

## Les activités de reprise dans le discours de l'enseignant en début d'enseignement/apprentissage du français dans le primaire



**Dr. Nabila Maarfia**

Université Badji Mokhtar, Annaba  
maarfiannabila@yahoo.fr

### Résumé

Cet article se penche sur le discours de l'enseignant et les pratiques mises en œuvre durant le cours de français chez un jeune public algérien de 9 ans. Nous nous sommes intéressée aux ressources linguistiques déployées pour guider les apprenants vers les premiers apprentissages dans cette langue et plus particulièrement aux activités de reprises durant les interactions orales et leurs fonctions en tant que stratégies et « outils » pédagogiques déployés, servant à encourager les élèves à prendre la parole et contribuant à l'accès au sens et à la construction des savoirs en L2.

**Mots-clés :** Interactions à visée didactique, reprise, reformulation, co-construction de sens

### الأنشطة التكرارية في خطاب المعلم في التعليم/ التعليم المبكر للفرنسية في الطور الابتدائية

**المخلص:** يتناول هذا المقال خطاب المعلم والممارسات المستخدمة خلال دروس اللغة الفرنسية لدى جمهور جزائري شاب عمره ما بين ثمانية و تسعة سنوات. لقد وجهنا اهتمامنا للموارد اللغوية المستعملة في توجيه التلاميذ للتعليم المبكر لتلك اللغة و بالخصوص للأنشطة التكرارية أثناء التفاعلات الشفهية ووظائفها كاستراتيجيات و«أدوات» تساهم في تشجيع المتعلمين على المشاركة في التبادلات و الوصول إلى المعنى وبناء المعرفة في اللغة الأجنبية. **الكلمات المفتاحية:** التفاعلات التعليمية - التكرار - إعادة الصياغة - البناء المشترك للمعنى.

### The resumption activities in the teacher talk in the early teaching /learning of French at primary school

### Abstract

This article examines the teacher's discourse of and the practices used during the French lessons by an eight to nine 9 years young Algerian public. We were interested in the linguistic resources deployed to guide pupils during the early learning in this language and in particular to the activities of resumption during the oral interactions and their functions as strategies and educational «tools» used to encourage learners to speak and contributing to access the meaning and the construction of knowledge in L2.

**Keywords:** Didactic Interactions, resumption, reformulation, meaning co-construction

## Introduction

En situation d'interaction exolingue entre locuteur expert et locuteur novice, le premier déploie différentes stratégies pour assurer d'un côté l'intercompréhension et de l'autre l'aide nécessaire pour que son interlocuteur novice puisse s'exprimer lui aussi. En classe de langue étrangère, l'enseignant puise dans les différentes ressources linguistiques pour faire accéder ses apprenants au sens du message en langue cible et leur faire acquérir une compétence langagière. Nous nous penchons ici sur le cas des activités de reprise en début d'apprentissage du français en contexte algérien pour mettre en évidence la nature et les multiples fonctions.

## Cadre théorique

De ce phénomène linguistique plus général des reprises, nous commencerons d'abord par la *répétition* (ou réitération), qui est la reprise non modifiée de l'élément précédemment énoncé, pour aborder ensuite la *reformulation*, qui est la reprise modifiée de l'élément précédemment énoncé.

Reprenant Robert Vion (1992 : 215), Maria Causa appelle *répétition*, la reprise de la même séquence discursive antérieure « *reproduite telle qu'elle, sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal* » (2002 : 291). Elle souligne cependant que sur le plan énonciatif, une réitération absolue n'existe pas et précise que pour un même locuteur, les deux énoncés successifs, tout en étant identiques quant aux formes linguistiques utilisées, resteront nécessairement différents et qu'« *il s'agira [...] d'un autre énoncé, d'un autre événement, d'un autre acte énonciatif [...]* » (2002 : 292)<sup>1</sup>. Elle ajoute que les répétitions repérées au niveau de son étude sont similaires à celle que Cambra-Giné appelle des « doublets » (1991 : 131)<sup>2</sup>.

Pour ce qui est de la *reformulation*, c'est lorsque, dans le fil du discours, un segment d'ampleur variable (un mot, une expression, une proposition, une phrase entière) se trouve repris par la suite, soit à l'identique, il s'agit alors d'une répétition, soit avec modification, on a alors affaire à une reformulation (C. Noyau, 2014).

La *reformulation* est donc une *reprise avec modification*. On retrouve le même point de vue chez Bouchard et Parpette (2008 : 65), qui posent que la reformulation est régie par une « *double contrainte imposant à la fois similitude et différenciation par rapport à l'énoncé initial* », ou encore chez Vion (1992/2000 : 219), qui définit la reformulation comme une « *reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* ». La reformulation s'inscrit donc dans un processus particulier qui, « *dans le même temps qu'il pose un dit nouveau, re-dit un propos antérieur* » (M. Kara, 2004).

Nous retiendrons que la construction du sens lors de la production orale ou écrite résulte 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, 1994 : 288).

## Méthodologie

Pour les besoins de cet article, nous exploitons notre corpus élaboré suite à une observation non participante accompagnée d'enregistrements de cours dans trois écoles primaires socio-culturellement contrastées de la ville côtière d'Annaba, située à l'est de Algérie, que nous avons transcrits et découpés en séquences et d'où nous avons tiré des extraits où « E » représente l'enseignant et « e » l'apprenant.

### 1. Les répétitions et leurs fonctions

L'enseignant est souvent la source d'initiation de la répétition quand, à la suite d'une réponse de l'apprenant, erronée ou qui présente des écarts par rapport au code, il se sent dans l'obligation de réitérer ce qui vient d'être dit par lui ou par l'un des apprenants : cette dernière peut être *auto-déclenchée* quand il prend lui-même l'initiative, ou bien *hétéro-déclenchée*.

Du fait de sa redondance inhérente, la répétition joue plusieurs fonctions en classe de langue notamment en début d'apprentissage, où l'enseignant reprend son propre discours pour assurer la bonne écoute, pour insister et pour donner aux apprenants le temps de réflexion et dont nous donnons ici les plus significatives.

#### 1.1. Les reprises de correction

Dans notre étude, plusieurs cas de répétition à valeur corrective se sont présentés : soit l'enseignant reprend pour corriger une réponse erronée, soit il reprend pour améliorer le dire des apprenants. Dans l'extrait suivant, l'enseignante recourt à la répétition des réponses proposées par les apprenants, pour les inciter à se corriger sans réfutation. Nous pensons qu'elle le fait aussi pour ne pas atteindre à la face de son interlocuteur (au sens de Goffman).

##### Extrait 1

122 E : fruit / combien de syllabes dans ce mot ?

123 e<sub>2</sub> : moi Madame

124 E : Ali !

125 Ali : **deux syllabes**

126 E : **deux syllabes !**

127 Ali : **trois**

128 E : **trois syllabes ↑ !**

129 ee : moi Madame

130 E : écoutez-moi « fruit » ((elle a prononcé lentement le mot pour les aider à trouver le nombre de syllabes qui le forment))

131 e<sub>4</sub> : une seule syllabe

Ici, la répétition par l'enseignante des réponses des apprenants, qui, quoique complètes sur le plan linguistique sont incorrectes au niveau de la discrimination phonétique, a non seulement aidé à donner la réponse attendue mais aussi à maintenir la relation interpersonnelle.

## 1.2. Les reprises d'amélioration du dire

Dans ce qui suit, l'enseignante reprend les propos de l'élève pour l'inciter à « parler mieux » (Cicurel, 2011)

### Extrait 2

139 E : le me / lon **combien y a t-il de syllabes** dans le mot melon ?

140 ee : moi Madame

141 E : **combien y a t-il de syllabes ?**

142 e<sub>1</sub> : deux

143 E : deux quoi / deux bonbons ?

144 ee : deux syllabes

145 E : deux syllabes

L'enseignante reprend sa question en 141 en autorépétition, pour assurer une 2<sup>ème</sup> écoute et leur donner un temps de réflexion quoique la réaction des élèves montre qu'ils sont prêts à répondre. Suite à la réponse proposée en 142 qui est correcte mais que l'enseignante juge incomplète, E la reprend avec intonation montante pour attirer l'attention des apprenants sur la visée normative de l'apprentissage.

## 1.3. Les reprises de confirmation

La répétition de la part l'enseignant de la réponse de l'apprenant peut aussi servir à ratifier et valider ce qui vient d'être dit, au lieu de se contenter de l'approbation.

Soulignons qu'il s'agit ici des élèves appartenant au milieu dit « favorisé », lors d'une activité de grammaire : l'enseignante les interroge sur le choix de l'article par

rapport au nom qui le précède. Obtenant une réponse convenable dès le premier coup, l'enseignante se contente de reprendre pour confirmer, alors que l'activité fait appel à l'intuition linguistique, ce qui peut renvoyer à notre sens à la nature du public qui est celle de « faux débutants ».

### Extrait 3

145 E : une étoile / alors on peut mettre une / un étoile / pourquoi tu as choisis une ?

146 ee : moi madame / moi madame

147 e<sub>2</sub> : **je choisis une parce que le nom étoile est féminin**

148 E : très bien ! **je choisis une parce que le nom étoile est un nom féminin**

### 1.4. Les reprises de guidage

Outre la correction et la ratification de la réponse d'un apprenant, les répétitions peuvent aussi assurer la progression dans l'activité. S'agissant d'apprenants novices, l'enseignante se doit de les guider et les accompagner vers les premiers apprentissages en français comme dans l'exemple qui suit.

Il s'agit d'une activité de production orale qui vise la prise de la parole à partir d'une affiche publicitaire. Vu que les apprenants sont débutants et qu'ils ne peuvent s'exprimer avec aisance et fluidité, l'enseignante les encourage à co-construire le sens en avançant des bribes de phrases ou de simples mots qu'elle rectifie et/ou ratifie en « *recyclant le matériel verbal déjà disponible dans l'interaction, elle crée nécessairement une relation formelle avec une portion de discours antérieur* » (E. Berger, 2008)

### Extrait 4

1 E : on commence par l'image ensuite on passe à l'écrit / d'accord ! / observez l'image / regardez l'image // bon quels sont les personnages qui figurent sur cette image / les personnages qui figurent sur cette image ?

2 e : moi Madame

3 E : *haya* Chérif !

4 Chérif : **regarde policier**

5 e<sub>1</sub> : **un policier**

6 Chérif : **un policier et un vieil homme**

7 E : **oui un vieil homme**

8 Chérif : **et / et petit garçon**

9 E : **un petit garçon**

10 Chérif : **un petit garçon et voiture rouge**

11 E : **une voiture rouge / oui /**

Notons que ces répétitions hétéro-déclenchées ont servi la cohérence informationnelle et la construction du sens. Elles sont de ce fait une ressource efficace pour entrer dans le tour, en particulier pour les apprenants d'une L2 où les connaissances linguistiques limitées rendent la prise de parole immédiate difficile (Vion & Mittner, 1986, cité par E. Berger, 2008).

## 2. Les reformulations

Gulich et Kotschi (1987) distinguent l'*hétéro-reformulation* et l'*auto-reformulation*. En effet, la reformulation peut porter sur le discours de l'autre ou sur son propre discours. Lorsque le locuteur co-élabore l'énoncé de son interlocuteur, il produit une hétéro-reformulation ; lorsqu'il réélabore son propre énoncé, il produit une auto-reformulation. De plus, ils distinguent trois sous-ensembles de reformulations : la paraphrase, la correction et le rephrasage.

Dans les situations de classe, c'est toujours l'enseignant qui est l'initiateur de la reformulation, souvent sous forme d'auto-reformulation : il enchaîne son énoncé source à celui reformulé sans un temps d'arrêt. Nous supposons qu'il le fait en se basant sur les connaissances antérieures de son public, notamment pour les activités qui nécessitent le métalangage et nous rejoignons C. Noyau (2014), sur le fait que les reformulations de l'enseignant ne sont jamais signalées par des marqueurs spécifiques, mais simplement juxtaposées : la construction et l'ajustement du sens se font par approximations voir accumulations, sans souci de différencier les conditions d'usage des différentes formulations.

On distinguera, pour ce qui est de la nature, les *reformulations intralinguistiques*, faites dans la même langue de celles *interlinguistiques*, où il y a recours à l'alternance des langues et que nous aborderons plus loin comme point à part.

### 2.2. Fonctions des reformulations

Les reformulations sont omniprésentes dans notre corpus dans le discours de l'enseignant du fait que les élèves sont novices : on leur parle et leur enseigne dans une langue qu'ils viennent justement apprendre. Ces activités reformulatoires de clarification ont comme caractéristique principale la construction du sens et on parle alors d'auto-reformulation à visée didactique.

Selon C. Noyau, la reformulation fonctionne comme un puissant outil pédagogique : dans les échanges entre « E » et « e », l'enseignant peut recourir à une nouvelle formulation pour faire passer des contenus, en les rendant plus accessibles plus concrets, plus proches des connaissances disponibles chez l'apprenant (recours à un lexique de base plus fréquent, avec une formulation plus analytique), On distinguera de ce point

de vue que les reformulations peuvent avoir une fonction de guidage, de clarification, d'explication et même de correction, d'argumentation...

### 2.2.1. Reformulation de guidage

#### Extrait 1: Les moineaux

9 Mehdi : les animaux qui dérangent le fellah sont les / les moineaux ↓

10 E : les moineaux / en général ce sont les oiseaux qui dérangent le fellah/ **alors qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains ? que font les moineaux ? qu'est-ce qu'ils font dans les champs ces moineaux ?**

11 e<sub>2</sub> : moi / ils picorent xxx

12 E : oui **les moineaux picorent les grains**

L'enseignante, pour guider ses élèves vers la compréhension d'un texte en prose, pose sa première question ((alors qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains ?)) en précisant le cadre situationnel : les moineaux font quelque chose lors des semailles, puis la reformule **avec rétrécissement**, tout d'abord pour assurer la bonne écoute, sachant qu'il s'agit d'une question fermée dont les éléments de réponse se trouvent dans le texte mais qui nécessite un effort intellectuel pour les relier et puis pour insister sur ce qui est demandé ((que font les moineaux ?)).

Ensuite, elle la reformule une deuxième fois **avec ajout** du complément circonstanciel pour la contextualiser, indiquer le « où ? », dans les champs ((qu'est-ce qu'ils font *dans les champs* ces moineaux ?)) et en substituant d'abord « les moineaux » par le pronom personnel « ils », et puis en utilisant l'adjectif démonstratif « ces » qui a une fonction de rapprochement au lieu de l'article défini « les ».

Ces multiples reformulations ont donné leurs fruits immédiatement : un élève apporte la réponse attendue ((« ils picorent »)) que l'enseignante reprend en 12 pour la ratifier et la complète en ajoutant un complément d'objet direct « les grains » ((« oui les moineaux picorent *les grains* »)).

### 2.2.2. Reformulation de clarification

#### Extrait 2

138 E : c'est les sons « oui » / [**est- ce que vous connaissez un autre mot qui dit : [ɥ]?** Il faut épeler ce mot là / **vous connaissez 'oui' oui Mehdi ?**

139 Mehdi : O/U/I

140 E : très bien ! O/U/I/ **qu'est-ce ça veut dire ça 'oui' ? donnez moi le son contraire !**

141 e : non

142 E : très bien ! ça /çà veut dire oui / quelque chose que vous acceptez euh : vous dites oui ! et quand vous n'acceptez pas quelque chose / vous dites non / c'est clair ↑ donc on a la même phonétique / lorsqu'on entend, on entend le même son et quand on écrit / on les écrit différemment/ OK !

Lors d'une activité de discrimination auditive, E s'appuie sur les connaissances antérieures de ses apprenants en L2 pour expliquer le son [ɥ]. Sans attendre de confirmation pour sa question ((est-ce que vous connaissez un autre mot qui dit : [ɥ]?)), elle leur demande de l'épeler en adjoignant une sollicitation nominative et obtient la réponse attendue ((O/U/I)). Elle reprend la réponse en 140, d'abord pour validation puis les interroge sur l'explication de ce mot ((qu'est-ce ça veut dire çà 'oui' ?)) qu'elle reformule immédiatement par ((donnez moi le son contraire !)), stratégie qui aboutit puis la réponse fut immédiate ((non)). Cette reformulation a évité aux apprenants de développer un discours métalinguistique pour répondre à la question « qu'est-ce que c'est ? ... » en 140, qu'elle développera en 142.

### 2.2.3. Reformulations d'explication

#### Extrait 3: Le cordonnier

49 E : encore la 3ème phrase ?

50 e<sub>4</sub> : un cordonnier

51 E : un ↑ cordonnier / **que fait le cordonnier ? / qu'est-ce qu'il fait ?**

52 e<sub>1</sub> : moi Madame ! / moi Madame !

53 E : hein ! Hadia ! / a : Hadia/un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?/ hein ? / (xxx) **un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ? / quelle est la relation ? / Le cordonnier ↑ avec les ↑**

54 e<sub>1</sub> : chaussures

55 E : avec les chaussures / **le cordonnier et les chaussures?... / alors ! / qu'est-ce qu'il fait avec ces chaussures le cordonnier ?**

56 e<sub>3</sub> : **fait le cordonnier / fait le cordonnier (...)/ le cordonnier / il fait...**

57 e<sub>4</sub> : répare

58 E : très bien / **le cordonnier répare les chaussures**

L'enseignant de langue étrangère est généralement appelé à expliquer tout terme qui peut nuire ou empêcher la compréhension. Dans cet échange, l'enseignante, remarquant que ses apprenants ne sont pas capables de réaliser une tâche d'appariement, où il suffisait de relier chaque image au nom de métier auquel elle renvoie, se lance dans l'explication du mot « cordonnier ».

Pour ce faire, elle les interpelle en 51 ((que fait le cordonnier ?)) puis reformule par ((qu'est-ce qu'il fait ?)), ce qui s'avère peu bénéfique, du fait qu'il n'y a qu'un seul apprenant qui veut répondre. Elle reprend alors en sollicitant Hadia ((a : Hadia / un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?/)), en modifiant l'article défini « le » en article indéfini « un ». Nous supposons qu'il y a changement de focus en gardant le même thème : E est partie de l'image du cordonnier qui figure sur le manuel pour passer au métier du cordonnier en général.

Après un arrêt très court, elle répète encore ((un cordonnier qu'est-ce qu'il fait ?)), reprise à l'identique qui ne fait pas progresser l'activité et qui sera encore reformulée pour la 5<sup>ème</sup> fois sous forme de question à trous, en évoquant le champ lexical du cordonnier ((quelle est la relation ? / Le cordonnier ↑ avec les ↑)) ce qui va aider les apprenants à trouver le mot manquant ((chaussures)). E reprend cette réponse, s'appuie dessus et poursuit sa quête du sens, en les orientant sur la relation entre le cordonnier et les chaussures, jusqu'à ce qu'elle obtienne la réponse attendue co-construite par les élèves, qu'elle saisie en 58 ((le cordonnier répare les chaussures)) pour achever cette séquence informationnelle qu'elle a ouverte afin d'expliquer le sens du mot en question. Notons que ces reformulations ont aussi, en plus des explications apportées, une fonction interactionnelle qui a assuré l'organisation de l'activité discursive.

Cette série de reformulations à fonction explicative, où l'enseignante s'est investie pour faire accéder ses apprenants au sens du terme « cordonnier » était indispensable pour l'activité du moment et a participé à la construction des savoir en français.

### 2.3. Le cas des reformulations interlinguistiques

En contexte bi/plurilingue, l'enseignant puise dans l'éventail linguistique dont il dispose pour résoudre des problèmes d'intercompréhension avec les apprenants, notamment pour ceux qui sont en début d'apprentissage. Ici, le recours à la L1 s'avère inévitable (D. Coste, V. Castellotti, D. Moore, M. Causa...) et ces recours peuvent prendre différentes formes et aller de la mise en *correspondance bilingue* jusqu'à l'*alternance codique pure*, selon la typologie de M. Causa (2003).

Nous avons par exemple dans l'extrait qui suit, un cas d'équivalence *auto-déclenchée* où le recours à la L1 de la part de l'enseignante est spontané, sans demande explicite des apprenants. La raison de son emploi, selon M. Causa, est pour lever une ambiguïté lorsqu'il s'agit d'un mot, d'une expression jugée trop périphériques.

#### Extrait 4 : Les feux de signalisation

100 E : voilà ! Regardez le panneau de signalisation hein ! / **regardez c'est le feu ↑... vert ? hein ! quelle couleur ?**

101 e<sub>4</sub> : rouge

102 E : **rouge / cela signifié quoi ?**

103 e<sub>4</sub> : moi Madame

104 E : lorsque le feu est rouge a : Lina *ha ! lorsque le feu est rouge ouech maanaha adhia* a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie) hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ? (tu traverse ma fille) **quand on ne trouve pas le rouge tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrête?**

105 Lina : t'arrête

106 E : **je ↑ passe ou je m'arrête ?**

107 Lina : passe

108 E : je

109 ee : passe

A partir d'un support visuel qui traite du « code de la route », E sollicite une production orale de la part des apprenants par le biais des questions/réponses et les guide jusqu'à la verbalisation du message que véhicule l'affiche publicitaire (le rôle des feux de signalisation, du passage piétons et les priorités).

Toutefois, la tâche s'avère difficile car comme le souligne C. Noyau, « acquérir la langue pour acquérir des connaissances et acquérir des connaissances dans une langue à découvrir, place l'élève devant une tâche cognitive très ardue (Noyau, 2004) », ce qui transparait dans l'extrait. Pour pouvoir répondre à la sollicitation en 102 ((rouge / cela signifié quoi ?)) qui est une question de haut niveau cognitif du fait qu'elle exige des éléments de réponse « à inventer », l'apprenant doit se référer à ses connaissances du monde, faire le lien avec ce que présente le support et enfin pouvoir le dire en français.

Aussi, juste après, E bascule directement vers la reformulation interlinguistique en L1, ici l'arabe, sans passer par celle intralinguistique et en sommant Lina de répondre ((lorsque le feu est rouge a : Lina *ha ! lorsque le feu est rouge ouech maanaha adhia* a : Lina ? (qu'est-ce que ça signifie)), qu'elle reformule de nouveau et immédiatement en L1, sans donner un temps de réflexion aux élèves, ((**hein ! Lina sur la route *taqtaai benti* ? (tu traverse ma fille)**) qu'elle fera suivre d'une reformulation *auto-déclenchée interphrastique* en LE en délimitant encore plus la situation ((quand on ne trouve pas le rouge)), sous forme de *question intonative à alternative*, ((tu traverses la route a : Lina ou tu t'arrêtes?))

La reformulation en L1 avait ici une visée explicative : on peut dire que ce changement de code a servi l'équivalence sémantique, une fois assurée que le sens y

était, l'enseignante revient immédiatement à la langue matrice (le français) et poursuit l'interaction.

Si la reformulation en L1 était un atterrissage d'urgence dans cette situation, dans ce qui suit nous assistons à des reformulations en L1 qui transforme l'interaction en « un parler bilingue » où la priorité est accordée à l'intercompréhension avec un souci moindre pour ce qui de l'apprentissage linguistique. C'est ce que D. Coste définit par *l'alternance de répétition* qui reprend d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre. Cela peut être une alternance de reformulation, de résumé, de traduction dans certains cas.

#### Extrait 5 : Les olives

67 E : bravo / voilà ! L'olivier donne les olives / **qu'est-ce qu'on fait avec les olives ? / qu'est-ce qu'on fabrique ?**

68 e : Madame !

69 E : **qu'est-ce qu'on fabrique ? / où est-ce qu'on met les olives ? / où est-ce qu'on les met ?**

70 e<sub>9</sub> : (xxx)

71 E : où est-ce qu'on les met les olives ? ((ton énervé)) / **on les jette comme ça ?**

72 e<sub>1</sub> : dans la soupe

85 E : **qu'est-ce qu'on fabrique aussi avec les olives ? c'est tout ! / qu'est-ce qu'on fabrique ?**

86 e<sub>1</sub> : Madame !

87 E : **oueche idirou bih ? (qu'est-ce qu'ils font avec ?)**

88 e<sub>1</sub> : *Madame naasrouh ! (on le presse)*

89 E : **oueche idirou bih qui naasrouh ? (qu'est-ce qu'on fait avec lorsqu'on le presse ?)**

90 e<sub>2</sub> : i (xxx)

91 E : voilà ! / bien / **on fait avec / les olives / on fabrique l'huile / l'huile d'olive**

Nous avons affaire ici à une activité d'expression orale à partir d'une pancarte. Dans cette transaction, E présente aux apprenants les arbres et leurs fruits, en cherchant à expliquer l'utilité de l'olive. Elle pose d'abord une question ouverte qui fait appel aux connaissances antérieures, *autoreformulée* ((qu'est-ce qu'on fait avec les olives ?)) et *auto-déclenchée* par ((qu'est-ce qu'on fabrique ?)), puis engage, du fait qu'un seul élève demande la parole, une série d'*auto-reformulations hétéro-déclenchées*, ((qu'est-ce qu'on fabrique ? / où est-ce qu'on met les olives ? / où est-ce qu'on les met ?)). Les deux dernières reformulations sont à considérer comme une mise en relief sémantique et non comme des paraphrases au sens d'E. Gulich, pour qui ces dernières sont à considérer essentiellement en tant que « duplication discursive ».

Essayant de rapprocher le sens de sa question et de la contextualiser, E change de focus et oriente ses apprenants dans une nouvelle piste de recherche (les différents usages des olives dans le quotidien), alors qu'au départ, elle évoquait l'idée des usages commerciaux qui ne transparait qu'à la fin de l'épisode linguistique.

Elle reformulera pour la 6<sup>ème</sup> et la 7<sup>ème</sup> fois sa requête, en changeant de ton pour sommer les apprenants de répondre : ((où est-ce qu'on les met les olives ? ((ton énervé)) / on les jette comme ça ?)) et la dernière suggestion donne enfin ses fruits et aide les apprenants à donner une réponse acceptable.

Signalons cependant qu'après 13 tours de paroles, E va reprendre à deux reprises et pour la 8<sup>ème</sup> fois sa question de départ ((qu'est-ce qu'on fabrique aussi avec les olives ? c'est tout ! / qu'est-ce qu'on fabrique ?)). A notre sens, comme la réponse donnée précédemment par les apprenants n'est pas celle attendue par elle, la reformulation vise un « parler encore » (Cicurel, 2011), devant l'inertie du groupe classe (un seul élève veut répondre).

E va recourir au changement de code ((*oueche idirou bih* ? (qu'est-ce qu'ils font avec ?)) en substituant le pronom-sujet « on », inclusif, par le pronom personnel « ils ». Ce parler bilingue débloque la situation et engage E et ses apprenants dans un échange purement en L1 jusqu'à l'obtention de la réponse attendue ((on fabrique l'huile / l'huile d'olive)).

Dans cet épisode de 26 tours de parole, toutes les reformulations intra- et interlinguistiques reflètent, d'un côté, les difficultés que rencontrent ce groupe-classe issu d'un milieu socioculturellement défavorisé vis-à-vis de l'apprentissage du français et de l'autre, le degré d'exigence de l'enseignante car elle pouvait se contenter des réponses proposées par les apprenants, sachant que la réponse escomptée ne sert à rien pour la suite de l'interaction.

## Conclusion

Il ressort de cette étude, deux rôles distincts des activités de reprises dans le discours de l'enseignant en classe de français au primaire en Algérie : si la réitération assure la bonne écoute, aide à la correction, permet la ratification et la progression de l'activité, la reformulation opère sur l'incompréhension, pour résoudre un malentendu, lever une ambiguïté, rendre ce qui est dit plus intelligible aux interlocuteurs et enfin et surtout, aider à la co-construction du sens en langue étrangère.

Ainsi, qu'elles altèrent, corrigent ou modulent le déjà-dit, les activités de reprise sont fréquentes en cours de langue étrangère et particulièrement en début d'apprentissage. Néanmoins, ce phénomène varie en fonction de l'activité (compréhension/ expression, orale vs écrite), de l'enseignant (exigeant, directif, il plie ses apprenants à

des schèmes préconçus ou alors, flexible et ouvert, il s'adapte à leur niveau) et surtout de l'appartenance socioculturelle des apprenants. Pour ceux qui sont issus d'un milieu socioculturellement « favorisé », qui arrivent à comprendre certains énoncés en français du fait qu'il le rencontre déjà avant de venir à l'école et en dehors de celle-ci (milieu familial), l'enseignante peut recourir à toute une panoplie de ressources (réitération, reformulation, paraphrase...). Pour ce qui est de leurs camarades des milieux défavorisés, ces derniers ont du mal à accéder au sens d'un message en L2 ou n'y arrivent qu'après de grands efforts d'explication de la part de l'enseignante, qui bascule très souvent sur le code le mieux maîtrisé par ses interlocuteurs pour se faire comprendre.

## Bibliographie

Berger, E. 2008. « La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 48, p. 43-61.

Blondel, E. 1996. « La reformulation paraphrastique : une activité discursive en classe de langue ». *Les Carnets du Cediscor* 4, La construction interactive des discours de la classe, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 47-59.

Causa, M. 2002. *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.

Causa, M. 2003. « Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère ». *Triangle* N°19, pp. 67-82.

Cambra Giné, M. 1991. « Les changements de langue en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organisation du discours ». In : *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies : theory, signifiacnce and perspectives*, Barcelone, 21-13 mars 1991.

Martinot, C., Romero, C. 2009. « La reformulation : acquisition et diversité des discours », *Cahiers de praxématique* 52 [En ligne], mis en ligne le 31 octobre 2013. <http://praxematique.revues.org/1291> [Consulté le 15 mai 2015].

Gerolimich, S., Martinot, C. et De Gioia, M. « *Reformulations définitoires spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans - Première partie* ». *Publifarum* 1, *Autour de la définition*.

[http://publifarum.farum.it/ezine\\_articles.php?id=148](http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=148) [Consulté le 13 mai 2015].

Noyau, C. « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien » Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010, 2010, France, pp.553-571.

Garcia-Debanc, C., 2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel, influence Volteau. S des objets enseignés sur les types de reformulation », in *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), Bruxelles, De Bœcke Université, coll. « Perspectives en éducation et formation », pp. 191-212.

Pegaz-Paquet, A. 2009. « Quand la reformulation s'invite à l'école... ». *Cahiers de praxématique* 52, [En ligne] : <http://praxematique.revues.org/1385>, [Consulté le 29 juin 2015].

Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

## Notes

1. C'est M. Causa qui souligne.

2. Article sur l'emploi de l'alternance codique en classe de langue, 1991, cité par Maria Causa. 1998 : 280.