques et discursives de la langue doivent se refléter dans les démarches didactiques en classe de langue étrangère. L'approche actionnelle met l'accent sur l'utilisation de la langue : apprendre à agir, agir pour apprendre, elle valorise ainsi l'approche pragmatique de même que la notion d'interaction qui semblent, jusqu'à présent, écartées ou dévalorisées ou encore sous-estimées en classe de langue.

Nous essayons ici, dans le champ de la pragmatique du discours, actuellement, et au moment où une politique de sa diffusion prend forme progressivement en didactique, de réfléchir sur les mécanismes de son fonctionnement. La reformulation s'inscrit donc dans un processus spécifique d'un dit nouveau, redit un propos antérieur et mieux-dit ; c'est un phénomène langagier particulier qui a retenu l'attention des chercheurs depuis les années 1980. En effet, au début des années quatre-vingts, le concept reformulation est employé en France et en Allemagne par Elisabeth Gülich (1983), à Genève par Eddy Roulet (1987). Ils s'intéressent à l'analyse des interactions verbales. La reformulation a pour objet d'analyse tous les types de discours, oraux et écrits, désignant un mieux-dit et déjà-dit tout en prenant en considération l'analyse de la cohérence d'un discours (Le Bot, M.C. Schuwer, M. Richard, E., 2008).

Il est à signaler également que le domaine de la reformulation fait appel à des disciplines connexes telles que la psychologie de la communication qui vise à relier les phénomènes psychiques aux phénomènes de la communication (Arabic, 2019). Dans ce sillage, le modèle cognitiviste a inspiré la nouvelle méthodologie de l'enseignement, en postulant que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant ; ce qui implique qu'il est toujours activement engagé dans l'élaboration de son savoir. Sa cognition, prenant parti de ses expériences physiques et sociales par le biais d'interactions, est considérée comme une fonction adaptative servant à l'organisation du monde. Ce faisant, ce contexte modifie le statut du savoir et confère au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, car l'apprenant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers (Piaget, 1975).

Du point de vue cognitiviste, la reformulation est une contribution de l'émetteur au cours de laquelle il dit autrement ce qu'il avait déjà exprimé, lorsqu'il pense qu'un complément d'information sur l'objet de discours est nécessaire à l'interlocuteur pour mieux comprendre son propos ; ou quand il s'aperçoit que l'interlocuteur a des problèmes d'interprétation ; ou encore

lorsqu'il constate que le destinataire ne donne pas le même sens que lui à certains termes.

3. Analyse du procédé de la reformulation en classe de français

La variation de la reformulation relève du degré de productivité du discours, tant au plan de la forme que du contenu. C'est une stratégie mise à la disposition des locuteurs afin d'obtenir une fluidité verbale communicative adéquate. En modifiant ou en interrompant son projet expressif, le locuteur « sollicite l'aide de l'interlocuteur, vérifie l'arrivée et la bonne compréhension de son message, crée des formes qu'il teste, par comparaison en langue cible » (Coïaniz, 1996, p71).

3. 1. Les types de reprises et de reformulations

Le locuteur doit porter une grande attention à la forme de ses idées ; elle touche le renforcement des messages par divers procédés : paraphrase, synonymie, rephrasage (reprise des mêmes mots), hyperonymie. Lors de la production orale, les interactants reprennent entre eux leurs énoncés, dans certains cas de manière identique, mais dans d'autres cas avec une modification, même légère, des propos qui entraînent la diversité des formulations dans le discours. En effet, celles-ci se manifestent à travers différentes techniques de reprise ou de reformulation. A vrai dire, la reprise consiste en la reproduction d'une séquence discursive, antérieure, sans aucune modification linguistique au niveau de l'ordre verbal. La reformulation, quant à elle, est perçue comme une reprise, mais avec modification de propos antérieurement tenus. Voici quelques exemples de reprise :

a/-A. Non seulement non seulement ça, mais dans ce lycée on on général on peut dire que chacun a ses problèmes s'débrouille avec ses problèmes...

b/- A. Pour les filles.

B. Oui pour les filles, surtout.

c/-A. Portail, l'portail principal.

B. Ah ! L'portail principal avec (inachevé).

d/-A. Ils ont rien à faire au lycée.

B. Ils ont rien à faire au lycée.

Deux types de reprises peuvent être dégagés des discours des apprenants ; des auto-reprises comme c'est le cas dans le premier et le troisième exemples, et des reprises diaphoniques comme dans les exemples deux et quatre. En fait, les reprises peuvent correspondre à des répétitions de séquences discursives de l'interlocuteur comme de soi-même. En d'autres termes, nous parlons « d'auto-reprises » quand le locuteur reprend des mots au sein de son propre discours : « *non seulement, non seulement ça* », « *portail, l'portail* », etc. où l'apprenant explicite de manière claire son activité de reprise linguistique. Il s'agit, en revanche, de reprise diaphonique

lorsque le locuteur reprend des propos provenant du discours de l'interlocuteur : « *pour les filles* », cet apprenant reprend directement, dans son discours, les mots d'un autre en répétant le syntagme « *pour les filles* », à qui il ajoute des particules « *oui* » et « *surtout* ».

« En règle général, l'apparente identité des syntagmes ne doit pas nous abuser ; la séquence initiale et sa reprise constituent deux événements énonciatifs distincts. Non seulement le contexte prosodique et mimogestuel n'est pas le même, mais certaines coordonnées du cadre inter-énonciatif sont différentes. Dans le cas d'auto-reprises, si l'énonciateur reste le même le moment de l'énonciation a changé. Il en résulte que d'un point de vue sémantique ou fonctionnel, deux énoncés successifs d'un même locuteur, même s'ils sont « identiques » quant aux formes linguistiques utilisées, sont nécessairement différents. Il s'agit donc d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte d'énonciation, même si, par ailleurs, ces actes ne sont pas indépendants les uns des autres » (Vion, 2000, p216).

Le dernier exemple montre que l'apprenant « B » a repris l'énoncé de l'apprenant « A ». Ceci ne veut pas dire qu'ils sont parfaitement identiques, mais ils sont en réalité distincts ; car le deuxième énoncé, contrairement au premier, se termine par un prolongement de la voix.

D'emblée, la reformulation est la capacité à exprimer la même idée en modifiant ses propres propos, et ceux de son interlocuteur. Ce qui exige, y compris de la part de l'apprenant, un travail actif de construction (en se servant des procédés de l'explication, la synonymie, la paraphrase, etc.). De ce fait, la reformulation concerne tout énoncé produit à partir d'un énoncé antérieur, identifiable par une ressemblance sémantique et /ou formelle par rapport à l'énoncé source. La reformulation peut être produite par le locuteur lui-même qui cherche alors à clarifier ses propos ou à les rectifier (auto-reformulation), comme elle peut porter également sur celle de son camarade ; c'est-à-dire l'apprenant peut reprendre à son compte l'énoncé de l'autre en le modifiant (hétéro-reformulation). « *Comme pour les reprises les reformulations peuvent s'effectuer sur sa propre parole (auto-reformulations) ou sur celle du partenaire (hétéro-reformulations)* » (Vion, 2000, p217). Le corpus sur lequel nous avons effectué nos analyses comporte une quantité considérable soit d'auto-reformulation, soit d'hétéro-reformulation comme dans les exemples suivants :

a/-A. Pour moi, il a tort.

B. Il a tort de venir (de) rentrer dans ce lycée.

b/A. Ils font pas, ils font passer quelques messages publicitaires c'est-à-dire à travers le football en lui-même...

Dans le premier exemple, l'apprenant « B » a repris les propos de son camarade « A » en rajoutant d'autres mots, comme explication et

justification de l'énoncé-source. En d'autres termes, l'apprenant « B » a repris le contenu sémantique de l'énoncé de son camarade « A », en le complétant afin de lui donner une autre forme conventionnelle. Dans ce cas de figure, la reformulation joue un rôle important dans la conversation, dans la mesure où elle permet aux interlocuteurs de coopérer entre eux et, de ce fait, d'assurer la continuité de l'échange. Elle est le témoin de l'écoute et de l'implication de l'autre dans la conversation. Dans le deuxième exemple, l'apprenant a reformulé au sein de son propre énoncé : « *à travers le football en lui-même* » sa formulation initiale : « *ils font pas, ils font passer quelques messages publicitaires* », à l'aide d'un indice de reformulation paraphrastique : « *c'est-à-dire* ». L'apprenant voulant clarifier son idée principale à ses partenaires l'a reformulée autrement, tout en se montrant plus explicite. Dans ce cas, l'objectif de la reformulation est de rendre la formulation initiale plus explicite, plus claire, en se servant de signes de reprise avec modification. Par conséquent, les procédures de reformulations ont des techniques de fonctionnement linguistique particulières dans les domaines d'acquisition de discours oraux (scolaires).

Tableau récapitulatif N°1 : Les types de reprises et de reformulations

Morphologie des idées	
Reprises	Reformulations
1. Auto-reprise	1. Auto-reformulation
2. Reprise diaphonique	2. Hétéro-reformulation

Source : conception personnelle

3. 2. Les techniques de la reformulation

Il existe entre certains énoncés qui se suivent directement ou non, un lien paraphrastique qui prend généralement la forme suivante :

- a. Énoncé source (E. S.);
- b. Marqueur de reformulation paraphrastique (M. R. P.) ;
- c. Énoncé doublon nommé « énoncé reformulateur (E. R.).

Par exemple :

- A : La ministre et non pas le directeur, il y a une différence.
- B: Au directeur, c'est-à-dire (ambiguë) ça dépasse
- A : Eh bah ! Oui. En même temps, il peut te dire que ça dépasse.
- B : Ses capacités.

C'est, en fait, le marqueur de reformulation « c'est-à-dire » qui sert, dans cet exemple, à mettre en relation les deux énoncés : A (source) et B (doublon ou reformulateur). Ils sont la marque des actes verbaux que les élèves réalisent intentionnellement. Le marqueur de reformulation paraphrastique est appelé « le connecteur de reformulation ». Il est un élément de la langue utilisé afin de reprendre autrement ce qui a été déjà dit par le locuteur A, comme dans l'exemple cité plus haut, ou par soi-même. « *Certains mots servent dans le discours à reprendre, pour le confirmer, le corriger ou le reformuler le dire de l'autre. On les appelle « connecteurs de reformulations », comme c'est-à-dire, en quelque sorte, autrement dit, en d'autres termes...* » (Garric, N. Calas, F., 2007, p123).

Ce connecteur ou marqueur de reformulation est employé en vue d'introduire une explication, une confirmation, comme dans l'exemple précédent, une définition ou une rectification, d'une formulation qui a été précédemment énoncée par soi ou par le partenaire. L'existence d'un connecteur de reformulation et le lien d'équivalence sémantique entre l'énoncé initial (source) et l'énoncé reformulateur (doublon) sont considérés comme des critères de reconnaissance d'une reformulation, et en même temps, ils sont remis en cause par d'autres. Les marqueurs de relations paraphrastiques sont les indices des efforts fournis par les apprenants afin d'organiser et de structurer leurs discours, les reformulations visent à améliorer l'énoncé source. Ce regard positif de la reformulation laisse comprendre que les participants à la conversation coopèrent entre eux afin de résoudre certains soucis dus à la reformulation. Cette vision sur la reformulation suppose une activité métalinguistique consciente de la part des apprenants.

L'une des particularités fondamentales de la reformulation est de construire le sens des énoncés. En langue, construire du sens dépend d'un nombre considérable de paramètres linguistiques et situationnels, mais en règle générale, la construction du sens que cela soit en production orale ou écrite est le fruit d'une négociation entre « *deux forces contradictoires et solidaires, la force de variation et la force d'invariance qui s'appliquent sur l'énoncé source pour le modifier et le conserver* » (Martinot, C. Romero, C., 2009, p08).

La reformulation présente, dans certains cas, des ressemblances, dans d'autres des divergences par rapport à l'énoncé source. Cette conception du même et de l'autre conduit à deux orientations différentes, l'une considère que la reformulation doit comporter une relation paraphrastique notamment au niveau sémantique, tandis que l'autre insiste sur une éventuelle variation sémantique entre l'énoncé initial et l'énoncé reformulateur. La relation paraphrastique consiste en une certaine équivalence sémantique entre

l'énoncé source et l'énoncé doublon. Dans le même ordre d'idées, la reformulation rend compte du même sens que celui de la formulation initiale, avec parfois un simple changement ou réordonnement des mots. Cela n'affecte pas principalement le sens des énoncés. Sans pour autant croire à la possibilité d'une synonymie parfaite, il nous semble, tout de même, envisageable de tenir pour cohérent l'existence de reformulation qui laissent comprendre la même chose, en faisant appel à d'autres mots inexistants dans l'énoncé initial. C'est sur la base d'un sens commun que peut se constituer l'ensemble des reformulations possibles et acceptables. Ces situations sont, en fait, celles observées dans les discours des apprenants, comme le laisse présager les exemples ci-dessous :

a/-A. Elle est jeune.

-B. Elle est encore mineure.

-C. Dix sept ans

-B. Elle vient débiter son adolescence.

b/-A. ...c'est un problème, c'est un problème, c'est un phénomène social.

c/-A. ...voilà...dans notre contexte, dans notre sujet.

d/-A. Y a de brillantes élèves...c'est malheureux, c'est dommage.

e/ -A. ...tout l'monde veut connaître cette langue ou bien la maîtriser.

f/ - A. Ça peut pas s'fermer mais toujours...ça diminue les accidents.

B. ...c'est pas une solution définitif (ve)ça peut pas vraiment arrêter.

A.mais en vérité, y a pas une solution définitif (ve).

g/ - A.i (ils) vivent dans un monde irréel, i (ils) vivent dans un monde imaginaire.

Dans ces exemples, les apprenants reformulent les énoncés de leurs camarades, en maintenant le lien sémantique entre les énoncés de base (sources) et les énoncés reformulateurs, à l'aide d'un procédé linguistique : la parasyonymie. L'apprenant « B » dans l'exemple « f » a reformulé les propos de son interlocuteur « A » : « *ça peut pas s'fermer* », « *ça diminue les accidents* », en utilisant des expressions équivalentes : « *c'est pas une solution définitive* », « *ça peut pas vraiment arrêter* », et l'élève « A » qui confirme l'énoncé initial de son camarade « *y a pas de solution définitive* », en tenant les mêmes propos et donc le même sens, avec une légère modification. Dans tous les exemples de « a » à « g », des points de contacts sont perçus entre les formulations initiales et leurs reformulations : *jeune*, *mineure*, *dix sept ans*, *adolescence* ; *problème social*, *phénomène social* ; *dans notre contexte*, *dans notre sujet* ; *c'est malheureux*, *c'est dommage*, etc. qui représentent tous des similitudes au niveau du contenu ; les interactants communiquent de manière harmonieuse en restant dans le même bain sémantique. Afin de préserver la relation paraphrastique entre

les énoncés, les apprenants se sont servis de la parasynonymie ; un procédé de reprise d'enchaînement qui assure l'équivalence entre les propos sources et reformulateurs des apprenants.

D'autres procédés de similitude au niveau sémantique se trouvent largement employés par les participants à une conversation : la définition et l'explication, comme dans les exemples suivants :

a/ A. C'est c'qui marche des fois ça marche pas...c'est la violence qui marche des fois voilà.

B. Ça veut dire, on revient toujours au même point.

b/ A. Ils vont parler d'c' qu'ils veulent faire après c't à dire une fois qu'ils ont leur bac.

c/ A. Y en a certains qui se droguent pour ses amis...

B. Pour eux, c't-à-dire il est nettement supérieur, le fait qu'ils prennent d'la drogue...

d/ A. Des points échappés, c't-à-dire, on va donner d'exercices dessus.

Ces exemples, à la différence des exemples précédents, comportent des connecteurs de reformulations : « *ça veut dire* », « *c'est-à-dire* ». Ils sont la marque explicite de reprise du dit de l'autre. En fait, les apprenants introduisent des définitions ou des explications, c'est-à-dire l'énoncé reformulateur présente une définition ou une explication de la formulation initiale en s'appuyant sur les indices de reformulation. « *On revient toujours au même point* » est une explication introduite par le connecteur « *ça veut dire* », de la formulation source « *c'est la violence qui marche des fois* ». L'apprenant, dans l'exemple « b » a défini dans sa reformulation ce qu'il entend par « *c' qu'ils veulent faire après* » à l'aide d'un marqueur de reformulation : « *c'est-à-dire* » (une fois qu'ils ont eu le baccalauréat). L'énoncé reformulateur de l'exemple « c » comporte une définition du comportement de celui qui se drogue (il se prend pour quelqu'un de supérieur). Le dernier exemple présente une explication à propos des points échappés (énoncé initial) susceptibles de faire l'objet d'un sujet d'examen au baccalauréat (énoncé reformulateur). De tous ces exemples, des points de ressemblances et de similitudes se dégagent entre les formulations initiales et les énoncés reformulateurs ; ils présentent un lien de proximité sémantique si ce n'est pas de la stricte valeur.

« *Les reformulations paraphrastiques (de l'approximation sémantique à la stricte équivalence) sont de façon évidente celles qui manifestent le mieux la maîtrise grandissante de la langue, contrairement aux reformulations qui modifient le sens, et dans certains cas à celles qui répètent l'énoncé source* » (Martinot, C. Romero, C. , 2009, p09).

La plupart des reformulations rencontrées dans les discours des élèves font apparaître que ces dernières sont basées sur des liens de sens. Ce sens commun acquis ou hérité, trouve sa source chez l'apprenant par l'articulation sémantiquement possible de la formulation initiale et de sa reformulation. Il s'agit d'une construction discursive qui utilise une association d'énoncés intimement liés entre eux. « *Un entraînement à l'attention, à la mémorisation, à la conservation de l'information, à sa reformulation « objective » enfin est possible (et souhaitable dans certains contextes professionnels précis)* » (Vanoye, F. Mouchon, J. Sarrazac, J. P., 1991, p23).

Cette aptitude à reprendre à l'identique le premier énoncé n'est pas toujours envisageable, le locuteur peut produire également des énoncés qui modifient, le plus souvent, le sens des énoncés de départ. En fait, dire la même chose qu'un énoncé initial, n'est pas toujours systématique.

« Sur le plan du contenu [...] une autre discussion parasite la première, fondée sur les différences de perception, les divergences d'opinion, les projections, antagonistes, la même photographie pouvant être investie de manière diamétralement opposée. Au cours des reformulations, ces différences apparaissent parfois dans l'énonciation : distance marquée par le locuteur entre sa pensée et ce qu'il reformule » (Vanoye, F. Mouchon, J. Sarrazac, J. P., 1991, p22).

La reformulation peut créer deux sphères sémantiques différentes : l'une rayonnant autour de la formulation initiale, l'autre autour de la reformulation, comme c'est le cas dans les exemples ci-dessous :

a/ - A. Voilà, il jurait qu'il va brûler l'lycée etcétera.

-B. Les menaces.

-A. Toujours la même histoire.

-C. L'administration

- A. Après la police elle est arrivée...la police comme toujours finit son déjeuner.

b/- A. Non, mais au début c'étaient les élèves qui l'ont caché dans l'bloc « c ».

-B. C'est pas c'est pas l'élève d'ce lycée j'parle le (du) frère de (inachevé).

-A. Non, moi je parle du copain de la fille.

Les énoncés reformulateurs ont modifié le sens des énoncés sources, l'ensemble de la conversation ne repose pas sur une attitude coopérative ; dans l'exemple « a » : les apprenants « A » et « B » ont commencé à exprimer le même contenu, tout à coup, avec l'énoncé « C » nous observons une absence de lien avec ce qui précède ; ils dévient et désorientent la conversation, en abordant un autre sujet (l'administration) totalement

opposé au premier (la violence). Dans le deuxième extrait « b », l'élève « A » parle de l'ami de la fille en question, par contre, l'élève « B » parle du frère de la même fille. Les deux apprenants ne partagent pas la même idée, chacun de son côté, expriment des choses différentes. Dans ce contexte interactionnel, les élèves n'arrivent pas à coopérer, l'énoncé reformulateur déstabilise l'apprenant auteur de l'énoncé source. Cette situation est beaucoup plus fréquente dans les reformulations des apprenants.

En effet, il arrive souvent que les élèves traitent dans leurs énoncés de choses variables : le deuxième énoncé qui est une reformulation du premier, dit autre chose ; par conséquent, l'interaction n'est pas harmonieuse. « *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* » (Martinot, C. Romero, C. , 2009, p08). La reformulation regroupe, dans son ensemble, les paraphrases qui véhiculent une équivalence sémantique, les répétitions qui reproduisent des formes identiques ainsi que les reformulations qui changent et modifient le sens.

Tableau récapitulatif N°2 : Les techniques de la reformulation

L'exercice de la reformulation	
1. Énoncé source	
2. Marqueur de reformulation	Des connecteurs (facultatifs)
3. Énoncé doublon	A. Soit une équivalence sémantique avec l'énoncé source : - parasyonymie ; - explication ; - définition ; B. soit une modification sémantique par rapport à l'énoncé source.

Source : conception personnelle

3. 3. Les fonctions de la reformulation

L'activité de la reformulation quelle qu'elle soit remplit plusieurs fonctions dans l'interaction. Elle a une fonction de clarification lorsque l'apprenant reformule son propre énoncé, ou lorsque l'autre cherche une confirmation de l'interprétation qu'il a donnée à l'énoncé de son partenaire. Elle peut avoir une fonction explicative ou imitative.

« *La reformulation explicative se situe au niveau de la signification du texte source, qu'elle réactualise en la retravaillant (donc en la déformant et en*

l'altérant) pour aboutir à un texte cible qui soit le reflet des contenus véhiculés ou compris -dans les deux sens du terme- dans le texte initial [...]La reformulation imitative se situe au niveau du signifiant, dont elle cherche à reproduire les caractéristiques saillantes » (Charaudeau, P. Mainguenu, D., 2002, p490) .

En plus de l'explication de ses propres propos ou de ceux de l'autre, et de la répétition à l'identique (formelle), la reformulation peut avoir également une fonction de réorientation du dialogue et une fonction phatique qui cherche à comprendre l'autre, à l'écouter ; « *écouter l'autre et même renoncer à ma parole pour épouser la sienne. Je répète donc docilement ce que l'autre a bien voulu dire, ou plutôt ce qu'il a pu dire de ce qu'il voulait dire* » (Vanoye, F. Mouchon, J. Sarrazac, J. P., 1991, p24).

Dans bien des cas, la reformulation vise à corriger son énoncé ou même celui de l'autre. Il s'agit d'une fonction correctrice qui participe au processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue du moment que les reformulations sont considérées comme des principes universels d'acquisition du langage (Martinot, C. Ibrahim, A. H., 2003).

Dans tous ces cas de figure, les reformulations s'adaptent au niveau du développement langagier du locuteur. Cela renforce l'idée d'une acquisition du langage qui ne peut se faire que dans et par l'interaction. Les reformulations nous donnent un aperçu sur les représentations et les capacités linguistiques des interactants. Ce travail oral de restitution et de condensation des informations paraît améliorer la maîtrise de la langue à l'oral comme à l'écrit.

En définitive, l'activité de reformulation joue un rôle particulièrement important dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus généralement, dans l'acquisition de la compétence communicative langagière et sur la manière dont un apprenant s'approprie les différents aspects de la langue. Pour notre propos, les apprenants arrivent à varier leurs formulations qu'ils traduisent à travers l'auto-reformulation ou l'hétéro-reformulation, tout en gardant le même sens entre les énoncés (sources et doublons) ou en le modifiant légèrement ou radicalement.

4. Compétence attendue de l'apprenant

Le but de l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue étrangère est de faire acquérir la compétence de communication langagière. C'est la capacité d'un locuteur à produire, à reproduire et à interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas, car il faut connaître aussi, et surtout les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont la compétence pragmatique. Celle-ci

se décline en compétence discursive (qui renferme l'aspect reformulateur), compétence fonctionnelle et compétence de conception schématique.

La compétence discursive, qui nous intéresse dans cet écrit, renvoie à la connaissance qu'un apprenant possède de l'organisation des énoncés en séquences, de leur reproduction et de leur reformulation (Conseil E. , 2000), afin de produire des ensembles cohérents. Elle englobe d'abord la capacité à organiser des phrases et à les maîtriser en termes d'information donnée/information nouvelle, d'enchaînement naturel. Elle comporte aussi la capacité à gérer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, de reformulation, de registre, d'efficacité rhétorique ainsi que des principes coopératifs (la qualité : rendre notre contribution véridique ; la quantité : rendre notre contribution plus informative mais pas plus ; la pertinence : ne dire que ce qui est approprié ; la modalité : être précis en évitant l'obscurité et l'ambiguïté).

L'enseignement de la langue maternelle se consacre en grande partie à l'acquisition des capacités discursives. Dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère, il est possible que l'apprenant commence par des énoncés courts. Au niveau supérieur, le développement de la compétence discursive dont les composantes sont inventoriées dans cette partie devient de plus en plus capital.

4. 1. L'apprenant de niveau avancé

Le niveau avancé, qui est celui de nos apprenants, dit également indépendant correspond au B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil E. , 2000), et se définit en tant que maîtrise opérative limitée par rapport au niveau suivant, C1, considéré comme «maîtrise efficace ».

La compétence discursive, à ce niveau, consiste en une adéquation à la situation (registre) : pour produire, reprendre ou comprendre un message, il faut tenir compte de la situation et du contexte. En effet, l'apprenant adapte le discours à la situation en variant la formulation de sujets divers. Elle traite également de la cohérence dans les idées et leur organisation selon le type de texte : organiser les idées de façon cohérente (temporelle, spatiale ou logique), offrir les informations les plus importantes pour exprimer l'intention communicative, et tenir compte de l'information de l'autre pour offrir l'information nécessaire.

5. Synthèse

Il est question dans cette section de mesurer le niveau réel des élèves, sur le plan discursif, par rapport aux attentes du CECRL (Conseil E. , 2000). En général, les apprenants ont accompli leur tâche de communication orale de manière coopérative ; ils ont su gérer de façon harmonieuse l'ensemble de

leur activité communicative langagière, y compris en reproduction et reformulation de leur propos et ceux des autres, et ils ont atteint avec les moyens du bord ce que la compétence discursive leur exigeait. La tâche des apprenants s'est avérée un scénario de pratique effective de la communication orale en langue étrangère, ce qui confirme les potentialités de l'interaction entre apprenants en milieu scolaire, qu'il s'agisse de l'aspect discursif ou même de l'aspect fonctionnel du domaine de la pragmatique. Nous constatons, à la suite de notre analyse, des échanges harmonieux et complémentaires entre apprenants en salle de classe, et ce, avec une souplesse requise des énoncés produits, reproduits ou reformulés pour s'adapter facilement à la situation de communication.

Ce qui paraît le plus remarquable c'est que les élèves semblent, à travers leurs conversations, ne pas chercher les mots et les expressions afin de traduire leurs opinions et idées, si riches en information, tout en employant couramment des phrases complexes dans un style varié et souple.

Les apprenants parviennent tout de même à produire, reproduire et reformuler, en adoptant des techniques variées, des informations très riches en sens et des idées suffisamment diversifiées et détaillées sur des thèmes multiples, et surtout en variant le style, la formulation, et la reformulation. Pour atteindre leurs fins, les apprenants se servent régulièrement des énoncés longs et complexes, afin de transmettre de manière approfondie leurs expériences, leurs rêves, leurs espoirs, leurs buts et des événements.

Dans l'ensemble, nos apprenants arrivent à produire, reproduire et reformuler de plusieurs façons un discours simple et cohérent sur des sujets connus ou peu connus dans la vie de tous les jours. Ils savent exposer de manière détaillée leurs opinions tout en les appuyant par des arguments et des exemples précis, et en variant leur propre formulation ou même celle de leur partenaire, en remplissant les multiples fonctions de l'activité de reformulation : clarté, explication, réorientation du dialogue, correction, etc. En effet, les élèves s'expriment avec souplesse et spontanéité. Ce qui leur procure une certaine autonomie langagière nécessaire pour la réussite professionnelle.

Cela nous amène à dire que les apprenants gèrent sans-gêne et de manière efficace et remarquable leurs interventions multiples, et ce, grâce aux énoncés soit produits, reproduits ou reformulés avec aisance. En quelques mots, les élèves prennent part à des conversations et débats avec efficacité et souplesse en s'exprimant quelquefois longuement et échangeant de façon convenable.

6. Conclusion

L'aspect discursif que nous avons décrit et analysé montre une mise en œuvre conjointe de capacités et procédures que l'on repère grâce aux traces

que laisse inéluctablement l'énonciateur dans son discours. Le côté purement formel (grammaire, lexicale, prononciation) ne disparaît pas, il est bien au service des choix pragmatiques de l'apprenant. Alors, la correction et l'étendue de la langue comme paramètres linguistiques se dissolvent sur l'ensemble des paramètres pragmatiques.

En gros, les apprenants adoptent une certaine souplesse dans leurs expressions : en production, reproduction et reformulation tout en remplissant les fonctions indispensables liées à la clarté, la précision, la correction, la réorientation du dialogue, l'explication, le renforcement du message, etc. En d'autres termes, à travers leurs discours oraux, les apprenants de la troisième année secondaire manifestent, à ce niveau de compétence, une maîtrise appréciable de la composante discursive, y compris en ce qui a trait à l'activité de reformulation. En effet, nos apprenants ont développé positivement leur habileté de reformulation, de structuration et d'organisation énonciatives leur permettant de produire ou reproduire des ensembles cohérents. Les apprenants savent, en majorité, adapter leur discours au contexte, en utilisant le procédé de la reformulation, en respectant ses différentes techniques notamment celles relatives à la signification, dans une grande gamme de sujets, et ce, de façon détaillée ; c'est-à-dire nos élèves s'expriment généralement de manière souple, aisée et efficace, en maintenant ou modifiant légèrement, dans certains cas radicalement, le sens des propos produits, reproduits ou reformulés.

En somme, l'activité de reformulation constitue le noyau de la compétence discursive, c'est pourquoi l'apprenant doit prendre sérieusement en considération ce procédé non négligeable de la compétence afin de pouvoir communiquer efficacement et en toute confiance. Les tendances actuelles de l'enseignement et/ou apprentissage des langues mettent en exergue la compétence discursive qui fait partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement. Elle concerne la connaissance des règles selon lesquelles les textes sont organisés, structurés et adaptés tout en prenant conscience de la fonction communicative de ces textes et leur segmentation par rapport aux schémas interactionnels.

Le principe de la reformulation permet aux apprenants de langue de s'éloigner de la tendance du plagiat, de la reprise intégrale et du copier-coller lorsqu'ils intégreront, dans le futur proche, la recherche universitaire qui les conduira, sans doute pour certains, à la recherche scientifique, et une facilité donc de s'insérer dans le monde professionnel.

Apprendre à reformuler, c'est apprendre à s'adapter au devenir pluriel de la vie professionnelle et donner à l'apprenant-citoyen le goût du travail personnel et du travail de groupe. L'exercice du langage dans un objectif de communication efficace permet un usage réel de la parole ; il s'agit de

dégager les grandes lignes de l'architecture de la pensée que de procéder à l'imitation qui a une mauvaise réputation dans la langue écrite et même orale normées et le peu d'intérêt qu'elle suscite dans le champ de la communication.

La reformulation permet à l'apprenant de faire un saut dans la vie active et de prendre conscience de ses potentialités acquises dans une expérience scolaire antérieure qu'il doit savoir réutiliser dans la vie professionnelle ; une façon de faire naître et développer sa confiance en lui.

Afin d'aider les apprenants à perfectionner davantage leur niveau de maîtrise du procédé de la reformulation, l'enseignant doit transformer l'interaction orale en objet autonome d'enseignement et/ou apprentissage. Pour ce faire, il est important de le situer dans la perspective discursive, ce qui revient à prendre en considération l'interaction orale de face à face en temps réel. Il s'ensuit donc que l'enseignant de langue ne se limite pas uniquement à développer des compétences d'ordre linguistique : correction grammaticale, lexicale et phonologique. A l'heure actuelle, l'enjeu consiste à développer, chez les apprenants, la compétence discursive à l'oral en tant que forme autonome de communication.

Bibliographie

- Arabic, J. C. (2019). *Psychologie de la communication*. Paris: Dunod.
- Charaudeau, P. Mainguenu, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- CICUREL, F. V. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Coïaniz, A. (1996). *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français*. Montpellier : Travaux de didactique.
- Conseil, E. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier.
- Conseil, E. (2001). *Le cadre européen cummun de référence*. Paris: Didier.
- Garric, N. Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette-Supérieur.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Gülich, E. Kotschi, Th. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastiques . *Cahiers de linguistique 5* , pp. 305-351.
- Hymes, D. H. (1995). *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, T. II*. Paris : Armand colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales, T. III*. Paris: Armand colin.
- Le Bot, M.C. Schuwer, M. Richard, E. (2008). *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Martinot, C. Ibrahim, A. H. (2003). *La reformulation: un principe universel d'acquisition*. Paris: Kimé.
- Martinot, C. Romero, C. . (2009). La reformulation: acquisition et diversité des discours . *Cahier de praximatique 52* , pp. 7-18.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: P.U.F.
- Reboul, A. M. (1998). *La pragmatique aujourd'hui, une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil.
- Reboul, A. Moeschle, J. (1998). *Pragmatique du discours: de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand colin.
- Roulet, E. (1987). Complétitude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique n°8* , pp. 111-140.
- Roulet, E. (1991). L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours. *Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée 13-2* , pp. 7-22.
- Vanoye, F. Mouchon, J. Sarrazac, J. P. (1991). *Pratiques de l'oral: écoute, communication sociales, jeu théâtral*. Paris : Armand-colin.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Paris: Hachette Supérieur.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier.