

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Aboubakr Belkaïd de Tlemcen

Faculté des Lettres et des Langues



Département de Français



Thème

La régularité du choix ' des marqueurs ' dans les reformulations orales
chez des étudiants algériens inscrits en 1^{ère} année licence de français.

Analyse des stratégies interactives : Approche socio didactique

**Thèse pour l'obtention du diplôme de doctorat en science de
français**

Option : Didactique

Présentée par :

BOUHADJER Nawel

Sous la direction de :

Boumediene BENMOUSSAT

(Pr. Université de Tlemcen)

Membres du jury :

M^{me}. Rabéa BENAMAR

M. Boumediene BENMOUSSAT

M. Azzedine MAHIEDDINE

M^{me}. Nabila HAMMIDOU

M. Mohammed TOUATI

M. Abdelhamid KRIDECH

Professeure

Professeur

Professeur

Professeure

Professeur

Université de Mostaganem

Université de Tlemcen

Université de Tlemcen

Université de Tlemcen

Université d'Oran 2

Université d'Oran 2

Professeur

Présidente

Rapporteur

Examinateur

Examinatrice

Examinateur

Examinateur

Année universitaire 2023 - 2024

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse Monsieur le professeur *BENMOUSSAT Boumediene* pour sa disponibilité et ses remarques constructives.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury (Monsieur le Professeur. MAHIEDDINE Azzedine (Université de Tlemcen), Madame la professeure BENAMAR Rabéa (Université de Tlemcen), Madame la professeure HAMIDOU Nabila (Université d'Oran 2), Monsieur le Professeur. TOUATI Mohammed (Université d'Oran 2) et Monsieur le Professeur. KRIDECH Abdelhamid (Université de Mostaganem) pour avoir accepté d'évaluer ce travail. Leurs observations seront d'un précieux apport à mon travail de chercheuse débutante.

Merci au groupe d'étudiants qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistré et sans qui ma recherche n'aurait pas été possible.

J'aimerais enfin exprimer ma gratitude à ma famille, à mes parents et à mon mari pour m'avoir soutenue, encouragée, réconfortée durant mon parcours de doctorat, à mes collègues du département de Français de l'*Ecole Normale Supérieure de Mostaganem*.

A mes parents

A mon MARI

A mes filles „*Kawther Ghizlène et Wissem*’

A mes frères.

LISTE D'ABREVIATION

TDP	Tours de parole.
CVI	Comportement verbal interactionnel.
MR	Marqueur reformulatif / ou de reformulation
EN	Enseignante.
E01 – E02	Une initiale fictive pour désigner les apprenants.
I-P	Interdépendance positive
I-F	Interaction facilitatrice
R-I	Responsabilité individuelle
RP	Reformulation paraphrastique
RNP	Reformulation non paraphrastique
A	Une initiale fictive pour désigner les quatre organisations de la structure de base de la reformulation
V	Une initiale fictive pour désigner les huit variantes dans la prise en charge énonciative de chacun de l'ES – MR et l'ER.
ES	L'énoncé source
ER	L'énoncé reformulateur
V 1-2-3-4	L'opération assurée par l'apprenant
V*	L'opération assurée par l'enseignant
SA	Sujet apprenant
SP	Sujet personne
P.E	Paraphrase explicative
V.d'o	Verbes d'opinion
V.d'app.	Verbes d'appréciation
LM	Incise métalinguistique
N.M	Négation métalinguistique
P.A.D	Participant ayant défini
P.A.E	Participant ayant expliqué
P.A.R	Participant ayant reformulé
P	Présentatif.
QIAE	Questions incitantes à expliquer.
QIAD	Questions incitantes à définir
QIAR	Questions incitantes à reformuler.
MRP	Marqueur de reformulation paraphrastique
MRnP	Marqueur de reformulation non paraphrastique
ME	Marqueur d'exemplification
MD	Marqueur discursif
MP	Marqueur prosodique
INTER.	Interjection
EXPR.	Expression
ED	Énoncé doublant
PL	Passages longs
PC	Passages courts
TDP.HS	Tour de parole hétéro-sélectionné.
TDP.S	Tour de parole sollicité(s).
TDP.AS	Tour de parole auto-sélectionné.
T'D	Terme(s) d'adresse(s).
Q	Question(s).
UC	Usage correct.
UI	Usage incorrect.
P.I	Position initiale
P.M	Position médiane
P.F	Position finale
RDP	Rapport de place
Rel.	La relation
CRIFPE	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante.
LUDIF	Laboratoire Universitaire de recherche et de Formation en didactique du Français.
UQTR	Université du Québec à Trois Rivières.
I-I	Interaction institutionnelle
IN-I	Interaction non institutionnelle
IRF	Initiation – Réaction-Feedback.
A / H - R	Auto / hétéro reformulation
A / H - I	Auto / hétéro initiées

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p . 07
CHAPITRE I : Thème et cadrage théorique	p. 13
CHAPITRE II : Techniques méthodologiques et traitement des données	p. 56
CHAPITRE III : Tour de parole, catégorisation, reformulation, règles de distribution de la parole et analyse distributionnelle des marqueurs	p. 120
CHAPITRE IV: Vers une prise de conscience des pratiques reformulatoires : Interprétation des données	p. 184
Conclusion	p. 245

Liste des tableaux

TABLEAU 1:	CARACTERISTIQUES PROPRES A LA PARAPHRASE / A LA REFORMULATION.....	19
TABLEAU 2:	ORGANISATIONS POSSIBLES DE LA REFORMULATION	58
TABLEAU 3:	VARIANTES POSSIBLES PROPRES A LA STRUCTURE DE BASE DE LA REFORMULATION.....	58
TABLEAU 4:	CARACTERISTIQUES D'UNE AUTO-REFORMULATION CONTIGUE	65
TABLEAU 5:	CARACTERISTIQUES D'UNE HETERO-REFORMULATION CONTIGUE.....	68
TABLEAU 6:	CARACTERISTIQUES D'UNE AUTO-REFORMULATION ELOIGNEE	68
TABLEAU 7:	CARACTERISTIQUES D'UNE HETERO- REFORMULATION ELOIGNEE	69
TABLEAU 8:	GRILLE D'OBSERVATION -2.....	106
TABLEAU 9:	RECAPITULATIF DES 'TDP' DES PARTICIPANTS DANS CHAQUE ENREGISTREMENT .	110
TABLEAU 10:	ELEMENTS CONSTITUTIFS DE L'ACTIVITE ENONCIATIVE	111
TABLEAU 11:	ELEMENTS CONSTITUANTS 'LA NEGOCIATION DU SENS'	112
TABLEAU 12:	ELEMENTS CONSTITUANTS 'L'ARGUMENTATION'	112
TABLEAU 13:	'CHEVAUCHEMENT': ELEMENT CONSTITUANT LA CONSTRUCTION DE L'INTERACTION PEDAGOGIQUE	113
TABLEAU 14:	DEGRE D'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANTE DANS L'ESPACE INTERACTIF.....	113
TABLEAU 15:	RECAPITULATIF DES FORMES DE DEMANDES DE REFORMULATION DE L'ENSEIGNANTE	114
TABLEAU 16:	PASSAGES EXPLICATIFS, DEFINITOIRES ET REFORMULATIFS LORS DES ECHANGES.....	115
TABLEAU 17:	FREQUENCE RELATIVE DES ELEMENTS RELIANTS DEUX SEGMENTS.....	117
TABLEAU 18:	RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES LONGS TOURS ET LA CONFORMITE DE LEUR USAGE.....	118
TABLEAU 19:	REPARTITION DES RELATIONS ENTRETENUES ENTRE DEUX SEGMENTS.....	118
TABLEAU 20:	RECAPITULATIF DU TYPE ET NOMBRE DE MARQUEURS UTILISES	119
TABLEAU 21:	RECAPITULATIF DE L'ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS EMPLOYES	119
TABLEAU 22:	PROPORTION DES EMPLOIS PERTINENTS / NON PERTINENTS DES MARQUEURS	120
TABLEAU 23:	NOMBRE D'EMPLOIS DU PRESENTATEUR 'C'EST'.....	138
TABLEAU 24:	RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES LONGS TOURS ET LA CONFORMITE DE LEUR USAGE (T.18 repris).....	140
TABLEAU 25:	RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES PASSAGES COURTS ET LACONFORMITE DE LEUR USAGE	142
TABLEAU 26:	CATEGORIES D'EMPLOIS POUR CHAQUE MARQUEUR	207

Liste des figures

FIGURE 1:	REPARTITION DES ELEMENTS OBSERVES ENTRE DEUX SEGMENTS	135
FIGURE 2:	REPARTITION DES ELEMENTS OBSERVES ENTRE DEUX SEGMENTS DANS CHAQUE ENREGISTREMENT	136
FIGURE 3:	REPARTITION DES ELEMENTS DISFLUENTS DANS LE CORPUS	137
FIGURE 4:	REPARTITION DU PRESENTATEUR DANS CHAQUE ENREGISTREMENT	138
FIGURE 5:	REPARTITION DES MARQUEURS RELEVES DANS LE CORPUS	139
FIGURE 6:	REPARTITION DES MARQUEURS DE REFORMULATION DANS CHAQUE ENREGISTREMENT	140
FIGURE 7:	EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES MARQUEURS D'EXEMPLIFICATION 'PAR EXEMPLE' ET 'COMME'	169
FIGURE 8:	FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'COMMENT DIRE'	170
FIGURE 9:	FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'C'EST-A-DIRE'	171
FIGURE 10:	FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'JE VEUX DIRE'	171
FIGURE 11:	FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES MARQUEURS 'DONC' ET 'EN GROS'	173
FIGURE 12:	GRAPHIQUE REPRESENTATIVE DES MARQUEURS DE REFORMULATION FREQUENTS	174
FIGURE 13:	NOMBRE DE 'TDP' PROPRE A CHAQUE ENREGISTREMENT	186
FIGURE 14:	TAUX DE PARTICIPATION PROPRE A CHAQUE ENREGISTREMENT	187
FIGURE 15:	RECAPITULATIF DES MARQUEURS DE L'IMPLICATION RELEVES PAR M-C LAUGA - HAMID	190
FIGURE 16:	FREQUENCE DE L'IMPLICATION DES PARTICIPANTS DANS L'ESPACE INTERLOCUTIF	191
FIGURE 17:	GRAPHIQUE REPRESENTATIVE DU NOMBRE DE REFORMULATIONS SANS MARQUEURS	216

Liste des schémas

SCHEMA 1:	PROCEDES DE REFORMULATION	62
SCHEMA 2:	ORGANISATION STRUCTURALE DE LA CONVERSATION	65
SCHEMA 3:	GESTION DE L'ESPACE	100
SCHEMA 4:	QUALITE DU CLIMAT.....	101
SCHEMA 5:	PRISES DE PAROLES.....	101
SCHEMA 6:	MESURE DE L'INTERACTIVITE.....	102
SCHEMA 7:	STRATEGIES DE "CLARIFICATION" UTILISEES PAR LES PARTICIPANTS	102
SCHEMA 8:	QUALITE DE LA PARTICIPATION	103
SCHEMA 9:	QUALITE DE L'INTERACTION	104
SCHEMA 10:	QUALITE DES STRATEGIES UTILISEES PAR L'ENSEIGNANTE.....	105
SCHEMA 11:	RECAPITULATIF DU MODE DE SELECTION DES 'TDP' DANS L'ENSEMBLE DES ENREGISTREMENTS	152
SCHEMA 12:	TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES „MARQUEURS' DANS LES A- H/R, A- H / I DANS LESTDP H-S	155
SCHEMA 13:	TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES „MARQUEURS' DANS LES A- H/R, A -H/ I DANS LES TDP -S.....	156
SCHEMA 14:	TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES „MARQUEURS' DANS LES A-H/ R, A- H / I DANS LES TDP A-S	158
SCHEMA 15:	SCHEMA EXPLIQUANT LE DEGRE DE DIALOGICITE CHEZ LES PARTICIPANTS	187
SCHEMA 16:	SCHEMA REPRESENTATIF DU NOMBRE D'INTERVENTIONS COURTES ET LONGUES	199

Conventions de transcription

/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++,	Pause très brève, brève, moyenne
(p.15s.)	Pause de 15 secondes
&	Enchaînement rapide des paroles

'	Intonation montante après ce signe
“	Intonation montante après ce signe avec changement de registre
,	Intonation descendante après ce signe avec changement de registre
!	Intonation implicative

SOLITUDE, Bravo	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
Oui : euh :::	Allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
Senti :::r	Le nombre des deux points correspond à la dimension de l'allongement

(RIRE)	Rire, ou énoncé produit en riant les signes * c'est ce que je voulais dire * sont utilisés pour délimiter l'énoncé produit en riant.
<hésitation<	Commentaire ou interprétation du transcrip-teur
<vitro? <	Séquence dont l'interprétation reste incertaine
<publicité / publique<	Hésitation du transcrip-teur à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
[.....]	Séquence inaudible ou incompréhensible à cause d'un chevauchement, de la friture ou de la voix basse de l'interlocuteur.

D Alger <u>hm hm</u>	Chevauchement de paroles
F <u>à Alger</u>	Voilà/

X, XX, XXX	Mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes

Pa(r)ce que	() désigne une partie non prononcée
' chépa '	Représentation phoné-tico-orthographique
[]	Transcription phoné-tique

=	Liaison inhabituelle : un chant = agréable (, ' un chan tagréable')
≠	Absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants (, ' le enfants')

Conventions complémentaires :

- ▶ L'anonymat : Les noms des étudiants sont remplacés par une initiale fictive : E01, E02, E03...
- ▶ L'enseignant est noté EN

INTRODUCTION

*Nous ne cessons, en parlant, de
faire, de défaire, de refaire, de
corriger, de nuancer, d'abrégé. La
créativité du locuteur consiste en cet
incessant remodelage de ce qu'il
dit.*

[Martin R., La définition naturelle]

Une ‘ pratique reformulatoire ‘, ‘ Une formulation ‘ ou ‘ Une reformulation cohérente ‘, ... autant d’expressions qui paraissent triviales à première vue, mais qui définissent la notion de reformulation et identifient ce qui relève de cette compétence qui peut s’avérer difficile. Chacun de nous est amené à divers moments et en diverses circonstances à reformuler ses propos, car, les échanges menés avec l’interlocuteur en classe ou en dehors de celle-ci obligent le fait de faire et de se faire comprendre dans la langue parlée. C’est pourquoi, chacun peut certainement témoigner avoir déjà reformulé un propos à quelqu’un, avoir jugé de la qualité d’une reformulation et de la capacité à reformuler d’un locuteur. Cette étude aborde l’interaction du point de vue de la construction de l’intercompréhension entre les apprenants inscrits en première années licence de FLE. Elle s’attache spécialement à deux aspects du fonctionnement interactionnel à savoir : les ressources mises en œuvre par les apprenants pour échanger et / ou interagir, mais aussi, leur progressivité quant à l’échange.

L’étude fait donc appel à deux domaines de recherche ‘les interactions’ et ‘la reformulation en interaction’. Le premier aspect sera examiné au fil des échanges menés entre binômes. Le second aspect quant à lui, est particulièrement sensible dans le travail de la formulation.

‘Une formulation’ produite par un locuteur repose sur un ajustement différent de modalités, elle est souvent effectuée de manière progressive. ‘Une reformulation’ réalisée par l’interlocuteur contribue généralement à assurer l’intercompréhension.

Cette dernière appartient depuis quelques années aux paradigmes spécifiques de la linguistique. Il s’agit d’un acte selon (GÜLICH & KOTCHI 1987), d’une activité discursive selon (VION 1992 : 180), d’un processus langagier (M. JAUBERT, M. REBIERE & G. DEBANE 2007), d’un outil pédagogique et didactique selon (MARIN, 2011).. etc, qui consiste pour le locuteur en un retour sur son discours ou sur celui de son interlocuteur afin de lui apporter plus de précision en vue de lever l’ambiguïté.

La reformulation est donc considérée comme un énoncé conçu à partir d’un énoncé antérieur, identifiable par une équivalence de contenu et / ou de forme comparé à l’énoncé source (MARTINOT, 2000), parmi les différentes fonctions qu’elle assume dans les interactions ‘la fonction de clarification’ par exemple quand le locuteur s’auto-reformule (*MORGENSTERN ET SEKALI*), ou lorsque l’interlocuteur cherche une affirmation de l’interprétation fournie à l’énoncé de l’autre (*CLARK ET CHOUINARD, 2000*).

Ce processus langagier ainsi décrit, se présente pour le linguiste *sous forme d’une séquence discursive* (L. KANAAN, 2011) composée de deux segments ; d’un (segment

source) et d'un (segment reformulant).

La reformulation entant qu'objet de la linguistique est née de la convergence de plusieurs travaux : des travaux qui éprouvent de l'intérêt à la paraphrase en langue et en discours et d'autres qui s'intéressent plutôt à l'analyse conversationnelle et aux phénomènes de réparation dans les échanges (L. KANAAN, 2011). Ladite convergence est concrétisée dans l'article d'(E. GÜLICH & KOTCHI 1987). Ce mode de production de discours oral à fait l'objet d'un nombre d'analyses considérables et se retrouve alors à la fois dans plusieurs champs ; à savoir : le champ de l'analyse du discours, de la sémantique, de la pragmatique, le champ de l'analyse conversationnelle, de l'acquisition des langues mais aussi dans le champ de la didactique des langues.

Les différentes analyses portent selon (ROULET 1987, ROSSARI 1990) sur les opérations et les marqueurs de reformulation. Selon (FUCHS, 1982 – 1994) sur les équivalences sémantiques entre énoncés. Sur les degrés de distanciation mis en place par et selon les marqueurs employés par le locuteur (ROSSARI, 1990-1997).

Dans le champ de la didactique, la place majeure voire décisive qui a été octroyée à cette stratégie discursive qu'est la reformulation' tient à sa dimension métalinguistique.

Cette stratégie est considérée dans le discours de l'enseignant dans une visée explicative (BLONDEL, 1996), comme on lui accorde le statut de principe universel d'acquisition (C. MARTINOT & A.H. IBRAHIM 2003). Elle dépend de la compétence linguistique du locuteur comme, elle n'est en aucun cas une simple répétition ou imitation.

Une reformulation réussit à rendre un maximum du sens de ce qui a été dit, avec un maximum de moyens formels propres au locuteur (reformulant). Ce sont en effet, ces équivalences qui rendent les reformulations possibles.

Par ailleurs, dans les approches interactionnistes de l'acquisition des langues. Elle est élément inhérent et constitutif de l'interaction didactique (VOLTEAU, 2009), contribue non seulement à la dynamique discursive mais aussi à sa structuration. Cette activité est considérée comme l'une des stratégies utilisées par l'apprenant lui permettant de surpasser certains problèmes communicationnels notamment, *les problèmes de compréhension* en rapport avec sa maîtrise de la langue.

De même, la reformulation appartient au discours des experts amenés à reformuler afin d'assurer l'intercompréhension lors d'une interaction.

La multiplicité de ces approches témoigne de la complexité de cette stratégie qui ne se laisse pas appréhender sans peine d'un seul point de vue (BERNICOT et al. 2006 b : 30)

En réalité, les interactions orales représentent un espace privilégié pour l'étude des

Introduction

reformulations (S.VOLTEAU). Cependant, ces interactions peuvent entraîner une communication parfois discordante, vu l'hétérogénéité des intervenants ainsi que l'inégalité relative aux savoirs en jeu qui font l'objet de l'échange. Selon GARFINKEL et SACKS la reformulation est l'un des principaux moyens permettant aux participants d'assurer l'intelligibilité de leurs échanges (V. TRAVERSO, 2017). La reformulation intervient de manière différente dans un dialogue (S.VOLTEAU) et les interactions en situation scolaire donnent lieu à une communication inégale (FRANCOIS, 1990). Ce qui implique la mise en œuvre de différents procédés afin de parvenir à se comprendre (formulation / (re)formulation, explication, définition, exemplification, recours à la langue maternelle, récapitulation, ..) sachant que cette pratique reformulatoire est attestée de manière récurrente dans l'interaction.

Elle peut se présenter sous deux formes : l'auto-reformulation et l'hétéro-reformulation selon GÜLICH et KOTSCHI (1987). Pour la première, il s'agit d'une reconstitution d'un énoncé et pour la seconde, il est plutôt question d'une co-élaboration de l'énoncé de l'autre. C'est chercher à redire ou à reproduire lors d'une conversation de façon plus synthétique ce qui a été assimilé du propos de l'autre. A. STIMEC, A. BENITAH, 2019.

Ceux-ci précisent lorsqu'il s'agit d'une hétéro-reformulation qu'il est communément admissible d'affiner son point de vue et / ou de prendre conscience de points qui n'étaient présents qu'en creux dans les propos de l'interlocuteur.

La reformulation s'inscrit dans un processus particulier qui peut être marqué par des unités spécifiques souvent appelées ' Marqueurs de reformulation '. Ceux-ci jouent un rôle déterminant dans l'organisation du discours et constituent un domaine linguistique riche, complexe et extrêmement important pour la conversation. Ils sont considérés par GÜLICH et KOTSCHI (1983 :313) comme une trace qui indique l'effort de l'organisation discursive.

Ces expressions de liaison donnent lieu à une meilleure structuration du discours et permettent de s'abstenir de la simple juxtaposition des énoncés émis, mais surtout d'élaborer un discours cohérent. Ces unités spécifiques appelées ' marqueurs de reformulation ' disposent de la capacité à entraîner ' la relation reformulative ' entre le segment [source] et [reformulé]. Ils peuvent se présenter sous deux formes : *verbale* et *prosodique*.

Ce choix s'est arrêté sur l'observation, la description et l'analyse des marqueurs de reformulation paraphrastique, non paraphrastique, des marqueurs d'exemplification et du présentateur 'c'est'. Ces marqueurs sont souvent employés par les apprenants inscrits en

Introduction

première année licence de français langue étrangère, au département de français de l'université de Tlemcen lors des échanges verbaux, autrement dit, il s'agit de proposer une analyse descriptive et interprétative de l'usage du marqueur de reformulation à partir de douze corpus oraux où la parole est vécue comme une interaction censée produire des effets langagiers, relationnels et cognitifs. Dans cette étude, les apprenants ne se limitent pas à un rôle passif face à un maître dominant.

Le choix de la première année universitaire n'est pas fortuit puisqu'il s'agit d'une année transitoire entre la classe de terminale et le début du cursus universitaire.

Il est nécessaire de maîtriser, de manière plus ou moins correcte, l'emploi des marqueurs de reformulation et les mettre au service de la communication or, il s'agit d'un mode de communication qui possède sa logique.

La perspective interactionnelle et l'analyse conversationnelle nous ont fourni une base théorique pour l'analyse des résultats obtenus. Chacune de ces approches propose un aspect seyant dans l'analyse des marqueurs de reformulation.

Cette analyse a été orientée en fonction des questions suivantes :

- ▶ Quelles sont les ressources mobilisées pour reformuler ?
- ▶ Quelles sont les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants inscrits en FLE lorsqu'ils reformulent ?
- ▶ Quelles opportunités peuvent émerger de la contribution à des interactions en classe pour développer ' la compétence de reformulation ' ?
- ▶ Est-il possible de réussir une reformulation de propos tout en s'abstenant de l'usage du marqueur de reformulation ?
- ▶ La différence individuelle existe-t-elle dans l'usage des marqueurs de reformulation ?
- ▶ Y a-t-il des différences quantitatives et qualitatives d'utilisation des marqueurs entre les binômes et entre les membres de chaque binôme ?
- ▶ Les modes de reformulations diffèrent-ils selon qu'il s'agit des reformulations contigües ou éloignées ?
- ▶ Les relations entre les idées émises sont-elles clairement marquées grâce à l'usage des marqueurs reformulatifs ?
- ▶ Quelles stratégies devrions-nous mettre en place afin de développer la compétence de reformulation ?

Et enfin, comment à travers un comportement verbal interactionnel, l'apprenant algérien inscrit en 1^{ère} année licence FLE, parvient-il lors d'un déroulement conversationnel

à user convenablement des marqueurs de reformulation adéquats à la situation ?

De là, des hypothèses de travail pourraient se dégager de la manière suivante :

- ▶ L'usage adéquat des marqueurs de reformulation demande une certaine compétence langagière que les apprenants visés ne maîtrisent pas suffisamment.
- ▶ Les marqueurs de reformulation employés par ces apprenants en début de cursus ne reflètent pas l'intention de communication qu'ont voulu transmettre.

Or, le constat parti d'une grille d'observation lors des séances d'oral, a révélé que les apprenants éprouvaient des difficultés à interagir, parvenaient très difficilement à communiquer, à agencer leurs idées, à s'expliquer et à reformuler leurs propos dans le cas d'une incompréhension et employaient n'importe quel marqueur. Or, lors des moments de pannes, l'apprenant n'a pas d'autres choix que de poursuivre son discours. Leur hésitation à intervenir oralement nous a le plus incités à étudier ' la reformulation ' en contexte interactif et à mettre le point plus précisément sur le marqueur de reformulation. D'ailleurs, Certains apprenants avancés éprouvent des difficultés à prendre part à des interactions verbales (PEKAREK DOEHLER, 2003).

Pour cela, nous avons adopté une méthode d'analyse qualitative, parce qu'elle est basée principalement sur une analyse interprétative de données, en l'occurrence la régularité du choix du marqueur reformulatif des participants, mais qui n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels.

Les méthodes d'analyses présentées dans cette recherche répondent aux objectifs suivants :

- Vérifier à l'intérieur des extraits ayant trait à la reformulation l'exactitude et la régularité dans le choix du marqueur de reformulation.
- Analyser plus particulièrement l'admissibilité du choix du marqueur et la conformité de son usage.
- Identifier et décrire la structure des reformulations en classe de français langue étrangère.
- Décrire et mettre en exergue la diversité des ressources relatives à la pratique reformulatoire chez les apprenants qui visent à assurer l'intercompréhension.

Nous tenons à vérifier la régularité du choix des marqueurs de reformulation et la conformité de leur usage par l'apprenant inscrit en début de cursus.

Nous souhaitons mettre en place sur le plan didactique, une méthodologie

d'enseignement / apprentissage des marqueurs de reformulation. Nous envisageons par-là, mettre en place une stratégie qui permettrait le développement de la compétence à reformuler oralement.

Cette étude se structure autour de *quatre chapitres* :

Le **premier** introductif, est consacré à la présentation explicite de ce qu'est l'essence même de la notion de ' reformulation ' (dans sa complexité). A un état des lieux des travaux sur la communication en classe de langue étrangère et à la définition des concepts clés qui orientent notre recherche.

Le **deuxième** est destiné à une description détaillée du cadre méthodologique, à savoir (choix du thème, choix du corpus, constitution du corpus, présentation du contexte dans lequel il s'inscrit, la manière dont il a été élaboré) tout en s'appuyant sur le modèle S.P.E.A.K.I.N.G. DE DELL HYMES ainsi, qu'à un traitement des données recueillies.

Une présentation des résultats et une description de la situation pour laquelle nous avons mené cette investigation, constituent les principales questions abordées dans le **chapitre troisième**. L'analyse portera essentiellement sur :

Les énoncés produits par les étudiants à partir d'un corpus d'enregistrements réalisé dans le cadre du module de première année intitulé C.E.O (Compréhension, Expression, Ecrite et Orale). L'examen des extraits ayant trait à la reformulation. L'exactitude et la régularité du choix du marqueur. L'admissibilité du choix du marqueur et la conformité de son usage.

Pour l'analyse de ces données, nous nous sommes appuyée sur les travaux issus de l'analyse des interactions orales.

Enfin, **un quatrième et dernier chapitre** est consacré à *l'interprétation des résultats et aux suggestions*.

Cette étude permet d'appréhender la manière dont les apprenants inscrits, en début de cursus gèrent les problèmes de compréhension lors d'un échange interactif. Comment procèdent-ils afin de dépasser tout dysfonctionnement lié à la compréhension et de maintenir une linéarité discursive ? Comment leurs ressources sont-elles exploitées afin de faire et de se faire comprendre ?

CHAPITRE I

THEME ET CADRAGE THEORIQUE

I.1. THEME: REFORMULATION EN CLASSES DE LANGUES ETRANGERES

L'objectif de cette recherche, vu qu'elle s'inscrit dans le champ des interactions verbales en contexte universitaire algérien, consiste à analyser la régularité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage lors d'un échange interactif en classe de langue. Cependant, avant de passer à l'analyse des productions recueillies, nous nous attarderons dans ce chapitre sur l'explicitation de la notion de 'reformulation', et pour qu'il y ait une meilleure compréhension de ce processus ainsi que de son rôle dans la production discursive, notre réflexion se talonnera d'autre part, par une approche interactionniste sur la formulation et d'autre part, sur la structure discursive qui caractérise ledit processus.

Il nous paraît nécessaire de faire le point, et de nous situer par rapport au nombre de questions relatives au développement de la compétence communicative qui nous interpellent et qui se présentent comme suit :

1. Comment rendre opérationnelle une compétence communicative dans le champ de l'enseignement / apprentissage des langues ?
2. Quelle stratégie mettre en place qui permettrait le développement de la compétence communicative ?

I.1.1. Qu'est-ce que la reformulation ?

La notion de 'reformulation' est apparue *en tant qu'objet de description* vers le début des années 1980, à partir de l'étude des marqueurs de reformulation (GULISH et KOTSHI, 1983). Ces derniers montrent dans le cadre de l'analyse des interactions verbales, la manière dont la relation paraphrastique est établie par les locuteurs entre des énoncés contigus ou éloignés. Il s'agit de 'paraphrase contextuelle' (UNGEHEUER, 1989) ou de 'paraphrase communicative' (RATH 1979, WENZEL 1981, WARMHOFF 1981), qui est reconduite au schéma suivant :

[Énoncé source / Marqueur de reformulation paraphrastique / Énoncé reformulateur]
(GULISH et KOTSHI, 1987).

La relation paraphrastique s'établit par le biais du marqueur de reformulation entre les deux énoncés (source et reformulateur). Si les travaux mentionnés étaient révolutionnaires à cette époque, pour quelle raison aucune définition de la reformulation n'a été fournie par ces chercheurs ? Probablement, parce que les actes de reformulation, ne représentaient pour eux qu'une manière parmi d'autres, d'effectuer des actes illocutoires, perlocutoires, ou des actes

réalisant une sorte de superstructure du texte, ou établissant des formes spécifiques de composition textuelle. Ou vu que, ‘ *la relation paraphrastique entre l’ES et l’ER était assez lâche (ibid 39-40) dans le cas de ‘la paraphrase’, et contestable dans le cas du ‘rephrasage’ (répétition de la structure syntaxique et lexicale d’un énoncé) G & K, 1987, 30 et de la correction* ‘.¹Ou parce qu’ils ont constaté que le marqueur de reformulation n’apparaissait pas dans certaines reformulations, etc. Quoi qu’il soit, fournir des critères définitoires s’est révélé plus délicat que prévu. Le principe de reconnaissance d’une reformulation posé par GULISH ET KOTSHI concerne à la fois ; *la relation d’équivalence sémantique et la présence du marqueur de reformulation paraphrastique*, qui ont été par la suite remises en cause.

Les marqueurs de reformulation paraphrastique sont donc considérés comme la trace des efforts fournis par les locuteurs pour que leurs discours soient organisés. Les reformulations émises par les locuteurs contribuent donc à l’amélioration de l’énoncé source. Autrement dit, par le biais de cette stratégie discursive, le locuteur a la possibilité d’améliorer l’idée antérieurement énoncée en vue de lever l’ambiguïté à ce qui a été dit, à résoudre certains problèmes communicatifs notamment, les problèmes de compréhension, ‘ *ce point de vue présuppose une activité métadiscursive consciente* ‘². Les travaux qui ont été mentionnés ont pleinement posé des repères des débats futurs sur les critères définitoires de la reformulation.

Avant d’approcher notre propre conception de la reformulation, il nous a paru opportun de présenter compendieusement les travaux portant sur la notion de “ reformulation “ et qui nous ont à la fois inspirée et permis d’amplifier nos perspectives. Il s’agit principalement des travaux de : E.GULICH – T. KOTSCHI – C.FUCHS et des éthnométhodologues. Nous avons opté pour un cadre théorique avec une définition différente des leurs.

I.1.1.1. Selon C-Fuchs

Une grande partie des travaux sur la paraphrase a été sacrifiée par Catherine FUCHS, elle précise que la reformulation (1994 : 162-165) : ‘ *est une stratégie étant donné qu’elle est une action opérée par le sujet énonciateur en vue d’un certain but communicatif. Elle est langagière, puisqu’elle opère sur la langue et au moyen de la langue et enfin, elle est*

¹MARTINOT, Claire. Et ROMERO, Clara. 2009, ‘ la reformulation : acquisition et diversité des discours ‘, Reformulation : Acquisition and Discourses diversity, *cahiers de praxématique*, [En ligne], 2009, p. 08. Disponible à l’adresse : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1291>

² Idem.

cognitive dans le sens où elle participe à l'activité de catégorisation ³. Ce qui explique que le lien de reformulation entre les deux segments (reformulé et reformulant) est mis en place par l'énonciateur dans un but communicatif, ainsi, la reformulation a un caractère 'pragmatique' du moment qu'elle se définit à la fois en fonction du contexte et des interlocuteurs.

S'interroger sur la notion de 'reformulation' signifie de façon indirecte vouloir soulever le voile sur ce qui se dissimule derrière cette notion. En d'autres termes, c'est soulever le problème sémantique.

L'opération reformulatoire a toujours été décrite en termes d'équivalence sémantique, et comme le souligne Catherine FUCHS : *' la reformulation est une activité dynamique, car elle ne comprend pas de valeurs, qui hors contexte, montrerait une même signification ou une identité référentielle '* ⁴. Ce dynamisme relevant de l'opération reformulatoire exige une conception autre, voire différente de ce 'Pareil' existant entre les deux segments [source et reformulant] composant une " reformulation ".

L'ensemble des unités composants un énoncé concordent à ce que nous appelons "opérateurs sémantiques"⁵ distincts qui en revanche, selon FUCHS *' peuvent dans un certain contexte, prendre des valeurs qui coïncident suffisamment pour pouvoir être l'objet d'un jugement de parenté sémantique '* ⁶. Elle justifie ses propos en proclamant que : *' les différences entre ces valeurs sont présentées comme étant non négligeables [...] et il n'y a pas de paraphrases mutuelles mais des ressemblances de famille formant des chaînes de propriétés communes entre les énoncés '* ⁷.

Ce qui explique que, réaliser un jugement de parenté sémantique essentiel à la reformulation n'est possible que lorsqu'il s'agit de discours et ceci à deux conditions, à savoir :

- ▶ La parenté sémantique doit être suffisante afin de pouvoir interpréter la valeur des opérateurs. (**dans cette condition Fuchs a mis en exergue les deux concepts 'sémantisme' et 'valeur'**).
- ▶ Un contexte assimilateur doit avoir lieu et à travers lequel les valeurs permettront une lecture reformulatrice.

³ NOREN, Coco. *' Reformulation et conversation, de la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles '*, Studia Romanica Upsaliensia 60, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1999, pp.24.

⁴ NOREN, Coco. *' Reformulation et conversation, de la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles '*, Studia Romanica Upsaliensia 60, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1999, pp.24.

⁵ L'opérateur sémantique selon Fuchs est envisagé comme une invariable sémantique référentielle.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

C. FUCHS a regroupé les deux conditions “ parenté sémantique “ et “ contexte “, or, sa définition pour la reformulation repose sur ces deux composantes. Elle s’explique en signalant que, pour qu’il ait “reformulation“ entre un énoncé **A** et un énoncé **B** et pour que les deux énoncés ne transgressent pas le seuil de distorsion : ‘ *ils doivent interagir de façon à ce que les valeurs du contexte soient fortement assimilatrices lorsque la parenté sémantique est faible, et que la parenté sémantique soit forte lorsque le contexte est dissimulateur ou faiblement assimilateur* ’⁸.

Nous pouvons constater à travers l’analyse des travaux de C. FUCHS sur la reformulation que :

- ▶ La reformulation est d’une part mise dans le discours comme activité, d’autre part, il est question d’analyser et de rendre compte à la fois trois éléments essentiels à savoir : la ressemblance, la divergence et la variabilité *sémantique* entre deux segments de la reformulation.

I.1.1.2. Selon GULICH et KOTSCHI (étudiée à partir de ses marqueurs)

Le point de départ des recherches sur les marqueurs de reformulation a été celui des travaux de GULICH et KOTSCHI⁹. La linguistique textuelle et l’approche ethno-méthodologique ont été les deux domaines desquels les deux grands chercheurs se sont spécialement inspirés.

La reformulation est définie selon eux comme une équivalence sémantique entre deux énoncés du discours. GULICH et KOTSCHI distinguent trois natures de l’équivalence sémantique, à savoir : l’expansion – la réduction et la variation¹⁰, et ce, selon la complexité sémantique. Ils proclament clairement que la reformulation détient un caractère interactif, or, ses premières fonctions consistent à résoudre des problèmes d’intercompréhension entre énonciateurs d’une part, et à gérer leur relation interpersonnelle d’autre part.

La morphologie et la syntaxe sont les critères selon lesquels sont classés les marqueurs de reformulation et c’est à partir de la combinaison des énoncés constituant la reformulation ainsi que de leur emplacement contigus ou éloignés ajoutent GULICH et KOTSCHI que va se faire le choix du marqueur de la reformulation. Nous octroyons aux deux grands chercheurs ces distinctions dans le cadre de la description de la reformulation dans son contexte conversationnel.

⁸NOREN, Coco. ‘ *Reformulation et conversation, de la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles*’, Studia Romanica Upsaliensia 60, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 1999, pp.24.

⁹GULICH et KOTSCHI (1983, 1987 a, 1987 b, 1995.)

¹⁰ Les trois natures que nous développerons ultérieurement (voir. P. 60, 61)

Dans GULICH et KOTSCHI (1983, 1987a.), la reformulation est définie comme *un acte de composition textuelle*. La catégorie enveloppe à la fois trois phénomènes ; à savoir : *la paraphrase, la correction et le rephrasage*, étant donné que ces derniers affichent une structure identique, c'est-à-dire : Enoncé source + marqueur de reformulation+ énoncé reformulant ou (Enoncé doublant) ; désormais [ES + MR + ER (ED)].

Ce classement est ensuite développé dans GULICH et KOTSCHI (1995), où leur attention a été axée sur '*les stratégies de production discursive*'.

GULICH et KOTSCHI dans (1987 a.), sont parvenus à partir de l'analyse d'une conversation institutionnelle qui a fait l'objet de leur recherche, à prouver que la reformulation permet d'assurer l'intercompréhension et que la multiplicité de ses fonctions spécifiques est attachée aux facteurs concrets de la situation communicative

Dans la tradition anglo-saxonne par exemple, la paraphrase est comparée à la répétition. *La paraphrase et la répétition* sont d'une part prises pour objet de l'analyse discursive au sens large de la variation sémantique. D'autre part, considérées comme deux phénomènes langagiers porteurs de multiples fonctions sur les deux plans : organisation du discours et du texte.

Nous sous-entendons par ces deux organisations, ce qui suit :

- ▶ *La cohérence discursive.*
- ▶ *La démarcation d'épisodes.*
- ▶ *La facilitation de la compréhension.*
- ▶ *La forme d'évaluation et d'intensification.*¹¹

La reformulation peut se présenter entant que '*stratégie de composition du texte*' or, elle permet la gestion d'une séquence thématique, l'activation d'un thème négligé ou même la progression d'un thème dans un sens spécifique.

La répétition (au sens non technique) selon les deux grands chercheurs BROWN et LEVINSON (1994 : 112-113) dans leur théorie de la politesse, est un phénomène langagier servant à " la manifestation du consensus entre locuteurs ".

BROWN et LEVINSON précisent que souvent lorsque deux interlocuteurs partagent les mêmes attitudes, les mêmes connaissances et les mêmes opinions, le locuteur (l'énonciateur) a tendance à répéter ce qui a été émis par son interlocuteur.

Un nombre de travaux assez important a été effectué portant sur la répétition, entre autres :

¹¹ NOREN, C., 1999 '*Reformulation et conversation. De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles.*' Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Romanica Upsaliensia, pp. 29.

- *Repetition in conversation*¹²
- *Repetition in Dialogue*.¹³
- *Repetition in Discourse*.¹⁴

BAZZANELLA, TANNEN ET JOHNSTONE affichent via leurs travaux le problème qui se pose à toute étude de la répétition et qui est tout aussi admissible pour la *reformulation*, à savoir :

- La diversité et la multitude de ses fonctions interactionnelles.

JOHNSTONE introduit l'ouvrage en remarquant que les fonctions de la répétition sont à la fois didactiques, ludiques ; émotionnelles, expressives, ritualistes et il la considère comme un moyen parmi d'autres de clarification, de confirmation et de persuasion. Ceci indique la variation des angles d'attaque de la littérature sur *la reformulation*.

Nous insistons sur 'la fonction interactionnelle de la répétition mais aussi son fonctionnement dans la conversation' or, les résultats des travaux anglo-saxons ont en commun le fait de rester au niveau de la communication, sans vouloir déterminer la nature de la ressemblance en termes sémantiques.

Nous tenterons de porter un éclairage dans cette partie du travail sur les verbes 'Paraphraser' / ['formuler' et 'reformuler' (-ation)], sur la transition progressive de la paraphrase à la reformulation, nous tâcherons ensuite de démontrer les changements sémantiques apportés par le préfixe 're', et pour une meilleure compréhension du processus de reformulation, notre réflexion se poursuivra par la présentation des différentes conceptions des chercheurs sur la notion ainsi que sur son rôle dans la production discursive.

I.1.2. Paraphraser, Formuler et /ou Reformuler

Selon le dictionnaire *Le Robert*, le verbe '**Paraphraser**' signifie la '*reprise d'un texte sous une autre forme (en général plus développée, et plus explicative)*'¹⁵.

Une explication, un commentaire qui ne fait que reprendre son modèle en l'allongeant¹⁶

Le dictionnaire *Larousse* définit la paraphrase de la manière suivante : '*Exprimer quelque chose sous une autre forme, en général plus logue, plus explicative*'¹⁷

¹² Cité par TANNEN (1989:36-99).

¹³ Cité par BAZZANELLA (1996)

¹⁴ Cité par JOHNSTONE (1994a, 1994b)

¹⁵ <https://dictionnaire.lerobert.com/définition/paraphrase>

¹⁶ Sens péjoratif.

¹⁷ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paraphraser/57994>

Selon le dictionnaire Le Robert¹⁸ le verbe “*formuler*” détaché du préfixe “*re*” signifie:

- Enoncer avec la précision, la netteté d’une formule → Exposer, exprimer, formuler une réclamation.
- Exprimer (par des mots) → Emettre.
Formuler son opinion, formuler un souhait → former.

Les trois dictionnaires consultés¹⁹ définissent le verbe “*reformuler*” de la manière suivante :

- Formuler de nouveau et d’une manière plus correcte²⁰.
- Répéter un dire, une explication, une proposition, etc. sous une autre forme²¹.
- Formuler de nouveau, formuler une nouvelle fois de façon plus claire, plus compréhensible²².

Comme il apparaît clairement, nous avons dans un premier temps défini le verbe ‘paraphraser’, ensuite le verbe ‘formuler’ en le détachant du préfixe ‘re’, en le rattachant au même verbe ‘formuler’ dans un second temps et ce, afin de vérifier le sens des deux verbes à savoir ; formuler et reformuler dans trois dictionnaires différents. Nous remarquons à ce stade, que les différentes définitions mises en avant par Le Littré, Larousse et le Robert se rapprochent du verbe dire (émettre / énoncer) avec précision, c’est-à-dire de manière déterminée, / redire (de manière meilleure/ plus claire..).

I.1.2.1. De la paraphrase à la reformulation : une transition progressive !

Ce qui distingue les travaux sur *la paraphrase* des travaux sur *la reformulation*, se sont plutôt les approches. Chaque type se caractérise par des approches spécifiques, que nous présentons dans le tableau ci-après :

Caractéristiques de <i>la paraphrase</i>	Caractéristiques de <i>la reformulation</i>
1. La langue	1. Le discours
2. La syntaxe	2. Sémantico-pragmatique
3. Les relations paradigmatiques	3. Les relations syntagmatiques

TABLEAU 1: CARACTERISTIQUES PROPRES A LA PARAPHRASE / A LA REFORMULATION

¹⁸ Le Robert, P. (Ed.), (2002), *Le Robert* : dictionnaire pratique de la langue française, VUEF.

¹⁹ Larousse, le dictionnaire français, Paris : Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

²⁰ Larousse, P. (Ed.), (2018), Paris. https://www.lagardere.com/fichiers/fckeditor/File/Presse/Communique_presse/Livres/Dossier_PressePLI_2018.pdf

²¹ Idem.

²² E. Littré, “*Le dictionnaire de la langue française*”, Paris. <https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjgq9K46ffAhUAAAAAHQAAAAAQBg&url=https%3A%2F%2Fwww.littre.org%2F&psig=AovVaw3hSThCkbZgtgkK4dk7CXsx&ust=1684257277157651>

La transformation que la linguistique a subie dans les années 1980 est traduite par ce triple écart, négligeant ‘*des systèmes abstraits de règles appliquées à des phrases hors contexte pour s’intéresser aux productions attestées (textes, corpus) et à leurs conditions effectives de mise en œuvre*’²³. En effet, les deux types de travaux ont coexisté auparavant et le passage de la paraphrase à la reformulation a été progressif. D’ailleurs, dans les travaux consacrés à la reformulation, le recours à “la paraphrase” continue à avoir lieu. Cette dernière est apparue vers la fin des années 1950 sous l’influence ‘*des grammaires formelles*’ visant la modélisation des relations entre les différentes structures syntaxiques.

‘La transformation syntaxique’ envisagée comme expression-clé a connu plusieurs changements. D’abord dans les travaux de HARRIS ensuite dans ceux de CHOMSKY.

La ‘paraphrase’ est étroitement liée à la notion de ‘transformation’ considérée comme ‘*une simple technique auxiliaire permettant de relier deux phrases établies comme équivalentes à l’issue d’une analyse distributionnelle*’²⁴ par HARRIS dans les années 1950, devient indispensable à la fin des années 1960. C. FUCHS signale que la transformation permettait ‘*de dériver toute phrase complexe à partir des phrases élémentaires du ‘noyau’ à l’aide de deux types d’opérateurs “incrémentiels” et “paraphrastiques”*’²⁵. Elle ajoute qu’à la fin des années 1970 jusqu’aux années 1991 ‘*elle ne sert plus à effacer les indications métalinguistiques des séquences dites de ‘concaténation’ à l’aide d’opérateurs paraphrastiques*’²⁶. Ce qui explique que les relations paraphrastiques dites “verticales” (FUCHS) ont remplacé les relations “horizontales” (FUCHS) entre les différentes séquences linguistiques et métalinguistiques.

CHOMSKY dans sa théorie dite ‘standard’ se focalisait sur les relations paraphrastiques ou ‘verticales’ (selon Harris), ayant pour objectif d’engendrer à partir des ‘structures profondes’ des ‘structures de surfaces’. Sa théorie a très vite entraîné des contestations portant sur la question de *la conservation du sens sous transformation* (C. FUCHS, 2020) venant des tenants de la sémantique générative. Effectivement, certaines structures dérivées des séquences profondes ne sont pas précisément des paraphrases, par exemple dans la phrase suivante : (*tous les enfants présents dans cette salle ont deux habitudes*) les deux habitudes en question peuvent être différentes, alors que si nous reprenons la même phrase à

²³FUCHS, Catherine. ‘Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions’, Autour de la reformulation. [En ligne]. 2020, Coll. Recherches et Rencontres 36, p. 01. Disponible à l’adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03044034/document>

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

la voix (passive) (*deux habitudes sont réalisées par tous les enfants présents dans cette salle*), dans ce cas, les deux habitudes sont forcément les mêmes.

Un bon nombre de linguistes dont (Pottier 'France', MEL'CHUK et ZHOLKOVSKI en URSS et CULIOLI...) ont été incités par les fondateurs des grands modèles de langue à édifier des cadres théoriques permettant la création des '*familles de phrases considérées comme des paraphrases*' (C.FUCHS. 03). La 'lexis' considérée comme structure de base représente pour CULIOLI (1982-1999) '*à la fois ce qu'on appelle souvent un contenu propositionnel (en ce sens, elle est proche du lekton des Stoïciens) et une forme génératrice d'autres formes dérivées (familles de relations prédicatives, d'où constitution éventuelle d'une famille paraphrastique d'énoncés)*'²⁷.

La transition entre les différents niveaux de représentations a été assurée dans le modèle propre à MEL'CHUK et ZHOLKOVSKY au moyen des règles formelles.

L'attention des linguistes s'est conduite au tournant des années 1980 vers la reformulation. Un concept à travers lequel les linguistes se sont plutôt intéressés à la fois à "l'activité de production" autrement dit, "la formulation", mais aussi à "la relation syntagmatique" de reprise (re -) entre deux séquences réelles ; nous sommes passés donc du 'dit' au 're (dit)' ; ce qui explique que la perspective est passée de la syntaxe à la pragmatique, de la langue au discours, mais surtout du virtuel à l'actuel.

La reformulation est considérée comme une pratique langagière ayant suscité un nombre assez important de travaux depuis les études de (ROULET, ADAM et RAVAZ, GULISH et KOTSHI) menées durant les années (1983- 1989). Les études pionnières de ces chercheurs ont été consacrées non seulement, à l'examen (sur corpus) de la dimension énonciative et / ou métalinguistique de la reformulation en prenant en considération le rôle de la situation et du cotexte (éléments indispensables de cet examen), aux marqueurs de reformulation mais aussi et surtout à une ouverture aux perspectives interactionnistes et conversationnelles.

I.1.2.2. ' RE - ' dans Reformulation, est-il un élément modificateur ?

Le Littré définit le ' re ' de la manière suivante :

- ▶ Particule prépositive qui se met au commencement des mots et marque tantôt répétition, comme : redire, revoir ; tantôt, retour ou action rétroactive, comme :

²⁷ FUCHS, Catherine. ' *Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions* ' ; Autour de la reformulation. [En ligne]. 2020, Coll. Recherches et Rencontres 36, p. 01. Disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03044034/document>

réagir, repousser ; tantôt enfin ne fait que reproduire l'idée du verbe simple, en l'augmentant ou même quelquefois sans valeur bien sensible, comme : reluire, rétrécir.

- ▶ Souvent un même mot reçoit des significations très différentes, selon qu'il est précédé de 're' avec l'e muet, ou de 'ré' avec l'e fermé : reformer c'est former de nouveau ; réformer c'est donner une meilleure forme. Repartir c'est répliquer, ou partir pour retourner ; répartir c'est distribuer en plusieurs parts.
- ▶ Devant les verbes commençant par a ou é, si ce „a' ou ce„é' répond au lat. ad ou ex, l'e de la particule est élidé : r-avalier, r-échauffer. Il en est de même devant le préfixe en : r-enforcer, r-emporter.²⁸

Le dictionnaire bilingue Larousse, le définit comme :

- Préfixe exprimant la réitération (refaire), le retour à un état antérieur (recourber), le renforcement (repenser) etc.²⁹

Selon le dictionnaire Le Petit Robert le ' re ' signifie :

- Élément (latin re-) qui exprime le fait de ramener en arrière (ex. rabattre), le retour à un état antérieur (ex. rhabiller), le renforcement, l'achèvement (ex. réunir, ramasser), la répétition ou la reprise (ex. redire, refaire).³⁰

Le ' Re ' de récurrence entraîne forcément un changement, partant du principe que, si l'on refait les mêmes actes, ils ne seront identiques aux actes précédents. Loyal KANAAN signale que '*si l'on relance une balle, elle ne suivra pas la même trajectoire*'³¹.

Cela dit que, le retour à l'identique n'est pas une tâche impossible à accomplir mais très difficile, en d'autres termes, tous les aspects de la relance sont possibles, en revanche l'impression produite ou l'effet de continuité n'est pas le même.

Si l'on répète un même discours, les valeurs et les fonctions seront différentes, d'ailleurs Ducrot 1980 signale avec précision que '*[...] même une répétition à l'identique ne peut échapper à une modification, tout énoncé constituant un évènement singulier*'³².

²⁸ Re ' , définition dans le dictionnaire Littré, <https://www.littre.org/definition/re>

²⁹Larousse, Dictionnaire Bilingue de la langue française, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/re-66779>

³⁰Robert, P. (Ed.). (2010).*Le Petit Robert* : dictionnaire pratique de la langue française, VUEF, 2002.

³¹KANAAN, Loyal. "*Reformulations, contacts de langues et compétence de communication: analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones* " ; Thèse de Doctorat, Université d'Orléans, 2011, p.70.

³²Idem.

Comme nous l'avons précédemment avancé, *formuler* véhicule l'idée de précision et de netteté. Est-ce dans ce cas *Reformuler* peut être envisagé comme une reprise suivie d'une modification ?

R. VION le signale clairement ; il précise qu'il s'agit ' *d'une reprise, avec modification(s) de propos antérieurement tenus* ³³.

Nous **re**formulons lorsqu'un premier énoncé (une première formulation) n'est pas considéré (e) comme 'nette' – 'précis (e)' – 'clair (e)'. Cela dit, en reformulant, l'énoncé est à la fois modifié, mais aussi formulé autrement.

Produire une nouvelle formulation est qualifié par les lexicologues comme une définition qui renvoie à la forme. Tandis qu'il existe une dimension interactive ; lorsque nous évoquons la " clarté " : or, la clarté d'un discours implique forcément une manière de faire.

La réflexion enclenchée sur le concept de " *reformulation* " nous a incité à nous intéresser parallèlement à celui de " *formulation* ". Ce dernier semble nécessaire pour l'appréhension du premier. Comme nous l'avons préalablement signalé " *formuler* " véhicule l'idée de précision et de netteté.

La formulation quant à elle correspond à mettre en forme quelque chose suivant des normes ou des règles. Nous nous permettons de signaler dans ce cas, que *la formulation* comporte des normes auxquelles nous pouvons attribuer des constituants tels que (l'accommodation, l'ajustement, l'adaptation .etc..) qui se rattachent à une situation de communication bien précise.

Dans la mesure où *la formulation* constitue un travail entrepris par l'énonciateur, elle retrouve donc une " dimension processuelle ". Or, son objectif premier consiste à trouver la formule appropriée qui à son tour comprend " clarté " et " appropriation ". Par la première, nous entendons '*la clarté d'une expression*' ; celle-ci nécessite la présence d'une conversation. Par la seconde, nous faisons allusion à '*l'appropriation d'une expression*'. Cette dernière est jugée dans son rapport à la situation de communication.

Pour plus de précision, *la formulation* est beaucoup plus liée à un travail de production et en particulier à l'activité discursive.

Comme le signale Layal KANAAN dans ses propos, la formulation '*est plutôt l'actualité d'une parole et d'une pensée, dans le sens où elle est le lieu de fabrique de l'action*

³³BOUHADJER, Nawel. ' *Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen* ', Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p. 99.

conceptuelle (pensée) et langagière conjointement (cf.3 infra) ³⁴. Ce qui explique qu'il s'agit d'un mode de conceptualisation spécifique.

La reformulation, quant à elle, envisage les choses différemment.

D'ailleurs, Nous parlons de 'formulations et de reformulations pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un simple travail d'expression [...] mais d'un travail de réflexion sur la façon dont les choses sont formulées ³⁵.

I.1.2.3. Reformulation : procédé (s) et enjeux

Au sens défini par Françoise MIGNION et Injoo CHOI-JONIN, la reformulation se présente comme suit : ' la notion de reformulation, telle qu'elle est utilisée dans une analyse discursive, concerne le processus de réinterprétation d'un acte d'énonciation préalablement formulé ou sous-entendu ³⁶.

Judith WULF affirme que la reformulation est ' souvent étudiée dans une perspective d'information, elle a généralement pour but de compléter, préciser, corriger – notamment dans une perspective désambiguïsante – l'énoncé !. C'est pourquoi ce procédé apparaît en particulier dans le cadre d'énoncés oraux, qui se construisent progressivement, au fil d'une relation d'interaction réciproque ³⁷.

Sandra TESTON –BONNARD signale quant à elle que la reformulation c'est : ' dire le message précédent autrement, d'une autre façon vs donner des messages différents sur un même sujet [...] dans le cas d'une reformulation, on doit donc pouvoir retrouver ce qui a été d'abord formulé (s'il y a reformulation, c'est qu'il y a eu formulation). Et parfois la reformulation apporte des détails, des développements supplémentaires, illustre par des exemples (tout en gardant le même message) ³⁸

NOALLY Michèle s'interroge sur la notion ' qu'est-ce que reformuler ? Est-ce dire autrement ? ou est-ce dire de nouveau ?, elle proclame que ' dans l'usage courant, le verbe

³⁴KANAAN, Layal. "Reformulations, contacts de langues et compétence de communication: analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones", Thèse de Doctorat, Université d'Orléans, 2011, p.237.

³⁵ Christophe, Hache & al. ' Formulations et reformulations ', un travail collectif en mathématiques. [En ligne]. 2018, p. 01. Disponible à l'adresse: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02292609/document>

³⁶ MIGNION, F. et CHOI-JONIN, I.2008, ' De la reformulation à la complémentarité : le cas de sinon '. *La reformulation, Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, PUR. p. 99

³⁷ WULF, Judith. 2008, ' Reformulation et variation continue en Poésie contemporaine : L'exemple de Lorand Gaspar '. *La reformulation, Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, PUR, p. 225.

³⁸ TESTON-BONNARD, Sandra. 2008 ' ? En français parlé, je veux dire est-il toujours une marque de reformulation ? '. *La reformulation, Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, PUR, p. 51.

S'emploie plutôt quand il s'agit de transmettre les mêmes contenus mais de façon différente
 39

Pour RABATEL (2010), la reformulation, est définie comme ‘ *un métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des direns antérieurs* ⁴⁰). Compte tenu des assertions ci-dessus, nous pouvons signaler que la reformulation est envisagée comme partie intégrante du procès de la communication. Elle se présente comme une trace de la construction du sens lors et par la communication et indique l'absence d'un message préalable à la parole. Ce qui explique que, si l'expression orale demande à son émetteur d'accomplir des tâches complexes, des tâches d'interrelations et de conceptualisation, de même, assimiler le discours d'autrui n'est pas une simple action, n'est pas uniquement le résultat de l'écoute, mais tout un processus, en d'autres termes, c'est une re-création de signification.

Un discours se construit à deux : par celui qui est en position d'énonciateur (celui qui produit le message) “ E1 ⁴¹, mais aussi, par celui qui est en position de récepteur (celui qui écoute / qui reçoit le message produit) “ E2 “ ⁴². Les deux énonciateurs lors d'une situation d'interaction prennent une part active à la constitution du sens et ce par (la productivité et la compréhension mutuelle), entre autres, par **la reformulation** or, les deux énonciateurs sont considérés comme des participants porteurs d'idées et d'opinions mais à la fois, locuteurs et interlocuteurs (tous les deux assument une attitude coopérative).

Cette compassion, ce partage commun s'incruste dans les règles de coopération et d'échange. La reformulation peut s'exprimer de différentes manières :

- De façon corporelle par exemple, où le locuteur / l'énonciateur peut très bien reformuler la mimique de son interlocuteur, comme nous pouvons le visualiser dans les exemples suivants extraits de notre corpus d'analyse, où l'enseignante reformulait ses propos lors de l'explication des consignes propre à chaque sujet suite (à une interprétation de la mimique de ses apprenants):
 - ▶ alors (*lire des romans n'est qu'une perte de temps*). Vous en pensez quoi / (*lire des romans ou bien lire des ouvrages là je parle de la lecture \ il y a des gens \ certaines personnes qui pensent que le fait de lire \ c'est une perte*

³⁹ NOALLY, Michèle.2008, ‘ La reformulation dans le dialogue : le modèle de Marivaux ‘. *La reformulation, Marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, PUR, p.198.

⁴⁰Roquelaure, Marie-France. ‘ *Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques* ‘. Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. P. 73.

⁴¹ E1= l'énonciateur premier.

⁴² E2= l'énonciateur second.

de temps et que ça ne leur permet pas de développer leurs compétences) \ est-ce que c'est vrai / est-ce que c'est faux /⁴³

▶ vous en pensez quoi de *la poursuite des études à l'étranger* / est-ce que vous êtes pour ou contre [...] est-ce que *ça vous intéresse d'aller poursuivre vos études à l'étranger* [...] ⁴⁴

▶ pour beaucoup de gens *aimer le sport signifie le regarder à la T.V seulement* / qu'est-ce que vous en pensez / *est-ce que lorsqu'on aime un sport on le regarde uniquement ou bien est-ce qu'on est-ce qu'on ressent le besoin de le pratiquer.*⁴⁵

- Ou de façon partielle où l'interlocuteur peut reformuler qu'une partie du discours de l'autre (soit la partie comprise ou incomprise), ce qui apparait clairement dans l'exemple suivant ⁴⁶:

▶ **TDP.206.E02:** voilà / assibaha wa rimaya wa roukoub el khayl **eah** ::: donc ces trois **eah** :::

▶ **TDP.208.E01:** madame *par exemple le basket* / [...] *il prend eah* ::: *il a le même principe arimaya*

Ce sont des régulations interactives qui peuvent avoir lieu sans changement de position interactionnelle.

Les reformulations du locuteur ou de l'interlocuteur ne peuvent qu'accompagner les infléchissements du discours de l'autre. Les deux énonciateurs motivés par leurs différentes manifestations mutuelles de compréhension ou d'incompréhension, parviennent à participer activement à la production d'un discours sensé.

D'ailleurs, C. HAGEGE approuve qu' '*on n'a pas toujours entièrement construit une phrase ou un texte au moment où on s'apprête à les préférer. A travers les ratés, les reprises ou les suggestions de parallélismes puisées dans cela même qu'on vient de dire, le propos se construit, la représentation s'affine, le projet se précise à mesure que le discours progresse. 'L'idée vient en parlant* '. H.VON Kleist. (HAGEGE 1985 : 250).

⁴³ Voir annexe 01, enregistrement 04, ligne n°01.

⁴⁴ Voir annexe n° 01.

⁴⁵ Voir annexe n° 01.

⁴⁶ Voir annexe n° 01, TDP, n° : 206-208.

I.2. CADRAGE THEORIQUE: COMPETENCES COMMUNICATIVES ET INTERACTION

I.2.1. Enseignement d'une langue étrangère

Quelle est la visée de l'enseignement d'une langue étrangère ? Quels sont les objectifs de cet enseignement ? Nombreux sont les apprenants, intéressés, mais aussi impliqués dans /et /par l'apprentissage d'une langue étrangère.

WIDDOWSON (1978) stipule : *' qu'enseigner une langue met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes '*⁴⁷. Bien que, la capacité de l'apprenant à produire des phrases correctes, censées est crucial dans l'apprentissage d'une langue. Néanmoins, il faut admettre qu'il ne s'agit pas de la seule aptitude à acquérir.

Apprendre une langue, ne consiste pas uniquement à comprendre, parler, lire et écrire des phrases, il s'agit plutôt de savoir comment user de ces phrases à des fins de communication. Autrement dit ; la finalité de cet enseignement consiste à faire progresser chez l'apprenant le potentiel de ses connaissances d'une part, l'amener à développer une compétence communicative d'autre part.

Sophie MOIRAND, quant à elle souligne que : *' c'est à partir des années 60 que les projets didactiques envisageaient aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Les modèles linguistiques qui servent de référence, en l'occurrence, la linguistique structurale et distributionnelle, puis générative et transformationnelle, s'attachent à décrire le fonctionnement des énoncés linguistiques soit à construire un modèle théorique de production des énoncés du point de vue de leur grammaticalité et parfois de leur capacité de transmission de la communication '*⁴⁸. Selon WIDDOWSON (1978), apprendre une langue implique forcément l'acquisition de la capacité à bien formuler des phrases, qui relève de la connaissance *des règles grammaticales de la langue* en question, pour communiquer.

A vrai dire, l'apprentissage d'une langue étrangère ne renvoie pas seulement à la connaissance du côté abstrait des règles linguistiques, nommée „compétence”, mais cette compétence doit être mise en œuvre et réalisée en comportement communicatif qui se dévoile à travers „la performance”.

L'enseignement d'une langue étrangère, notamment l'enseignement du 'Français' exige "une méthode" harmonieuse voire organisée de présenter la langue aux apprenants et la complexité de cet enseignement s'affiche spécialement dans la diversité de ses méthodes

⁴⁷SAIL, Sihem. *' Evaluation de la performance orale en français langue étrangère de lycéens Kabilophones '* ; Thèse de doctorat, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2016, p.26.

⁴⁸ Idem.

et approches, qui favorisent le développement équilibré des quatre habiletés ; à savoir : (*la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale*).

I.2.1.1. Oral : une compétence à développer

L'oral est considéré avant tout comme un moyen de communication, c'est tout ce qui est dit de vive voix. Selon le Robert (2018, 156), l'oral renvoie au *'domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage aux moyens d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques'*⁴⁹

Cette même notion au sens défini de Jean François HALTE *'n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...), l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole'*⁵⁰

A partir des assertions ci-dessus, nous pouvons d'ores et déjà préciser que la complexité de l'oral ne se limite pas à une simple émission sonore, il s'agit plutôt d'une pratique qui varie d'un contexte à un autre mais aussi d'un locuteur à un autre. L'oral c'est ce moyen à travers lequel le locuteur dans une situation d'échange doit se faire comprendre, un talent qui doit être développé. Il est à la fois considéré comme *un moyen d'enseignement, un objet d'enseignement, un moyen d'apprentissage et un objet d'apprentissage*.

Ces différentes fonctions didactiques ont été identifiées par S.DIANE (2004) ; à savoir :

L'oral comme moyen d'enseignement :

Prenons par exemple le cas de l'oral de l'enseignant qui *'sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique'*⁵¹ lorsqu'il s'agit de l'explication d'un point de langue, de la vérification de la compréhension de ses apprenants ou lorsqu'il parle tout simplement ou les fait parler sans nécessairement les enseigner (un oral hors manipulation).

L'oral comme moyen d'apprentissage :

*'Les élèves apprennent par la verbalisation et par les interactions'*⁵². Dans ce cas plusieurs activités favorisent l'oral comme moyen d'apprentissage, entre autre (les activités

⁴⁹ ALRABADI, Elie. *'Quelles méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral'* ; Didactica Lengua y Literatura [en ligne]. Marzo 2011, vol.23, p. 19. Disponible à l'adresse <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/36308/35153/>

⁵⁰ HALTE, Jean François. *'Pourquoi faut-il oser l'oral ?'* ; Article dans : Oser l'oral, p.16.

⁵¹ BENAMAR, Rabéa. *'Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives'* ; Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 26

⁵² Idem.

impliquant des moments de découverte ou de mutualisation, activités interactives telles que ‘le débat’, ‘le débat régulé’, ‘la lecture dialoguée’..etc.)

L’oral comme objet d’apprentissage :

‘ Les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser les genres oraux ⁵³. Dans cette perspective, ce sont plutôt les compétences communicationnelles (s’exprimer ...) et langagières (débatte..) qui sont travaillées par le biais de la variation des pratiques.

L’oral comme objet d’enseignement :

‘Il est possible de faire du travail de verbalisation et d’interaction un objet d’enseignement ⁵⁴. Ce statut doit être considéré au même titre que la lecture, par ailleurs il oblige les enseignants à se fixer des objectifs d’apprentissage à atteindre, ainsi que des compétences à faire développer aux apprenants.

L’oral comme „objet d’enseignement,, est une considération qui peut s’avérer indécente, dans la mesure où “savoir parler“ découle plutôt *des acquis spontanés et non des apprentissages organisés* (Sylvie PLANE, 2015).

L’enfant élargit des capacités langagières au contact de sa famille et des autres, autrement dit ; il affiche un appétit de communication dès son plus jeune âge. En outre, L’écrit’ est envisagé comme ‘un acquis’ qui ne peut être déployé d’une part, qu’avec l’aide de l’enseignement qui lui est consacré d’autre part, qu’au soutien pédagogique associé à son apprentissage.

Afin d’appréhender l’oral, il est nécessaire de le comparer à l’écrit, PEYTARD (1970), GADET (1989), et BLANCHE BENVENISTE (1997) ont témoigné que l’oral et l’écrit sont considérés comme deux ordres de réalisation de la langue.

Les deux ordres sont donc et comme le stipule Sylvie PLANE ‘ *souvent pensés en termes de concurrence ou de soumission* ⁵⁵ (2015). Concurrence, comme si l’école devait se prononcer entre l’enseignement de l’écrit ou l’enseignement de l’oral. Soumission, comme si tout ce qui concernait le premier ordre qu’est ‘l’oral’ devait se situer par rapport au second ordre ‘l’écrit’.

Les deux ordres de réalisation de la langue “l’oral“ et “l’écrit“ présentent beaucoup de points communs ; il s’agit pour le premier d’un mode de production verbale mais aussi d’un langage pour l’oreille qui demande de l’effort cognitif. Et du second, d’un langage pour

⁵³ BENAMAR, Rabéa. ‘ *Valorisation de l’oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* ‘, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013,p. 26.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

L'œil. Les deux ensemble sont les instruments de la pensée et de la communication, bien que les deux modes *' ne fonctionnent pas exactement de la même façon. D'où la nécessité d'accorder à chacun d'eux une place éminente dans la classe ⁵⁶.*

Certes, l'oral est une source de difficultés pédagogiques : inciter l'autre à expliciter ses pensées et à verbaliser ses conceptions n'est pas une simple tâche à réaliser. Ajoutons à cela qu'il faut montrer beaucoup d'ingéniosité afin d'évaluer les performances orales des apprenants. Sauf à se contenter de la pratique d'activités de diction par exemple qui n'est pas superflu, mais bien loin de couvrir le champ de l'oral.

Sylvie PLANE rejoint l'idée de S. DIANE concernant les différentes fonctions didactiques attribuées à l'oral comme mode de production (précédemment signalées) et signale que celui-ci *' sert à désigner à la fois des modalités pédagogique, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe ⁵⁷.* Ce qui explique que différents statuts lui sont attribués, d'où l'existence d'un écart très subtil entre eux.

Par modalités pédagogiques, nous faisons allusion aux différentes formes de gestion employées ainsi qu'aux stratégies utilisées par l'enseignant en classe. A titre d'exemple ; dans certains manuels scolaires, quelques types d'exercices sont souvent classés dans la rubrique „oral”, même si leur réalisation est censée avoir lieu oralement bien que, leur objectif ne consiste pas à développer les compétences orales *' ces pratiques ont simplement le mérite d'offrir un terrain pour l'expression orale ⁵⁸.* En revanche, un autre type d'activités de production verbale est souhaité en tant que moyen de développement des compétences orales, à savoir :

' les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots les associations d'idées qu'ils suscitent, réexamine le fil qui les relie pour vérifier l'articulation entre les idées, les ordonner et les hiérarchiser, [...] c'est également le cas des situations d'interactions qui requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchainant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur ⁵⁹.

C'est le cas aussi des activités de compréhension orales qui exigent le traitement, la transmission ou la critique de l'information (écoutée). Le développement de la compétence à

⁵⁶ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Idem.

communiquer oralement est plus que nécessaire, or, il s'agit d'un mode présent partout (dans l'ensemble des disciplines), son développement permettra aux apprenants non seulement, de mettre des mots sur leurs pensées, de s'exprimer, de faire part de leurs incompréhensions et difficultés mais aussi de se faire comprendre.

Ce sont les quelques raisons pour lesquelles l'apprenant devrait dans un premier temps, comprendre l'importance du développement des compétences à communiquer oralement et dans un second temps, passer plus de temps à les développer.

Il n'y a rien de tel qu'un apprenant apte à réfléchir, à s'exprimer librement, à prendre des initiatives langagières, d'agir par la parole, de dialoguer, pouvoir reformuler, en d'autres termes ; capable de mettre des mots sur ses pensées.

Un contenu bien conçu de l'enseignement de l'oral contribuera indéniablement au développement de la compétence communicative.

I.2.1.2. Vers une délimitation plus large de la compétence communicative

L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est de conduire l'apprenant à développer une 'compétence communicative' dans la langue apprise. Vu que l'objectif de *'l'enseignement des langues est d'apprendre à communiquer, il est impératif que les élèves et les professeurs aient une compréhension claire de ce que signifie la compétence communicative'* (SUNDELL 2001 : 39, in Ferm & Malmberg 2001).

TORNBERG (2009 :51) atteste qu'aucune notion didactique n'a eu d'impact sur l'enseignement des langues que celle de „la compétence communicative'. Cette dernière a été pour la première fois mise en exergue par Chomsky, qui lui a attribué deux définitions "la compétence" et " la performance" ; la notion de compétence représente pour Chomsky, l'ensemble de connaissances que possède un locuteur ainsi que sa capacité à comprendre les règles grammaticales. La performance quant à elle, signifie la mise en œuvre de ces connaissances ; autrement dit, *' la manière dont l'intervenant utilise la langue dans une situation concrète'*⁶⁰(KALMAR VAXJO, p.07). Elle est apparue ensuite, dans les années 1972 dans les travaux de Dell HYMES, né dans le champ de la sociolinguistique interactionnelle.

En revanche, Dell HYMES trouve insuffisantes et fait la critique des définitions présentées par Chomsky, or (ce dernier soutenait l'idée du respect des règles sociales à côté de la grammaire). D. HYMES explicite trois facteurs de compétences ; à savoir :

⁶⁰JANERDAHL, Charlotte. *' La compétence communicative, à quoi ça sert ?, Interprétation et mise en pratique de la notion dans l'enseignement des langues vivantes en Suède'* [En ligne]. P.32. Disponible à l'adresse <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:699892/FULLTEXT01.pdf>

- ' savoir si un énoncé est vraiment possible (feasible), même s'il arrive à être grammaticalement correct.
- Savoir si un énoncé est approprié (appropriate) à la situation sociale concernée.
- Savoir si un énoncé qui peut être à la fois précis et convenable, est également utilisé (accepted usage) ⁶¹.

Lesdits facteurs en plus de la compétence grammaticale présentée par Chomsky, selon D. HYMES, constituent le cadre de la compétence communicative. Autrement dit, ce qui contribue à former la compétence communicative, ce sont plutôt les quatre compétences linguistiques réunies ensemble (lire, écrire, écouter et parler) or, il s'agit de la capacité du locuteur à user convenablement des quatre éléments pour pouvoir communiquer.

L. KANAAN proclame qu'il s'agit d'un concept qui renvoie ' à la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ⁶² (HYMES, cité dans GALISSON 1976 : 106) et qui est interprété de manières très diverses, envisagé comme le noyau de la didactique des langues.

SVARTVIK (2002 :13, in FERM & MALMBERG 2001) se spécifie et cultive le caractère de la compétence dite communicative particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères ; selon lui une personne compétente ne s'exprime pas forcément comme un natif mais ' elle peut communiquer avec les locuteurs natifs sans créer de confusion linguistique ou d'irritation ⁶³. Par ailleurs, il s'agit de la capacité du traitement d'une diversité de situations. La complexité de cette compétence implique plus que pouvoir se faire comprendre, comme l'a clairement précisé VAN EK, elle trouve son origine ' dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs ⁶⁴ (HYMES 1982, in HYMES 1984 :120).

Cette compétence en langue étrangère repose sur plusieurs composantes comme souligné par S.MOIRAND ; d'ailleurs, quatre composantes ont été répertoriées par l'auteur ; à savoir :

' Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et

⁶¹ Passage traduit par JANERDAHL, Charlotte (Du même article)

⁶² Idem.

⁶³ Idem.

⁶⁴KANAAN, Layal. "Reformulations, contacts de langues et compétence de communication: analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones "; Thèse de Doctorat, Université d'Orléans, 2011, p.237.

l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations, une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. (MOIRAND, 1990 : 20)⁶⁵

La compétence communicative dans une perspective interactive est envisagée comme un ensemble d'aptitudes permettant au locuteur une communication efficace dans des situations culturelles spécifiques. MIOARA CODLEANU signale en précisant que '*Cette compétence communicative implique la connaissance des règles d'utilisation appropriée des énoncés, des règles qui régissent l'alternance des tours de parole et la gestion thématique, des règles de politesse qui déterminent la façon dont il convient de formuler une salutation ou une requête, de réagir à une offre ou à un compliment, ces règles opérant comme des contraintes rituelles qui s'ajoutent aux contraintes linguistiques*⁶⁶ (id: 30)

Comment rendre opérationnelle une compétence communicative dans le champ de l'enseignement / apprentissage des langues ?. Une question qui interpelle l'ensemble des chercheurs. Afin de pouvoir la rendre opérationnelle, '*elle a fait l'objet de différentes tentatives d'identification à travers une vision modulaire opérationnelle et la description des composantes qui la tissent*⁶⁷.

De nombreux facteurs liés non seulement à la connaissance, mais aussi à la maîtrise de la langue permettent le développement de la compétence de communication. Plus l'apprenant est impliqué, plus ses compétences communicatives évolueront rapidement. Ainsi, les connaissances développées par l'apprenant sont concrétisées et rendu visibles par la compétence de communication.

I.2.2. Interaction, conversation et discursivité

Catherine KERBRAT ORECCHIONI s'est focalisée dans de nombreuses recherches sur les concepts de *conversation*, *discours* et *interaction*. Ses recherches ont montré différents constats ; à partir desquels l'auteure proclame que lesdits concepts se trouvent dans un rapport de dépendance unilatérale. Elle précise que '*toute conversation est discours, mais il*

⁶⁵ CODLEANU, Mioara. '*Linguistique interactionniste et enseignement des langues*'. Synergies Roumanie [En ligne]. 2009, n° 4, p. 191. Disponible à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/mioara.pdf>

⁶⁶ Idem

⁶⁷ Idem.

existe aussi des discours non conversationnels '. Elle confirme que ' tout discours implique une interaction, mais il existe aussi des interactions non verbales ⁶⁸

L'interactionnisme selon elle ' s'alimente de divers travaux issus de différents champs disciplinaires ' (C. KERBRAT ORECCHIONI, 1990 / 1998)

Les approches ethno-sociologiques, linguistiques, philosophiques et psychologiques sont les quatre grands types qui constituent ce courant. Nous nous intéressons uniquement aux travaux qui nous servent à l'analyse du corpus choisi à savoir (*l'Ecole de Paolo Alto, l'Ethnométhodologie, l'analyse conversationnelle et l'Ethnographie de la communication*).

- Les travaux des chercheurs "psychiatres et psychologues" qui constituent l'école de Paolo-Alto portaient sur " les dysfonctionnements de la communication".

Selon eux, "on ne peut pas ne pas communiquer" et tout comportement est considéré comme une communication (regards, silences et gestes sont aussi significatifs). Cela inclut tout comportement qu'il soit (verbal ou non verbal) dans la communication. Leur attention a été axée sur l'étude des relations significatives qui s'établissent entre les éléments en interaction.

Bien que leurs préoccupations soient d'ordre thérapeutique, les chercheurs de cette école proposent une théorie plus large de la communication. Effectivement, les concepts qu'ils ont élaboré peuvent s'appliquer à la communication ordinaire (KERBRAT ORECCHIONI, 1990/1998 : 58)⁶⁹ à savoir : les relations "complémentaire" VS "symétrique".

- La contribution de l'ethnométhodologie (courant de la sociologie américaine) est décisive à la compréhension de la communication humaine. Ce courant a pour objectif la description des méthodes utilisées par des individus pour une gestion adéquate des problèmes de communication. L'idée principale des ethnométhodologues est que les énoncés produits sont le résultat d'un processus interactif ; (un énoncé est toujours co-construit).
- L'analyse conversationnelle issue du courant ethnométhodologique développée sous l'influence des trois chercheurs américains ' JEFFERSON, SACKS et SCHEGLOFF en Californie a pour objectif l'analyse du fonctionnement interactionnel en situation

⁶⁸ CODLEANU, Mioara. ' *Linguistique interactionniste et enseignement des langues* '. Synergies Roumanie [En ligne]. 2009, n° 4, p. 191. Disponible à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/mioara.pdf>

⁶⁹ BENAMAR, Rabéa. ' *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 70.

authentique et naturelle et ce, dans le souci d'identifier l'organisation de l'interaction. Comme il a précisé lors d'une conférence en Californie '*ce que je vais faire maintenant, c'est prendre des petits morceaux d'une chose et les isoler, parce que les petits morceaux peuvent être identifiés et fonctionner indépendamment du plus grand morceau dont ils font partie. Et ils peuvent fonctionner dans une variété de grands morceaux, et non seulement dans celui dans lequel on les a observés [...] (SACKS 1992 :159 [Automne 1965, Lecture 5]*

Il s'agit d'une discipline issue de l'ethnométhodologie (H. SACKS, G. JEFFERSON et E. SCHEGLOFF), qui s'intéresse à l'analyse systématique de l'organisation et des mécanismes de l'interaction verbale, décrit les structures de base de la conversation et étudie entre autres, toutes les procédures propres à une conversation ; à savoir : '*Le principe de séquentialisation, les règles de distribution de la parole et l'organisation d'une conversation en trois parties : ouverture- corps-clôture*'⁷⁰.

- La réflexion de l'ethnologue de la communication et créateur du modèle S.P.E.A.K.I.N.G (HYMES, 1967) pour la description détaillée des données situationnelles a été marquée sur l'étude de l'utilisation de la langue en contexte. Selon D. HYMES, '*la parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes*' (HYMES, 1962)⁷¹. Sa contribution est incontestable à l'étude du fonctionnement du langage en contexte. Il met en exergue à travers son approche ce qui relève de la compétence communicative. Et l'essence de la communication réside dans des processus relationnels et interactionnels

L'interaction selon le Nouveau Petit Robert est défini comme '*une action réciproque*' (1994). Néanmoins, '*la manière selon laquelle est employé par différents chercheurs en science du langage et plus particulièrement en acquisition des langues est loin d'être homogène*' (ARDITTY, 2004 :168). Cela peut s'expliquer par le fait que, la définition de l'interaction selon un certain nombre de chercheurs (chacun dans son domaine respectif) se focalise plus sur l'aspect rencontre'.

Nous pouvons toutefois citer une définition propre à GOFFMAN à travers laquelle il précise que '*par interaction on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion*

⁷⁰http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.roetterink_e&part=154919

⁷¹ Idem.

quelconque quand les membres de l'ensemble donnés se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme „rencontre’ pouvant aussi convenir ⁷²

Selon GOFFMAN, dès qu'il y a rencontre entre deux ou plusieurs personnes, il y a forcément interaction. L'idée d'action mutuelle' peut être illustrée de la manière suivante :

Soit 'X' et 'Y' deux interlocuteurs ; lorsque 'X' émet un énoncé, il agit sur „Y' par l'acte qui vient d'être accompli. Au même moment que 'Y' est à l'écoute, il n'est pas considéré comme un locuteur passif. Or, il émet lui aussi des signaux qui peuvent se présenter sous forme de (expression mimique, gestuelle, regards, ou même l'emploi des continueurs tels que 'hmm', 'oui' ..etc) en réaction à ce qui a été dit par 'X'. Autrement dit ; au même instant que 'X' transmet de l'information (verbalement), il reçoit de l'information (non verbale) capable de conduire la suite de son discours, exemple : (face à un interlocuteur qui fronce les sourcils, 'X' sera amené à revenir sur son discours, à le reformuler, à exemplifier afin d'éclaircir ses propos).

Les interlocuteurs sont donc à la fois 'émetteurs' et 'récepteurs' d'informations.

' L'interaction repose sur les mécanismes de réciprocité, de coordination et de coopération ' (MAHIEDDINE. A, 2009, p.25)

Par *réciprocité*, nous entendons l'interchangeabilité des rôles propres aux partenaires de l'échange.

Par *coordination*, nous faisons allusion aux initiatives et aux actions réalisées par les interactants lors d'un échange en vue d'atteindre l'objectif de communication tracé.

Par *coopération*, nous faisons allusion à la participation active de chacun des interlocuteurs en vue d'un but commun.

C'est ce qu'affirme P. BANGE en signalant que *' Agir rationnellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction, c'est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée. Et plus particulièrement dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire* ' (BANGE, 1992 : 111).

⁷²BOUHADJER, Nawel. *' Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen* ', Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p. 07.

Le principe de coopération qui a été introduit par P. GRICE a souvent été évoqué par (GULICH et KOTCHI, 1987, 79) dans les travaux consacrés à la reformulation et qui est destiné au partenaire lors d'une interaction. Ce principe signifie la coopération rationnelle de chaque partenaire d'un échange langagier. Pour le philosophe américain P. GRICE un certain nombre de règles indispensables au bon fonctionnement de la communication, s'imposent, à savoir : (les maximes conversationnelles).

Nous nous permettons de signaler qu'une communication langagière réussie nécessite une coopération, une collaboration ainsi qu'un ajustement réciproque des partenaires afin de garantir l'intercompréhension.

D'un point de vue didactique, l'interaction verbale a été jusqu'au jour d'aujourd'hui très étudiée par les chercheurs. Chacun de ORECCHIONI, TRAVERSO, ... Etc.. Ont mis en évidence la notion d'interaction et se sont intéressés au différents processus du triangle didactique, autrement dit leurs attentions étaient focalisées sur ce qui s'opère entre les prises de parole des élèves mais aussi dans les échanges entre Maître – élèves et savoir.

I.2.2.1. Interaction didactiques et autonomes

Virginie FASEL LAUZON, précise dans l'un de ses ouvrages intitulé "comprendre et apprendre dans l'interaction" que l'interaction sociale '*désigne à la fois un processus et un produit : une interaction sociale est un processus d'ajustement réciproque et simultané entre des individus, accompli aux moyen de mécanismes de régulation et de synchronisation, dont le produit est un enchainement d'actions langagières (verbales et non-verbales) qu'on désigne également sous l'appellation interaction sociale*'⁷³.

Selon l'auteure de l'ouvrage, l'interaction peut être institutionnelle, comme elle peut être non-institutionnelle. Par exemple, un informaticien et un apprenant qui se rencontrent dans la salle d'internet de l'université s'engagent dans une interaction dite „institutionnelle’ ; cependant, si l'informaticien et l'apprenant sont également voisins, ils peuvent facilement s'engager dans une interaction dite „non-institutionnelle’ qui peut porter sur un sujet qui intéresse les deux. Ce qui distingue le premier type "I-I" du second "I.N-I", c'est plutôt l'objectif, or, l'interaction institutionnelle est plutôt orientée vers un objectif bien déterminé, précis et concis, alors que l'interaction non-institutionnelle n'est orientée vers aucun but.

⁷³ LAUZON, Virginie F. '*Comprendre et apprendre dans l'interaction, Les séquences d'explication en classe de français langue seconde* ', Peter Lang AG, Bruxelles : Maurizio Gotti, 2016, p. 15

L'apprentissage est bien l'objectif vers lequel est orientée l'interaction réalisée en classe or, à travers ce genre d'interaction l'apprenant est censé acquérir des connaissances d'une part, développer des compétences d'autre part. Orienter l'interaction vers un but précis implique forcément la mise en place de méthodes en vue de leur exécution.

L'interaction réalisée en classe considérée comme institutionnelle peut réunir plus de 25 participants autour d'un sujet, d'une activité ou d'un objet commun et engage dans la plupart du temps un nombre d'apprenants plus élevé, plus important que dans l'interaction non-institutionnelle qui comprend généralement pas plus que trois participants. V.F. LAUZON souligne qu'au-delà de ce nombre '*la conversation tend rapidement à se scinder en plusieurs conversations parallèles*'⁷⁴ (SACKS / SCHEGLOFF / JEFFERSON '1974'). Souvent, il revient à l'enseignant "organisateur de l'interaction" à demander des consignes, de distribuer la parole, de sélectionner les apprenants, autrement dit, à mettre en place ce qu'on appelle des routines interactionnelles.

Selon (BANGE 2006, BOUCHARD / TRAVERSO 2006, CICUREL 2001, MARKEE 2000), '*le positionnement de l'enseignant en „organisateur de l'interaction' témoigne d'une relation asymétrique entre les participants, caractéristique des interactions en classe*'⁷⁵. Ladite organisation de l'interaction en classe peut-être expliquée et / ou décrite par le biais des unités interactionnelles de différents niveaux ; à savoir : échanges, différentes phases d'une activité, etc. Moults études ont été réalisées portant sur 'Les niveaux d'analyse' pour la description de l'interaction en classe et les constats diffèrent d'une étude à l'autre.

Quatre niveaux d'analyse ont été recensés par Nassaji WELLS (2000) à savoir :

- ▶ Episodes.
- ▶ Séquences.
- ▶ Echanges.
- ▶ Interventions

Cinq niveaux ont été distingués par SINCLAIR / COULTARD (1975) à savoir :

- ▶ Leçons.
- ▶ Transactions.
- ▶ Echanges.
- ▶ Interventions.
- ▶ Actes.

⁷⁴LAUZON, Virginie F. '*Comprendre et apprendre dans l'interaction, Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*' ; Peter Lang AG, Bruxelles : Maurizio Gotti, 2016, p. 15.

⁷⁵ Idem

Huit niveaux d'analyse ont été constatés par BOUCHARD / TRAVERSO(2006) à savoir :

- ▶ Leçons.
- ▶ Activités.
- ▶ Episodes.
- ▶ Echanges.
- ▶ Séances.
- ▶ Phases.
- ▶ Etapes.
- ▶ Interventions.

L'échange tripartite (IRF)⁷⁶, est l'organisation la plus documentée qui a été décrite entre autre par SINCLAIR / COULTARD dans les années (1975).

Par 'I', nous faisons allusion à [L'Initiation de l'enseignant]

Par 'R', nous entendons [La Réaction de l'apprenant]

Par 'F', nous insinuons [L'évaluation faite par l'enseignant ou le Feedback]

La première étape [I] consiste à évaluer l'état de la compétence langagière de l'apprenant ainsi que son état de connaissances, l'état de la compétence langagière et de connaissances de l'apprenant est envisagé comme la réaction [R], seconde étape propre à l'apprenant. C'est ladite réaction présentée par l'apprenant qui fera l'objet de l'évaluation de l'enseignant [F].

Nous nous permettons de signaler qu'un nombre important d'activités en classe suivent ce type d'échanges Initiation – Réaction – Feedback.

Plusieurs études ont été inspirées par cet échange IRF composé de trois phases fondamentales. Une première phase (I) considérable pour inciter l'apprenant à parler et une troisième phase permettant un rebondissement sur ce qui a été émis par l'apprenant (2^{ème} phase). Afin d'appréhender d'une part, la logique interactionnelle et d'autre part la contribution de l'interaction à l'apprentissage, la description de la structure des échanges mérite une étude plus approfondie.

L'enseignement souligne V.F. LAUZON' *vise donc à maximiser et à optimiser les processus d'apprentissage de la langue [...] notamment en mettant en place des activités et des formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau des apprenants* ⁷⁷

⁷⁶ Nous avons emprunté cette expression à Virginie FAZEL LAUZON.

⁷⁷ LAUZON, Virginie F. 'Comprendre et apprendre dans l'interaction, Les séquences d'explication en classe de français langue seconde', Peter Lang AG, Bruxelles : Maurizio Gotti, 2016, p. 15.

(BANGE 1992, SEEDHOUSE 2004) parlent de focalisation, bifocalisation et même de trifocalisation ; ils précisent qu'il existe une bifocalisation entre niveau thématique, une focalisation sur le contenu et sur les formes, en rajoutant une troisième focalisation si nous évoquons l'accomplissement de tâche(s).

Ces changements de focalisations peuvent avoir lieu à des moments différents de l'interaction, par exemple ; la focalisation sur le contenu peut se présenter sous forme (de demandes d'explication ou de clarification qui peuvent être adressées aux apprenants).

Une focalisation sur la forme peut se présenter sous forme de (correction de la langue lors de l'échange) etc.

Lorsque la focalisation est centrée sur la forme, à travers l'organisation d'une suite d'échanges IRF, l'enseignant aura la possibilité de contrôler le déroulement de l'activité de manière générale, notamment l'attribution des tours.

En outre, lorsque la focalisation porte sur le contenu, l'organisation de l'activité est plus flexible et les apprenants ont la possibilité de concourir et / ou de prendre part à certains aspects de la gestion de l'interaction.

Plusieurs types de communication ont été distingués par les chercheurs notamment (D. COSTE 1984, F.WEISS 1984, G.HOLTZER 1993) dans la classe de langue. HOLTZER dans sa typologie, deux types d'interactions sont à distinguer ; à savoir :

- ▶ Les interactions didactiques.
- ▶ Les interactions autonomes.

Les objectifs ainsi que les spécificités de chacune de ces interactions se présentent comme suit :

HOLTZER précise que *l'interaction didactique* est principalement centrée sur l'enseignant et réunit à la fois :

Les métadiscours *explicatif* et *descriptif*, le *discours évaluatif* ainsi que les *activités métadiscursives*, autrement dit ; ces interactions sont orientées vers l'enseignement / apprentissage des éléments de la langue.

a. Il s'agit pour *le métadiscours explicatif* d'une opération qui peut se faire (soit à l'initiative de l'enseignant, soit à l'initiative du participant) qui consiste à clarifier le sens d'un énoncé, d'un segment, d'un terme, etc. et qui peut prendre plus d'une forme notamment :

- ▶ La synonymie
- ▶ La définition
- ▶ L'explication

ou autrement dit “explicitée” (cf. BESSE ET PORQUIER 1991 :93)⁷⁸. il peut se présenter sous forme de descriptions grammaticales ou règles (recours au métalangage)

EXEMPLE

TDP.198.E02 notre prophète a a précisé trois sports / ^ **chevauchement** ^ **euh** ::: la natation **euh** ::: comment dit **euh** :::

TDP.204.E02 la natation / assibaha wa rimaya wa roukoub el khayl / wa roukoub el khayl

L'échange s'est fait en grande partie en langue maternelle.

c. Pour ce qui est du discours évaluatif, ‘ *L’enseignant occupe une position qui “l’engage” à se prononcer sur l’acceptabilité des productions langagières des apprenants. L’enseignant ne peut donc pas échapper à l’évaluation, en revanche, il a le choix quant aux formes et quant à l’objet de la focalisation de son appréciation* ’ (CICUREL in DABENE et el. 1990 :28)⁷⁹

EXEMPLE

TDP.348.EN oui / exactement /

Ici, l’enseignant par son recours au continuateur „Oui’ et au marqueur de l’accord „Exactement’, il accuse réception de ce qui a été émis et signale à l’énonciateur qu’il peut continuer à parler, or, ‘ *l’évaluation est l’acte (a) qui permet [...] de savoir si sa réponse était adéquate et (b) qui crée la base pour continuer* ’⁸⁰

d. Il s’agit pour *les activités métalinguistiques* de l’analyse des phénomènes langagiers permettant leur vérification en situation de production.

Il peut s’agir de moments de communication autonome à l’intérieur d’une communication didactique.

Trois catégories de communication sont à distinguer par le même chercheur ‘HALTZER’ dans *les interactions autonomes* ; à savoir

- ▶ La communication-reproduction
- ▶ La communication semi-dirigée
- ▶ La communication autonome

Qui ont pour objectif d’entraîner les apprenants aux pratiques de la communication.

⁷⁸ PIOTROWSKI, Sebastian. 2003, ‘ *Conduites de l’enseignant et métadiscours didactique dans une classe de langue étrangère* ’, Roczniki humanistyczne [En ligne]. 2003, zeszyt 5, Tom LI, p. 168. Disponible à l’adresse <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/download/4854/4748>

⁷⁹ PIOTROWSKI, Sebastian. 2003, ‘ *Conduites de l’enseignant et métadiscours didactique dans une classe de langue étrangère* ’, Roczniki humanistyczne [En ligne]. 2003, zeszyt 5, Tom LI, p. 168. Disponible à l’adresse <https://ojs.tnku.pl/index.php/rh/article/download/4854/4748>

⁸⁰ Idem.

A. *Communication-reproduction* :

L'objectif de cette forme de communication consiste à mémoriser par exemple un texte voire un dialogue pour pouvoir le reproduire, il s'agit d'une catégorie considérée comme une phase introductive à l'implication du participant dans son apprentissage.

B. *Communication semi-dirigée* :

L'apprenant dans cette catégorie est loin d'être en situation de communication authentique, naturelle ou spontanée, il est amené avec l'aide de l'enseignant à prendre de l'initiative lors des échanges, ou s'impliquer plus et à faire preuve d'imagination.

Elle réunit :

Les exercices de reformulation, construction de dialogues, jeux de rôles..etc.

C. *Communication autonome* :

L'apprenant à ce stade, a la possibilité d'intervenir à tout moment lors des échanges, il est plus apte à s'exprimer librement, à se justifier, à s'expliquer, à prendre de l'initiative, il est même créatif ... etc.

Les activités qui constituent cette catégorie sont : les débats, les jeux de rôles, exercices de créativité, négociation.. etc.

I.2.2.2. Echange conversationnel : compétences au contact du dialogue

“La conversation“, il s'agit avant tout d'une forme particulière de la communication, possédant des règles et des concepts qui lui sont propres et qui est envisagée comme un système ‘ *puisque'elle dispose d'éléments propres en interaction les uns avec les autres ainsi qu'avec le contexte interne et externe au système, interactions définies par certaines règles* ⁸¹.

C'est l'une des formes de l'interaction qui peut se distinguer par son caractère informel, elle possède un sujet de „discussion' bien déterminé et précis.

‘ Il est généralement admis que la conversation fait partie de la notion d'interaction : la conversation est une interaction. Si nous avons utilisé ces deux notions en contraste (...), c'est pour distinguer entre les aspects de la reformulation qui dépendent de la conversation en tant que structure et les fonctions interactionnelles qui découlent d'une intention de la

⁸¹WAGENER, Albin. ‘ *Le désaccord conversationnel : enjeux d'un processus interactionnel et applications interculturelles : Définition de la conversation comme système communicationnel. Formation et enjeux des phénomènes de désaccord dans l'échange langagier. Etude de la transgression des règles et principes du système conversationnel* ‘.Thèse de Doctorat, Linguistique. Université d'Angers, 2008. P. 16.

part du locuteur responsable de la reformulation. Cette intention se traduit par un énoncé adressé à l'allocataire ' (NOREN, 1999, p. 122).

' Aucune typologie consistante ne peut rendre compte de tous les types d'interaction ' (KERBRAT ORECCHIONI, 1992). Jacques entant que philosophe du langage qui en distingue sept types ; à savoir : ' le différend, la dispute, la discussion contradictoire, l'entretien dirigé, la négociation, le débat, la controverse et la confrontation ' (1988 :45-68) a tenté de lever le voile sur ce qui se dissimule derrière la notion de dialogue par opposition à la conversation et à la négociation.

La conversation représente pour lui ' une dimension ludique avec son inventivité, sa spontanéité individuelle, ses fréquentes plaisanteries ' qui relèvent d'un ' art de converser ' ⁸². Sa fonction principale consiste à ' corroborer l'appartenance à une communauté en retremant le lien collectif ' (JACQUES, 1988 :58)

La seule contrainte de la conversation concerne le choix du sujet, c'est-à-dire que les sujets choisis doivent être d'actualités, attractifs qui intéressent les jeunes, suscitent la participation de tous et donnent à chacun l'occasion d'y prendre part, comme c'est le cas d'ailleurs ; pour nous, les thèmes choisis par l'enseignante étaient plutôt favorables et correspondent aux domaines de compétence ainsi qu'aux centres d'intérêts de chacun, le choix de chaque sujet n'était pas fortuit.

Les activités proposées avaient suscités un intérêt pédagogique indéniable aux yeux des participants que nous avons considérés comme suffisamment motivés par des sujets qui les préoccupent de plus près. Les thèmes choisis relèvent de leurs préoccupations majeures.

L'enchaînement est parfois sensible au début de(s) séance(s). Il a été particulièrement sensible dans les corpus " 03 - 05 - 07 - 09 - 10 - 11 - 12 " ⁸³. Chose que nous pouvons visualiser dans les extraits ci-dessous :

⁸²LUSETTI, Michèle. 2004, ' Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs '. *Interactions orales en contexte didactique Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, presses universitaires de Lyon, IUFM, p.173.

⁸³ Voir annexe 01.

EXEMPLE 01 :

Extrait du corpus n° 03 [lignes de 01 à 19]

TDP.01.EN	la question / est la suivante \ vous en pensez quoi de la poursuite des études à l'étranger / est-ce que vous êtes pour ou contre / et pourquoi / vous avez tout le temps devant vous réfléchissez / euh ::: [...] est-ce que ça vous intéresse d'aller poursuivre vos études à l'étranger [...] vous êtes pour ou contre / pourquoi /
TDP.02.E01	je suis pour / je suis-je suis pour peut-être affirmation [...] \ pasqu' euh ::: euh ::: les études euh ::: à l'étranger c'est euh ::: c'est une c'est c'est une chance / à l'étudiant d'apprendre mieux \ mieux des des euh ::: des con euh ::: je sais pas / je peux pas /
TDP.03.EN	comment /
TDP.04.E01	euh ::: / premièrement c'est euh :::
TDP.05.EN	[...]
TDP.06.E01	d'accord / for the hall l'étudiant /
TDP.07.EN	[...]
TDP.08.E01	d'accord / [...] the hall /
TDP.09.EN	d'accord /
TDP.10.E01	l'étudiant va euh ::: va apprendre euh ::: va prendre des des connaissances des nouveaux connaissances \ de nouvelles cultures /
TDP.11.EN	oui /
TDP.12.E01	euh ::: bon
TDP.13.EN	est-ce que ça vous permet de développer en de de mettre en valeur votre CV \
TDP.14.E01	oui /
TDP.15.E02	oui / ça c'est sûr
TDP.16.EN	pourquoi /
TDP.17.E02	parce que on apprend les [...] cef en Algérie \ y a pas de chances \ y a y a pas y a pas euh ::: non euh ::: si vous si vous voulez travailler chez une entreprise /
TDP.18.E01	ya pas des moyens / voilà /
TDP.19.EN	ya pas de moyens / d'accord oui /

EXEMPLE 02 :

Extrait du corpus n° 05 [lignes de 01 à 14]

TDP.01.EN	alors / est-ce que le fait d'avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie \ est-ce que c'est important d'avoir un diplôme ou bien on peut s'en sortir même sans diplôme \ vous en pensez quoi / [...]
TDP.02.E01	euh ::: si on a un diplôme on a la chance euh ::: on a la chance qu' euh ::: [...] on peut pas travailler en Algérie sans dip diplôme avec des des des comp des compétences avec des des parce que sans sans diplôme on peut pas travailler dans dans les sociétés / dans tel domaine on peut pas travailler \
TDP.03.EN	[...]
TDP.04.E01	mais mais mais les gens qui ont d'argent et de euh ::: [...] d' euh :::
TDP.05.E02	capacités
TDP.06.E01	il faut il faut euh ::: il faut un diplôme pour euh ::: d'avoir un diplôme pour euh ::: comment dire pour euh ::: pour notre euh :::
TDP.07.EN	[...]
TDP.08.E01	oui /
TDP.09.EN	[...] même sans diplôme / [...]
TDP.10.E01	non non non euh ::: [...] pas d'avoir un [...]
TDP.11.EN	[...]
TDP.12.E01	oui /
TDP.13.EN	[...]
TDP.14.E01	oui / [...] pour euh ::: euh ::: pour euh ::: pour réussir pour euh ::: bien parler avec des gens \ pour qu' euh ::: quelqu'un qui forme euh ::: qui a un diplôme euh ::: on trouve des gens qui qui qui qui ont un diplôme mais un peu comment dire \

EXEMPLE 03 :

Extrait du corpus n° 07 [lignes de 01 à 12]

TDP.01.EN	alors / selon vous est-ce qu'il faut laisser la liberté aux adolescents ou pas /
TDP.02.E01	un peu euh :::
TDP.03.EN	je voudrais savoir ce que vous entendez par liberté / définissez moi le mot ensuite entrez dans les détails \ [...]
TDP.04.E01	la liberté c'est euh ::: / la lib la liberté c'est donner tout euh ::: toutes tout les choses c'est-à-dire euh ::: ^ chevauchement ^ [...] la liberté de euh ::: beaucoup de choses (RIRE) mais pour moi c'est la la liberté totale c'est pas euh ::: c'est pas bien euh ::: c'est pas c'est pas bénéfique pour l' euh ::: les adolescents \
TDP.05.EN	pourquoi /
TDP.06.E01	il y a / il y a beaucoup des problèmes / la liberté totale il faut contrôler les l'adolescent /
TDP.07.E02	il faut contrôler euh ::: les adolescents /
TDP.08.E01	voilà / il faut les contrôler euh ::: dans ce cas il faut euh ::: les parents doivent euh ::: comment dit comment dit les parents doivent ils ils ils yedekhlou ^ chevauchement ^
TDP.09.E02	ils veulent conseiller ses ses enfants /

TDP.10.E01
 TDP.11.E02
 TDP.12.EN
 oui /
 il faut les conseiller euh ::: [...] [...]

EXEMPLE 04 :

Extrait du corpus n° 09 [lignes de 01 à 13]

TDP.01.EN
 TDP.02.E01
 TDP.03.EN
 TDP.04.E01
 TDP.05.EN
 TDP.06.E01
 TDP.07.EN
 TDP.08.E01
 TDP.09.EN
 TDP.10.E01
 TDP.11.EN
 TDP.12.E02
 TDP.13.EN
 alors / on dit qu'aujourd'hui beaucoup de journaux ou bien sur le net présentent des régimes pour être minces /
 oui /
 vous en pensez quoi / est-ce que vous êtes pour ou contre / et pourquoi / expliquez /
 euh ::: moi je pense qu'euh ::: ça nous aide [...] des régimes / es astuces de [...] bio /
 oui /
 des bio des [...]
 est-ce que ça [...]
 moi je préfère ça /
 ou bien est-ce que vous préférez aller voir un nutritionniste /
 moi je préfère le faire moi-même /
 d'accord / oui /
 je pense qu'euh ::: / il faut utiliser les les il faut il faut connaître qu'est-ce qu'il y a d'euh ::: dedans par exemple une recette \ [...]

EXEMPLE 05 :

Extrait du corpus n° 10 [lignes de 01 à 11]

TDP.01.EN
 TDP.02.E01
 TDP.03.EN
 TDP.04.E01
 TDP.05.EN
 TDP.06.E01
 TDP.07.EN
 TDP.08.E01
 TDP.09.EN
 TDP.10.E01
 TDP.11.EN
 alors / écoutez moi bien / selon vous faut-il manger pour vivre ou bien vivre pour manger /
 euh ::: pour moi bien sûr euh ::: manger pour vivre \
 dans un sens oui /
 euh ::: parce que la vé c'est pas pour manger / seulement \
 oui /
 pour faire beaucoup de choses \ euh ::: aussi j'ai vu des documents \ des gens /
 vous avez lu des documents qui parlent de quoi /
 qui n'ont pas mangé pendant des mois et des années /
 et est-ce qu'ils ont pu vivre /
 oui /
 [...]

EXEMPLE 06 :

Extrait du corpus n° 11 [lignes de 01 à 15]

TDP.01.EN
 TDP.02.E01
 TDP.03.E02
 TDP.04.E03
 TDP.05.E02
 TDP.06.E03
 TDP.07.E02
 TDP.08.EN
 TDP.09.E03
 TDP.10.EN
 TDP.11.E01
 TDP.12.E03
 TDP.13.E01
 TDP.14.E02
 TDP.15.E01
 alors / pensez vous que les jeunes de 18 ans sont libres de prendre leurs propres décisions dites si vous êtes pour ou contre / et pourquoi / expliquez / c'est clair ^ chevauchement ^ carrément moi je suis contre et je ne pense pas euh ::: oui personnellement je suis contre je pense pas qu'euh ::: que cette idée est vrai /
 non mais il y a des sujets il y a / il y a des sujets / il faut pour non /
 je suis pour ce qu'elle a dit \ y a des sujets qu'on qu'on peut prendre des décisions / et /
 et des sujets / il faut des parents où and une grande personne
 parfois il faut les parents ^ chevauchement ^
 il faut donner des idées aux
 d'accord / qu'est-ce que vous entendez par prendre une décision / ça veut dire quoi /
 responsabilité /
 [...] comment /
 [...]
 appliquer les résultats soit positifs ou négatif /
 moi je pense que toujours les gens / il faut prendre les les idées des des parents /
 il connaît plus de [...]
 il connaît plus de [...] ^ chevauchement ^

EXEMPLE 07 :

Extrait du corpus n° 12 [lignes de 04 à 11]

TDP.04.EN
 TDP.05.E02
 TDP.06.EN
 le mensonge est-il inacceptable ou parfois nécessaire / est-ce qu'il est inacceptable c'est-à-dire que je peux ne pas accepter quelqu'un qui ment ou bien parfois ça eut ça peut être nécessaire /
 parfois on peut on peut mentir parce que pour éviter quelques catastrophes \
 c'est-à-dire c'est selon la situation /

TDP.07.E02	oui / selon la situation de il y a / il y a des choses oui on peut pas euh ::: on peut pas mentir /
TDP.08.EN	oui /
TDP.09.E02	mais il y a / il y a / des cas qu'on peut / on peut accepter /
TDP.10.EN	par exemple /
TDP.11.E02	par exemple / euh ::: parfois on dit bon on sais ce qu'on dit à la maison wella /

Comme il apparait clairement dans les exemples, les enchainements étaient contraints au début de chaque extrait de conversation (cités ci-dessus) et ont offert une grande sensibilité à la situation ainsi qu'aux partenaires de l'échange.

Les moments de conversation observés dans les corpus 03- 05- 07- 09- 10- 11 et 12 justifient la réticence de certains participants. Certaines analyses tendent à montrer que ces conversations ont une fonction positive en tant que pauses et occasions de *décharge cognitive* (CAUTERMAN, 1997 : 79). Elles permettent de détendre l'atmosphère et d'évacuer certaines tensions, de prendre du recul par rapport à l'action ou de s'approprier certains éléments de savoir (VERSTRAETE, 2000 : 151-171)⁸⁴

La conversation offre aux participants ' *une méthode au sens* ' (M. LUSETTI, 2004), appellation attribuée par les ethnethodologues afin de poursuivre l'échange (l'énonciation).

Les conversations ont eu lieu entre binômes (sous forme de dialogue), autrement dit, en 'situation dialogique'

En sciences du langage, le terme „dialogique' est très employé de nos jours.

Le développement de compétences tel qu'envisagé dans une conception dialogique provient de l'implication de l'apprenant, comme le précise R. VION avec netteté que l'apprenant ' *développera des compétences au contact des dialogues d'autrui et au sein des genres de discours dans lesquels il est impliqué* ' (1998). A travers son interaction avec l'autre (l'interlocuteur), plusieurs éléments sont en jeu, du point de vue du fonctionnement de la communication.

Les prises de parole de chacun des interlocuteurs s'inscrivent dans des contextes discursifs spécifiques ; à savoir (descriptions- explications- reformulations.. etc) et visent à se concilier à la fois aux capacités de compréhension mais aussi de production de chacun. CATUREL. F stipule qu' ' *il est possible de voir émerger un type d'échanges naturels au sein de la classe, des échanges qui ressemblent parfois à la communication ordinaire [...]. Il*

⁸⁴LUSETTI, Michèle. 2004, ' Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs '. *Interactions orales en contexte didactique Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*, presses universitaires de Lyon, IUFM, p.173.

semble que la force communicative du langage ne puisse se laisser broyer par les contraintes de l'interaction didactique. (ibid : 101-102)

Ladite conciliation va autoriser le maintien de la communication, en privilégiant la transmission du sens d'une part, la circulation de la forme d'autre part, et installer le locuteur (l'apprenant dans notre cas) dans un statut d'interlocuteur.

Dans les situations dialogiques, les deux interlocuteurs se soutiennent langagièrement (s'ils se partagent l'avis sur le sujet), s'étayent, c'est une forme d'étayage *' qui se fait en grande partie par des reprises (repeats) et des reformulations (recasts) [...]*⁸⁵ (DEWECK, Salazar ORVIG, 2019) de ce qui est dit.

Ces reprises et reformulations faites par les interlocuteurs permettent à chacun d'eux l'expérimentation du fonctionnement conversationnel, or, il s'agit d'interventions venant de la part de chacun qui d'un côté couvrent un besoin communicatif, et d'un autre côté se situent dans une continuité conversationnelle, leur permettant de faire fonctionner leurs systèmes de production et de compréhension langagière.

' L'approche dialogique se focalise sur l'énonciation, le "produit de l'interaction de deux individus socialement organisés ' (BAKHTINE / VOLOCHINOV, 1977, p.133), ' matérialisée par les échanges verbaux entre les individus et qui forment le dialogue. Dans la perspective du dialogisme interdiscursif (BRES, 2017), les énoncés produits par les différents interlocuteurs forment une chaîne: tout énoncé doit être envisagé à la fois comme un écho, une réponse à un énoncé précédent et comme la source d'un énoncé suivant. L'énoncé dialogique suppose donc deux énonciateurs qui reprennent la parole de l'autre (de façon explicite ou non) et y apportent une signification dans l'ici et maintenant ' (BRES ; VERINE, 2002 ; SALAZARORVIG, GROSSEN, 2008).

VION stipule que *' dans le dialogue, les individus se coordonnent, s'ajustent l'un à l'autre voire s'auto-adaptent afin de parvenir à la co-construction de l'énonciation ' (2010).* Ladite combinaison énonciative, devient visible via les reprises et les répétitions or, même une répétition similaire d'un énoncé antérieur se distingue en ce qu'elle est marquée par le placement de l'interlocuteur, permet le transfert du sens des mots en fonction du discours de l'autre.

Nous nous permettons de signaler que les mots échangés entre interlocuteurs lors d'une situation dialogique sont assimilés dans les usages en dialogue, la marque de cette appropriation se vérifie dans les reprises de l'autre.

⁸⁵ <https://www.scielo.br/j/bak/a/LQwwP84RnjDQ8HLOvMM7SOK/>

Le dialogue considéré comme un lieu privilégié du développement des compétences communicatives, permet la mise en exergue de la manière dont le locuteur intègre les discours en les partageants avec autrui.

I.2.2.3. Echange: caractéristique primordiale de l'interaction et facteur déclencheur de la reformulation

DELMONTE LE GRAND affirme qu' *' il y a échange à partir du moment où un certain nombre de personnes enchainent leurs interventions en s'interpellant mutuellement. Un échange reste sous l'emprise d'une intervention initiative unique suscitant une série d'interventions réactives '*⁸⁶

L'échange est donc considéré comme l'unité la plus importante de l'interaction qui fait appel à : *la coopération- à l'influence mutuelle et au travail d'équipe. ' Il peut être constitué d'une, de deux, de trois interventions. Il est par conséquent une unité 'constituée' et ,,constituante' (K. ORRECHIONI ,,1990-1998')*⁸⁷

Plusieurs échanges ont été décrit par K. ORRECHIONI ; à savoir :

- ▶ L'échange constitué d'une intervention, par exemple : un élément perturbateur en classe à qui on peut dire : Sortez !
- ▶ L'échange constitué de deux interventions, le cas d'une paire adjacente composée de deux interventions (de deux personnes différentes), une intervention initiative et une intervention réactive où, le deuxième type d'intervention dépend du premier.
- ▶ L'échange composé de trois interventions.
- ▶ L'échange composé de plusieurs interventions.

L'échange se distingue par deux composantes fondamentales dont l'action favorise le développement de la compétence de communication ; à savoir : la participation et le désaccord.

L'accent est mis concernant la première composante (la participation) sur la collaboration et la coopération aux apprentissages et aux activités interactives afin de s'adapter aux autres. Quant à la seconde composante, le point est mis sur les différences, les désaccords, les dysfonctionnements ou les conflits qui peuvent apparaître au sein d'un

⁸⁶MAHIEDDINE, Azzedine. *' Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens '*, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p. 07

⁸⁷BENAMAR, Rabéa. *' Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives '*, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p.78.

groupe où l'apprenant est censé orienter ses réflexions vers un raisonnement logique, de qualité.

Parmi les facteurs qui peuvent inciter les locuteurs à ne pas se comprendre, ou à ne pas bien formuler leurs propos : les locuteurs issus de cultures différentes ont des perspectives différentes et donc des manières variables quant à l'usage des trois volets de l'interaction conversationnelle cités par WAGENER Albin ; à savoir :

- ▶ Le volet verbal.
- ▶ Le volet paraverbal.
- ▶ Le volet non-verbal.

Selon lui, chacun de ces volets sert à transmettre des messages (différemment selon le locuteur) dans le cadre d'un échange conversationnel dont le fonctionnement ne se base pas uniquement sur un seul critère qu'est "le langage verbal" selon les spécialistes de l'analyse conversationnelle, mais s'organise autour des trois volets (précédemment cités)

Et par voie de conséquence, deux interactants peuvent implémenter les trois volets communicationnels de manière fluctuante et ne pas se comprendre en raison d'une formulation défectueuse.

Dans ce cas, qu'en est-il de la gestion des places interlocutives ?

Le problème 'de la gestion' concerne la manière dont les participants dirigent / administrent les asymétries énonciatives introduites par les rôles langagiers du reformulant, le rôle du reformulant⁸⁸ dans notre cas confère aux autres participants (auditeurs) une position haute qui met le partenaire à l'échange en position d'écoute, de questionnement, de concentration et de compréhension.

Deux enjeux sont pris en considération par ladite prise de position ; à savoir :

- ▶ Enjeu de crédibilité (être cru et pris au sérieux)
- ▶ Enjeu de captation (être au centre de l'échange)

Les prises de parole des uns et des autres (interlocuteurs) lors d'un échange interactif sont dans la plupart du temps commentées, partagées, scrutées, répétées, reformulées, acceptées, rejetées.etc..

Reprendre sa parole ou la parole de l'autre afin de la modifier, l'exemplifier, l'éclaircir, la définir, l'expliciter.etc..., est un phénomène qui revêt mille et une formes.

Que dire des reprises dont les finalités sont souvent reformulatives ?

⁸⁸ Nous avons tenu à expliciter uniquement le rôle du reformulant, or, c'est bien la parole reformulée qui nous intéresse.

C'est un rôle attribué au *reformulant*, ce dernier est censé reproduire le discours de soi ou de l'autre afin de l'éclaircir et de permettre à l'autre l'accès au sens. ROXANNE BERTRAND dans son article de 2003. Souligne ' *Combien par les propos qu'il reprend, le locuteur se construit une image qu'il choisit- sur le plan dialogal* ' (BERTRAND, R. 2003).

Les enjeux de ces reprises ont une visée claire, précise et concise à savoir (permettre l'accès au sens). Le recours *du reformulant* à ce procédé contribue à rendre les propos émis plus crédibles or, (ces reformulations ont un effet de clarification).

Les formes de reformulation peuvent être aussi variées que les contextes qui les accueillent : reformulation par synonymie- reformulation par modification de sens – reformulation d'un seul fragment d'énoncé- reformulation d'un énoncé total... etc.

Toutes ces formes dépendront évidemment de l'objectif fixé par *le reformulant*.

Ajoutons à cela, que dans le cadre d'une interaction verbale (des gestes et attitudes peuvent très bien être intégrés aux reformulations du locuteur „*du reformulant*' dans notre cas), et la forme de reformulation donnée ' *au plan non verbal peut alors stratégiquement servir l'objectif du locuteur [...] parce qu'elle renforce la valeur du discours* ' reformulé. (CAILLAT, 2016). Les reformulations émises par *le reformulant* ne tiennent que si elles favorisent la progression des échanges en cours.

Le rôle du *reformulant* n'est pas semblable à celui d'un *interactant*

Quelles stratégies un interactant est censé mettre en place ? Confronté à d'autres personnes, confronté à un groupe d'apprenants, confronté à l'accomplissement de tâches orales, il est clair qu'un interactant doit envisager d'agir, de coopérer, de collaborer en toute autonomie et en interaction avec les autres.

Il est censé connaître et / ou avoir conscience des règles conversationnelles ou du moins les avoir intégrées. ' *Pourtant les règles du jeu et le jeu lui-même ne préexistent pas radicalement à l'interactant et à ses conditionnements, aucune règle ne saurait s'appliquer*⁸⁹. Au moment de la contribution des interactants à un système conversationnel, sont censés assumer des rôles divergents à l'intérieur du système.

Parmi ces rôles, pouvoir s'identifier à son interlocuteur tout en manifestant sa différence face à lui, ce qui explique qu'il contribue à la fois à deux actions synchrones et complémentaires.

Les interactants entre eux qu'ils soient deux ou plus doivent d'une part, maintenir l'échange d'informations et d'autre part, construire une relation (entre eux). ' *En règle*

⁸⁹BENAMAR, Rabéa. ' *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p.78.

générale, on sait à peu près ce qu'on veut dire quand on commence à parler. Même si l'intention n'est pas claire, ce que nous voulons dire doit être formulé de manière telle qu'on puisse constater si ce qu'on dit voulait dire „vraiment' si ce n'est pas le cas, on corrige ⁹⁰. C'est grâce à l'interprétation et la compréhension de ce qui a été émis qu'ils peuvent évoluer avec une certaine assurance lors des situations d'interaction auxquelles ils sont confrontés.

Afin d'atteindre l'objectif tracé, une organisation de la production langagière et de la communication par l'interactant s'impose (est plus que nécessaire). En ce sens, ils auront la possibilité de traiter l'information émise (par l'autre) et de pouvoir maintenir l'interaction.

A vrai dire, ils constituent les éléments fondamentaux du système conversationnel.

' Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux „engagés' dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire ⁹¹.

Leur intérêt réside dans leur échange qui à son tour représente une clé majeure pour la compréhension d'une conversation.

Catherine KERBRAT ORECCHIONI stipule que trois formes bien distinctes de la communication conversationnelle sont impliquées dans la langue notamment dans sa capacité de parole, ces formes autorisent le conditionnement des rôles des interactants, à savoir : *L'allocation, l'interlocution et l'interaction.*

Par *allocation*, C. K. ORECCHIONI sous-entend la présence d'un allocutaire (interlocuteur / récepteur) physiquement indépendant du locuteur.

Par *interlocution*, elle indique qu'il s'agit de l'échange linguistique ou du message échangé où permutent constamment les rôles d'émetteur et de récepteur.

L'interaction, quant à elle signifie *' l'exercice par les différents participants d'un réseau d'influences mutuelles sur eux-mêmes, tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque ⁹².* Comme il apparaît clairement ci-dessus, l'auteure opte pour l'emploi des termes "émetteur" et "récepteur" pour indiquer les rôles caractérisant les interactants *du système conversationnel* où chacun d'eux va assumer une fonction bien déterminée. Chacune des fonctions dispose d'outils précis.

- L'émetteur a pour fonction de signaler qui parle à qui.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ BENAMAR, Rabéa. *' Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives '*, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p.78.

⁹² Idem.

- Le récepteur quant à lui a pour fonction d'afficher certains signes indiquant au locuteur qu'il est *bien branché sur le circuit communicatif*.⁹³

Ce même émetteur est censé s'adresser à un destinataire (le récepteur) pour qu'une conversation puisse se mettre en place.

Les interactants lors d'un échange conversationnel sont à la fois „émetteur” et ‘récepteur’ autrement dit ; (leurs rôles sont interchangeable aussi souvent que possible).

Il faut garder à l'esprit que les éléments contextuels ont une grande influence sur l'interactant tel que (le socioculturel et le conditionnement établis par le cadre spatio-temporel).

Parmi les nombreuses caractéristiques propres à l'étude des interactants, trois d'entre elles doivent être prises en considération :

- Leurs caractéristiques individuelles tels que : l'âge –le sexe – l'origine culturelle- le statut social... etc.
- Le nombre : la conversation peut se réaliser en binôme, en trilogue ou en polylogue.
- La relation existante entre eux tels que les quatre liens : (le lien social, le lien familial, le lien professionnel et le lien affectif c'est-à-dire :complicité – sympathie ...).

I.2.2.4. Formulation et recadrage des ‘dires’

Différents types de productions concernent à la fois la gestion des échanges des interlocuteurs mais aussi leur activité discursive. Nous pouvons citer quelques exemples

- La formulation d'un ‘à dire’* envisagée comme une opération qui consiste à émettre un propos, un avis (une opinion), c'est le fait d'intervenir et de prendre la parole afin d'attirer l'attention, nous pouvons remarquer à cette étape de l'interaction (la polifération de termes métadiscursifs “parler- dire- expliquer.- penser , etc.”) comme souligné par R. DELAMOTE-LEGRAND dans son article intitulé ‘*un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines*’. Les propos de l'intervenant peuvent se présenter sous plusieurs formes :

- ▶ Sous forme d'intervention initiative.

EXEMPLE :

TDP.78. E02 je sais pas / je sais pas si je peux **parler** de mon expérience personnelle ou pas /

⁹³ Expression empruntée de WAGENER Albin, p.88.

- ▶ Sous forme d'intervention ayant pour but l'ouverture d'un échange.

EXEMPLE :

TDP.04. EN on dit que les filles sont plus raisonnables que les garçons \ vous en pensez quoi /

TDP.08. E02 euh ::: je pense que oui c'est vrai /

- ▶ Sous forme d'intervention ayant pour but l'organisation du déroulement de l'échange.

- b.** *Le recadrage du „dire” ;* parfois les mots nous échappent lors d'un échange et afin de ne pas interrompre le processus communicatif, nous nous apercevons que devant ce type de difficultés ; certains locuteurs s'efforcent à terminer leurs énoncés en employant les mots appropriés, d'autres ; ne cherchent qu'à remplir leurs rôles dans l'interaction.

Le recadrage de propos lors d'un échange interactif revêt une importance fondamentale dans la gestion de l'interaction et favorise la réussite du processus communicatif. Recadrer ses propos c'est tenter d'employer les mots appropriés, de réorienter son discours, de le reprendre de manière plus adéquate en favorisant les formules simples afin d'assurer l'intercompréhension.

Être apte à recadrer ses „dires” c'est être capable à assurer l'harmonie relationnelle entre interactants et à permettre la commodité de la conversation, c'est une manière parmi d'autres de s'impliquer de façon autonome dans des échanges conversationnels pour gérer un contenu, comme l'a remarqué S. PIKAREK (2002) *‘ toute pratique langagière en classe comme en contexte naturel repose en partie sur les mêmes principes, tels le changement de tours de parole, la gestion conjointe des contenus et des relations sociales, la négociation de problèmes d'intercompréhension, ..etc ’*⁹⁴ .

Selon D. COSTE, le recadrage de propos et la réorientation du discours ont pour objectif de préserver la compréhension, permettre l'entente, la résolution des malentendus et particulièrement le travail sur des interprétations partagées, il le souligne d'ailleurs en proclamant que *“Communiquer, c'est toujours négocier avec l'autre pour parvenir à un accord sur les significations qui permettront qu'on ‘s'entende’; ce n'est pas simplement faire circuler des informations en encodant et en décodant des messages. Apprendre, c'est négocier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations partagées, dans des circonstances*

⁹⁴ NGUYEN, Thang Canh. *‘ Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho ’*. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.257

*données ; ces interprétations devant toujours être en partie 'renégociées' dans d'autres circonstances d'échange et l'apprentissage n'étant jamais, de ce point de vue, définitif. Apprendre, c'est continuer à communiquer. Communiquer, c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer*⁹⁵.

- c. Faire un *retour sur "le déjà dit"*⁹⁶, c'est revenir sur ce qui a été émis par soi ou par l'interlocuteur dans le souci de l'explicitier, de l'éclaircir, de lui apporter plus de précision, de l'illustrer, de le redéfinir, de le reformuler ou de le recadrer.. etc. afin que l'autre (l'interlocuteur) puisse avoir accès au sens.

L'enseignant par exemple, lors des échanges en classe, peut faire des retours sur ses propos, des retours sur des énoncés qui pourraient être vagues, ambigus „pas trop clairs’, cette opération favorise implicitement l’adhésion de l’apprenant à son discours. Ces retours peuvent être marqués par la reformulation de certains éléments complexes, non connus, d’où le sens est difficilement perceptible par l’apprenant au premier abord, à travers laquelle se joue une co-construction du sens ‘ *qui peut mener à une étroite négociation des énoncés* ’ (Julie RANÇON, 2015). Elle ajoute que par ses reformulations intentionnelles, l’enseignant retient l’attention dans un premier temps, et incite indirectement l’apprenant à participer activement à ses apprentissages dans un second temps tout en construisant des savoirs ‘ *ce qui en facilite sa compréhension, sa mémorisation dans la mémoire à long terme et sa réutilisation potentielle dans une autre situation de communication* ’ (KAIL & FAYOL, 2003)⁹⁷

Nous avons opté lors de ce premier chapitre, pour une présentation du thème de notre recherche ainsi qu’à un état des travaux traitant à la fois l’oral et l’interaction, tout en démontrant le lien étroit qui les unit.

L’état des travaux présentés, nous a permis à la fois de nous rendre compte que, la considération des échanges verbaux représente l’une des références les plus importantes et surtout les plus utilisées dans la perspective interactionnelle. Et que ‘la reformulation orale’

⁹⁵ NGUYEN, Thang Canh. ‘ *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l’université de Cantho* ’. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013, p.257

⁹⁶Idem.

⁹⁷ RANCON, Julie. ‘ *Reformuler oralement le lexique des textes littéraires* ’, de la catégorisation du lexique à expliquer vers la modalisation du discours de l’enseignant De la catégorisation du lexique à expliquer vers la modalisation du discours de l’enseignant ‘. La reformulation : usages et contextes, Corela, cognition, représentation, langage. [En ligne]. 2015, Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/corela/4057#tocto2n2>

est ‘ *un processus langagier complexe difficile à circonscrire compte tenu des conceptions diverses* ‘(OWHADI, H. p.53) des chercheurs sur le sujet.

CHAPITRE II

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

II.1. METHODE SUIVIE

Pour venir à bout de cette étude, nous nous sommes référés à une méthodologie que nous allons devoir expliciter dans la présente partie du travail (le choix du thème et du corpus, sa présentation selon le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de DELL HYMES, la manière dont il a été élaboré ainsi que le contexte dans lequel il s'inscrit). Nous nous attarderons ensuite, sur ses spécificités, sur ce qui a surgi en matière de (débat) et des deux grilles sur lesquelles nous nous sommes appuyés, ainsi que sur le traitement des données recueillies.

II.1.1. Choix du thème

Le constat qui a été fait à partir d'une grille d'observation lors des séances d'oral, nous a révélé que les apprenants éprouvaient des difficultés à interagir, ils arrivaient très difficilement à communiquer, à agencer leurs idées, à s'expliquer et à reformuler leurs propos dans le cas d'une incompréhension. C'est leur hésitation à intervenir oralement qui nous a le plus incités à mettre en exergue la notion de 'reformulation'. D'ailleurs, *Certains auteurs ont souligné la difficulté des apprenants avancés à prendre part à des interactions verbales* (PEKAREK DOEHLER, 2003). Il s'agit d'un 'déficit langagier' reconnu par la majorité des enseignants universitaires algériens interrogés sur la question.

II.1.1.1. Types de reformulation et disposition structurale de l'interaction

Lorsqu'il s'agit d'une équivalence sémantique limitée ou faible entre un énoncé source (ES) et un énoncé reformulateur (ER), donc de distance forte entre les deux énoncés. La reformulation serait non identifiable sur la seule assise de la relation sémantique des deux énoncés. A cet effet, l'existence d'une relation sémantique serait établit par un marqueur de reformulation. Toutefois, l'intervention du marqueur comme balise permettant de spécifier la reformulation ne s'imposerait pas.

Si nous envisageons le discours comme production interactive et un effort commun fourni par plusieurs interlocuteurs, la reformulation peut être à son tour interactive. Tout à fait comme dans les situations où les locuteurs co-établissent une relation de reformulation.

Nous discernerons, les *hétéro-reformulations* (quand le locuteur reformule l'énoncé de son interlocuteur) des *auto-reformulations* (lorsque le locuteur reformule ses propres propos 'énoncés') – dans le tableau ci-dessous –

Un locuteur peut entreprendre une pratique reformulatoire tout en laissant à son interlocuteur le soin de l'achever. Par conséquent, la pratique de la reformulation sera prise en charge soit par le locuteur qui produit l'énoncé reformulateur et dans ce cas il sera

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

question d'une reformulation *auto-initiée*, soit par l'interlocuteur et la reformulation sera *hétéro-initiée*.

Dans la prise en charge énonciative de chacun de l'énoncé source, du marqueur de reformulation et de l'énoncé reformulateur, quatre variantes sont possibles.

Le niveau coopératif entre interlocuteurs est traduit différentiellement dans chacune de ces variantes. Chose que nous pouvons visualiser dans le tableau ci-dessous :

	Reformulation auto – reformulée	Reformulation hétéro – Reformulée
Reformulation.Auto-initiée	$\underline{A^1}$ B ¹ : ES B ¹ : MR B ¹ : ER	$\underline{A^3}$ B ¹ B ¹ B ²
Reformulation.Hétéro-initiée	$\underline{A^2}$ R ¹ R ² B ¹	$\underline{A^4}$ R ¹ R ² B ²

TABLEAU 2: ORGANISATIONS POSSIBLES DE LA REFORMULATION

La structure de base de la reformulation, d'un point de vue interactif, comprend quatre organisations A^1 - A^2 - A^3 - A^4 (04 structures). Ces dernières donnent lieu à huit (08) variantes " V "selon que l'opération première / initiative porteuse de l'ES sera assurée par l'enseignant (EN) : V^1* - V^2* - V^3* - V^4* ou par l'apprenant (E) : V^1 - V^2 - V^3 - V^4 .

➔ L'enseignant (EN) est énonciateur de (ES) :

ESMRER

V^1*	EN	EN	EN
V^2*	EN	E	EN
V^3*	EN	EN	E
V^4*	EN	E	E

➔ L'apprenant (E) est énonciateur de (ES) :

ESMRER

V^1	E	E	E
V^2 E	EN	E	E
V^3 E	E	EN	EN
V^4 E	EN	EN	EN

TABLEAU 3: VARIANTES POSSIBLES PROPRES A LA STRUCTURE DE BASE DE LA REFORMULATION

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

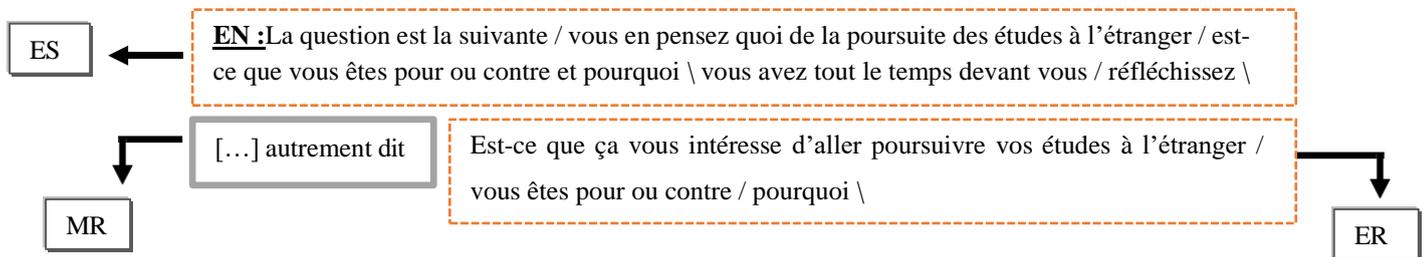
Pour plus de précisions, il nous a paru utile d'expliquer les différentes organisations de la structure de base de la reformulation. Comme il apparaît clairement dans le tableau ci-dessus, les prises en charge diffèrent selon les types d'organisations ou de structures interactionnelles.

Prenons à titre d'exemple, les variantes où l'enseignant est énonciateur de (ES) [V^{1*}- V^{2*}- V^{3*}- V^{4*}].

▶ LA 1^{ERE} VARIANTE V^{1*} :

La reformulation dans ce cas est complètement prise en charge par l'enseignant. Nous pouvons visualiser ce type d'organisation (cette variante) dans le passage suivant extrait de notre corpus d'analyse.

EXEMPLE :



Il s'agit dans cet exemple d'une **AUTO-REFORMULATION / AUTO-INITIEE**.

ENREGISTREMENT N⁰ : 03.

TDP N⁰ 01.

▶ LA 2^{EME} VARIANTE V^{2*} :

La reformulation a été déclenchée par l'apprenant, autrement dit, l'emploi du marqueur de reformulation a été émis par l'apprenant.

EXEMPLE :

TDP.261. EN d'accord / donc [...] un avis personnel pour chacun d'entre vous /

TDP.262.E02 c'est-à-dire madame / j'ai pas compris /

TDP.263.EN chacun d'entre vous me donne son point de vue ^ chevauchement ^.

Il s'agit dans cet exemple d'une **AUTO-REFORMULATION / HETERO-INITIEE**.

ENREGISTREMENT N⁰ : 01

Passage n⁰ : 261-262-263

▶ LA 3^{EME} VARIANTE V^{3*} :

Vol de mots de la part de l'apprenant.

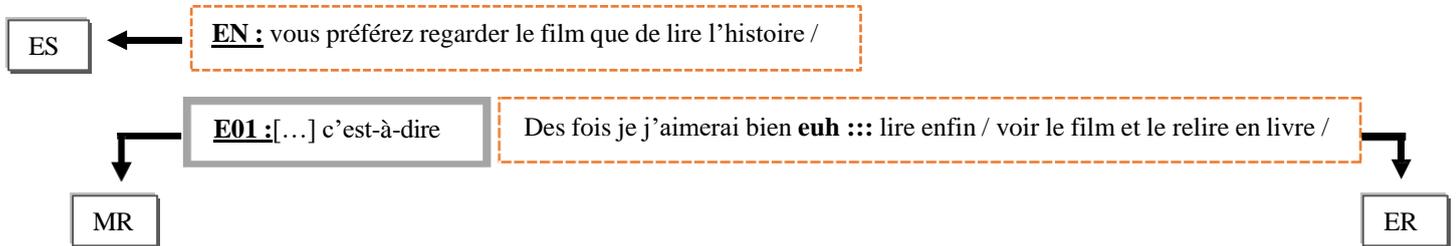
Nous n'avons relevé aucun exemple dans ce sens.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

▶ LA 4^{EME} VARIANTE V^{4*} :

Dans cette organisation, l'essentiel de la reformulation a été réalisé par l'apprenant.

EXEMPLE :



Il s'agit dans cet exemple d'une **HETERO - REFORMULEE / HETERO - INITIEE**.

ENREGISTREMENT N⁰ : **04**.

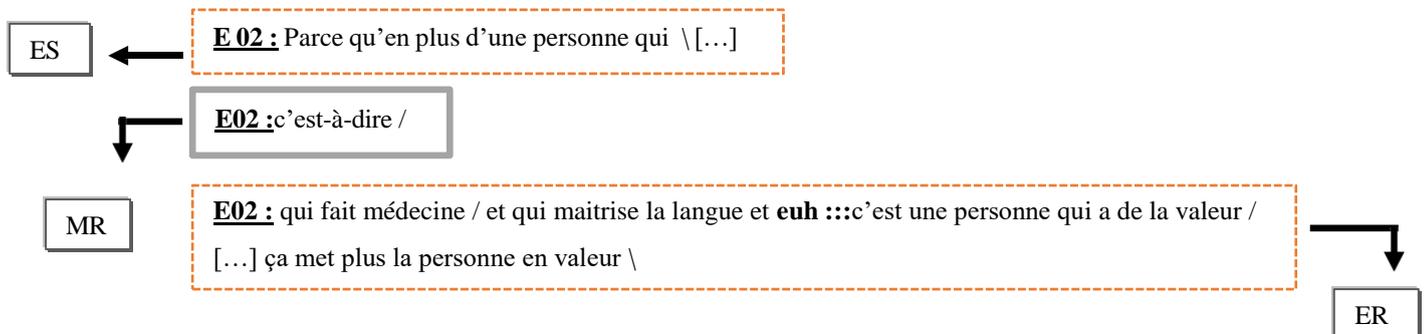
TDP N⁰76 – 77.

Expliquons à présent, les variantes où l'apprenant est énonciateur de (ES) [V¹- V²- V³- V⁴].

▶ LA 1^{ERE} VARIANTE V¹ :

Dans cette organisation, la reformulation est complètement prise en charge par l'apprenant. Chose que nous pouvons visualiser à travers l'extrait suivant :

EXEMPLE :



Il s'agit dans cet exemple d'une **AUTO - REFORMULATION / AUTO - INITIEE**.

ENREGISTREMENT N⁰ : **03**.

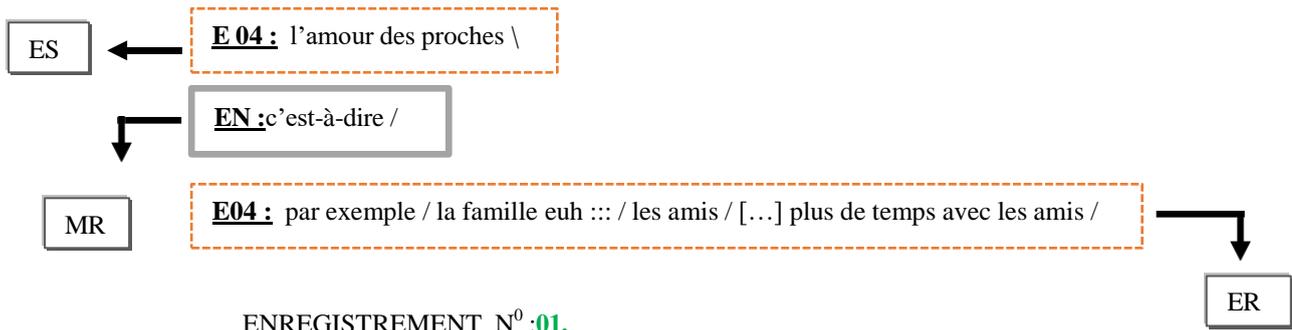
Passage n⁰ : **TDP N⁰ 45**.

▶ LA 2^{eme} VARIANTE V² :

Dans cette organisation et à la différence de V^{2*}, la reformulation a été déclenchée par l'enseignant, autrement dit, l'usage du marqueur (c'est-à-dire) a été employé par l'enseignant.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

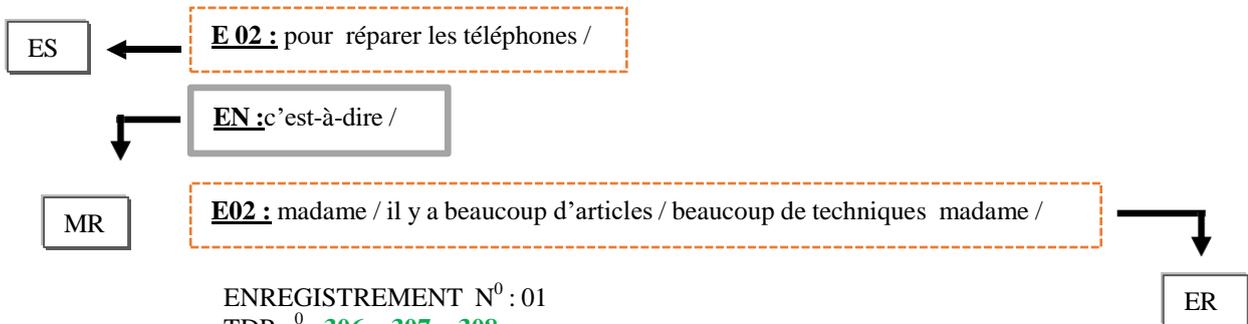
EXEMPLE 01 :



ENREGISTREMENT N⁰ : 01.
TDP n⁰ 65- 66- 67.

Ou encore :

EXEMPLE 02:



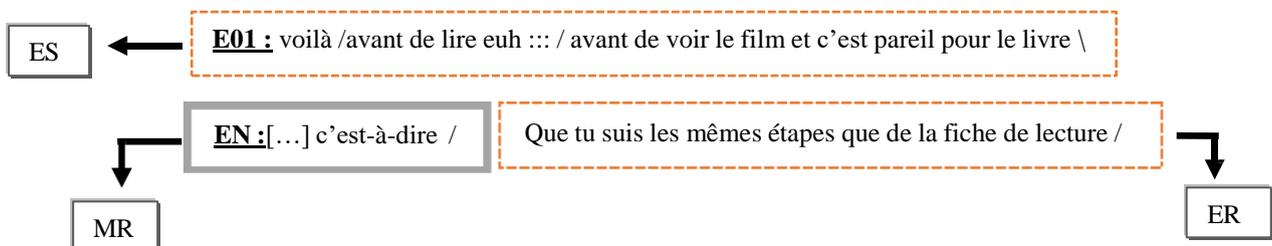
ENREGISTREMENT N⁰ : 01
TDP n⁰ : 306 – 307 – 308.

Il s'agit dans les deux exemples de deux **AUTO-REFORMULATIONS / HETERO-INITIEES**.

- ▶ LA 3^{ème} VARIANTE V³ :
Vol de mots de la part de l'apprenant.
Nous n'avons relevé aucun exemple dans ce sens.

- ▶ LA 4^{ème} VARIANTE V⁴ :
L'essentiel de la reformulation a été accompli par l'enseignant.

EXEMPLE :

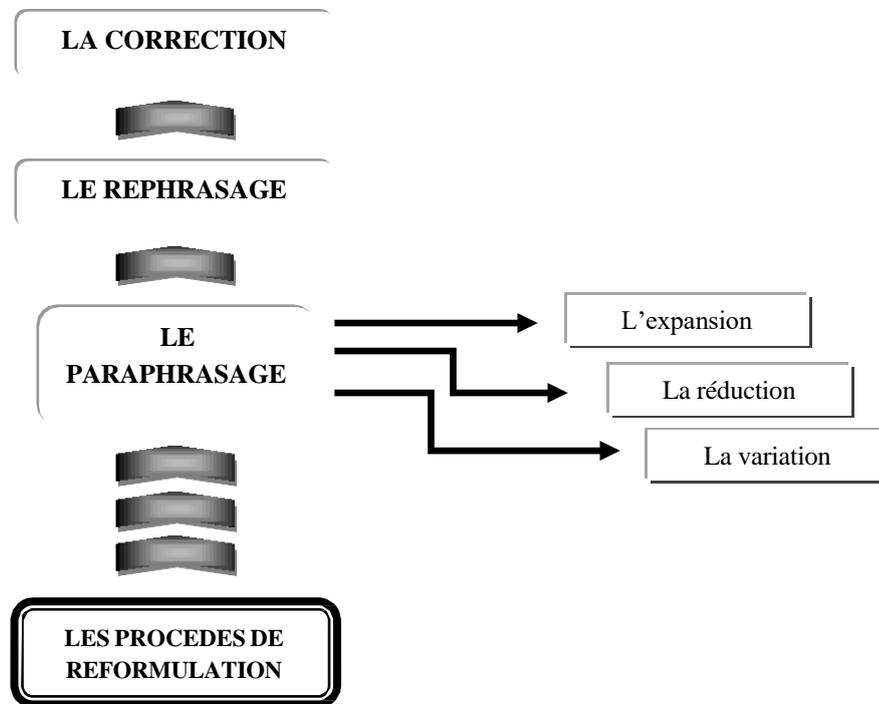


Il s'agit dans cet exemple d'une **HETERO - REFORMULATION / HETERO - INITIEE**.

ENREGISTREMENT N⁰ : 04.
TDP n⁰ 41- 42.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Les actes de la reformulation présentent une structure de base commune à savoir (ES – MR- ER). Il s’agit de la distance sémantique qu’ils ont à traduire entre les deux énoncés source et reformulateur qui formera le critère de différenciation de leurs types.



SCHEMA 1: PROCEDES DE REFORMULATION

Expliquons à présent chacune des étapes composant ledit schéma ; à savoir :

- a. *Le paraphrasage* : La présence d’une équivalence sémantique entre un énoncé source “ES“ et un énoncé reformulant “ER“ du discours est le critère principal de la paraphrase. Elle repose comme le précise avec netteté FUCHS 1982 en proclamant que : ‘ *l’existence d’un noyau commun [...] sur lequel viennent se greffer des sémantismes différentiels qui modulent diversement ce noyau de départ* ⁹⁸, ladite relation d’équivalence se présente sous différentes formes, à savoir :
 - *Sous forme d’expansion.*
 - *Sous forme de réduction.*
 - *Sous forme de variation.*

⁹⁸ BRIXHE, Daniel. SPECOGNA, Antoinette. ‘ Actes de reformulation et progression du savoir’, Pratiques: théorie, pratique, pédagogie, [En ligne]. 1999, n^o 103-104, p. 13. Disponible à l’adresse <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2788321>

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

a.1. *L'expansion* : Le Littré définit la notion d'**expansion** comme ' *Action de s'étendre, de se développer. L'expansion du mouvement révolutionnaire* ⁹⁹.

Dans une acception didactique, l'unité ou les unités de sens caractérisant l'énoncé source du discours dans une paraphrase par expansion sont décomposés dans un énoncé plus étendu dit " énoncé reformulateur ". L'expansion comprend deux sous catégories, à savoir : *l'explication définitoire*¹⁰⁰ et *l'exemplification*¹⁰¹.

EXEMPLE 01 :

EN : je voudrais savoir ce que vous entendez par liberté / définissez moi le mot ensuite entrez dans les détails \

{ ES = je voudrais savoir ce que vous entendez par liberté /
ER = définissez moi le mot /

Le sujet tente de faire progresser la prise en compte de l'énoncé " Définissez ". On notera par ailleurs, l'absence du MR. Etant donné que la distance sémantique est faible entre L'ES et L'ER donc, la relation est forte.

EXEMPLE 02 :

E01: La liberté c'est euh ::: / la lib la liberté c'est donner tout euh ::: toutes tous les choses c'est-à-dire euh ::: ^ chevauchement ^ la liberté de euh ::: beaucoup de choses (RIRE) [...] c'est pas c'est pas bénéfique pour l'euh ::: les adolescents /

{ ES = La liberté c'est euh ::: / la lib la liberté c'est donner tout euh ::: toutes tous les choses
MR=c'est-à-dire
ER= la liberté de euh ::: beaucoup de choses (RIRE) [...] c'est pas c'est pas bénéfique pour l'euh ::: les adolescents /

Selon GULICH et KOTSCHI, il s'agit dans ce cas d'une expansion définitoire.

a.2. *La réduction* : La réduction étant l'inverse de l'expansion, notons qu'à l'intérieur de cette forme qu'est " la réduction " l'unité ou les unités composant l'énoncé source du discours, son comprimés dans un énoncé reformulateur plus restreint. La réduction peut prendre la forme d'une *dénomination* et ce, comme le précise Claudine GARCIA- DEBANC dans son article portant sur *les fonctions des reformulations* ' *lorsque le terme spécifique est introduit après un énoncé source*

⁹⁹<http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/expansion/fr-fr/#anchorLittré>.

¹⁰⁰ L'explication définitoire se caractérise par la présence d'un trait définitoire.

¹⁰¹ L'exemplification comprend l'apport d'aspects supplémentaires dans l'ER.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

comportant un trait définitoire et le résumé, lorsque l'énoncé reformulateur est plus réduit que l'énoncé source ¹⁰²

EXEMPLE :

L1 : si on aime / si on aime le sport c'est quelque chose euh ::: qu'on euh ::: qu'on sert qu'on doit le pratiquer par plaisir si c'est moi personnellement quand je quand j'ai un match de basket ou je suis très heureuse / je /
L2 : c'est-à-dire **tu te décompresses** /

a.3. la variation : Les unités de sens caractérisant l'énoncé source du discours à l'intérieur de cette forme ne sont ni comprimés dans un ER plus restreint, ni décomposés dans un ER plus étendu, cette forme est considérée comme une *catégorie résiduelle*.

EXEMPLE :

E05 : c'est pas qu'on euh ::: / qu'on est plus à l'aise / on est courageux / je veux dire / on dit on dit ce qu'on veut derrière euh ::: l'écran ^ chevauchement ^ .

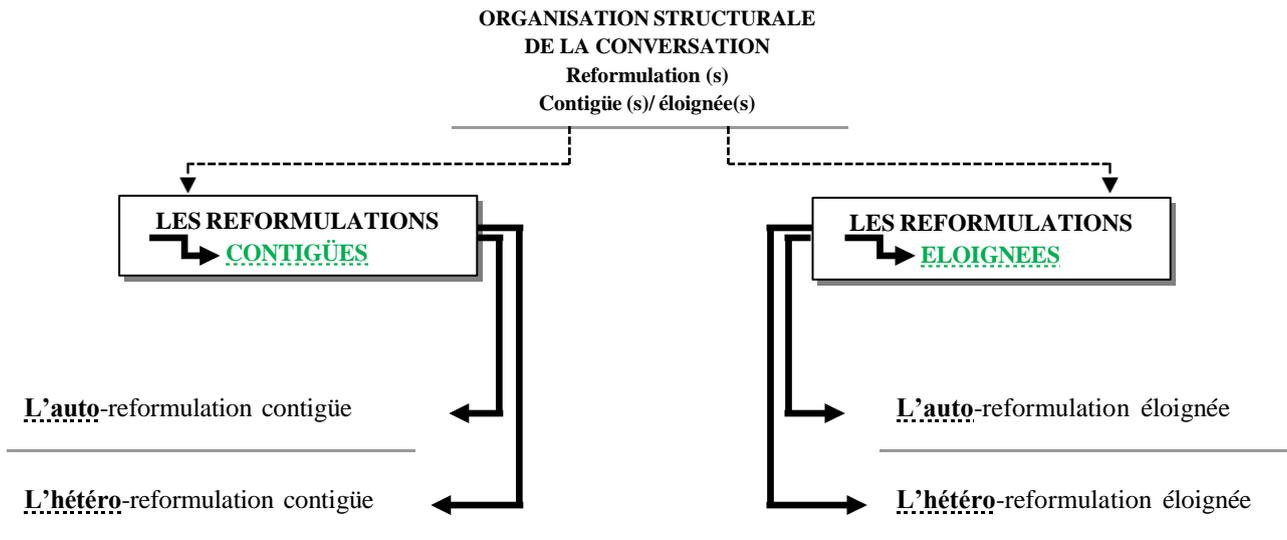
{ **ES** = c'est pas qu'on euh ::: / qu'on est plus à l'aise / on est courageux /
MR = / je veux dire /
ER = on dit on dit ce qu'on veut derrière euh ::: l'écran ^ chevauchement ^ .

Notons qu'à la différence à titre d'exemple, de l'exemple n⁰ 01 de la 2^{ème} variante V² précédemment cité, les deux énoncés ES et ER qui le composent étaient respectivement pris en charge par les deux interlocuteurs **E04** et **EN**, en revanche, dans cet exemple ; c'est le même locuteur qui déclenche sa propre reformulation : nous nous permettons de signaler dans ce cas qu'il s'agit d'une reformulation auto-initiée.

- b. Le *rephrasage* est défini selon (GULICH et KOTSCHI, 1987, p.30) comme '*la répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé*' ¹⁰³
- c. On procède lorsqu'il s'agit de correction à un remaniement d'un énoncé source considéré comme fautif. (Nous n'avons relevé aucun exemple dans ce sens).

¹⁰² VOLTEAU, Stéphanie. et GARCIA-DEBANC, Claudine. ' Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, Recherches linguistiques 29 'Usages et analyses de la reformulation', [En ligne]. 2007, p. 309 – 340. Disponible à l'adresse https://ct3.ortolang.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007_inKara.pdf

¹⁰³ Idem.



SCHEMA 2 : ORGANISATION STRUCTURALE DE LA CONVERSATION

GULICH et KOTSCHI discernent nettement au plan de l'organisation structurale de la conversation ' les reformulations contigües des reformulations éloignées '. Par *contigües* il faut comprendre que deux énoncés se suivent, d'ailleurs, le LITRE la définit de la manière suivante : ' *Mots qui désignent le voisinage. Contigu s'applique au voisinage d'objets considérables, et désigne de plus un voisinage immédiat. Proche a moins de force et s'emploie pour des objets moindres. Ces deux termes sont contigües, ces deux arbres sont proches l'un de l'autre* ¹⁰⁴ .

Par *éloignées*, il faut tout simplement comprendre qu'il s'agit d'une certaine distance entre les deux énoncés.

Expliquons à présent les formes qui dérivent des deux reformulations contigües et éloignées, à savoir :

II.1.1.1.1. A / H –R Contigües

TABLEAU 4:
CARACTERISTIQUES
D'UNE AUTO-
REFORMULATION
CONTIGUE

1. *ES et ER se suivent.*
2. *ES et ER se retrouvent à la suite dans le même TDP.*
3. *Les deux énoncés doivent être orientés vers une seule conclusion.*

Dans ce cas, chacun des deux énoncés source (ES) et reformulant (ER) se retrouvent à la suite dans le même tour de parole. Examinons à titre d'exemple les deux TDP (TDP / E02 ainsi que le TDP / E01) dans les deux extraits suivants :

¹⁰⁴<https://www.littre.org/definition/contigu>.

EXTRAIT N° 01 :

E02 : je veux partir **ehh** ::: je veux parcourir des études à l'étranger mais **ehh** ::: [...] les conditions [...]
E02 : parce que en plus d'une personne qui [...] / c'est-à-dire qui fait médecine \ et qui maîtrise la langue / et **ehh** ::: c'est une personne qui a de la valeur / ça met beaucoup plus la personne en valeur \

EXTRAIT N° 02 :

EN : vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez quoi par rapprochement ,,
E01 : isolement du monde ,, on parle de [...] on n' parle pas de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde , et **ehh** ::: par contre , par contre on est **ehh** ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas , au contraire' nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique ' **EN :** grâce à la technologie ,,

Nous avons pris soin d'examiner deux exemples à l'intérieur desquels les deux énoncés se retrouvent à la suite et dans le même TDP.

Dans l'extrait n° 01, l'auto-reformulation auto-initiée contiguë de E02 est composée de ES [*parce que en plus d'une personne qui [...] /*], d'un MR [*c'est-à-dire*] et d'un ER [*qui fait médecine \ et qui maîtrise la langue / et ehh* ::: *c'est une personne qui a de la valeur / ça met beaucoup plus la personne en valeur *] qui suit aussitôt et dans le même TDP.

Nous avons repéré que dans cet extrait, l'énonciateur a introduit le marqueur de reformulation [*c'est-à-dire*] afin d'apporter plus d'éclaircissement à son discours.

Tandis que dans l'extrait n° 02, nous avons repéré trois auto-reformulations contiguës dans le même TDP, à savoir :

- ➔ La première est composée d'un ES [*ça nous rapproche du monde ou*] et d'un ER [*ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ,, ce qui se passe dans le monde*].
- ➔ La seconde est composée d'un ES [*ça nous rapproche du monde*] et d'un ER [*ça nous éloigne pas*]
- ➔ La troisième est composée d'un ES [*nous éloigner serait euh* :::] et d'un ER [*nous isoler ,, rester' euh* ::: *ni connecté euh* ::: ' *ni euh* ::: *ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ,, on est juste là ,, entre nous' euh euh* ::: *voilà , on se limite à ça*].

Comme il apparait clairement dans les trois auto-reformulations ci-dessus, l'énonciateur a opté pour une reformulation définitoire sans forcément recourir à l'emploi du MR.

Examinons de plus près les trois auto-reformulations afin d'identifier la disponibilité de tous les critères propres à l'auto-reformulation contiguë.

AUTO-REFORMULTION N°01 :

ES [*ça nous rapproche du monde ou*]

ER [*ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ,, ce qui se passe dans le monde*].

L'apprenant dans cet exemple, a tenté d'éclaircir un peu ce qu'il entendait par "se rapprocher du monde" en employant d'autres propos „synonymes" dans le second énoncé ER. Nous nous permettons de signaler dans ce cas, que les critères propres à une auto-reformulation contiguë apparaissent clairement ; les deux énoncés se suivent, se retrouvent à la suite dans le même TDP et visent la même conclusion ; à savoir: découvrir et / ou être plus proche du monde extérieur.

AUTO-REFORMULTION N°02 :

ES [*ça nous rapproche du monde*]

ER [*ça nous éloigne pas*]

L'apprenant dans cet exemple, a tenté d'éclaircir ce qu'il entendait par "se rapprocher du monde" en employant d'autres propos certes, en optant pour les mêmes critères, c'est-à-dire (les deux énoncés se suivent, se retrouvent à la suite dans le même TDP et visent la même conclusion ; à savoir: „le rapprochement"), mais en procédant différemment, c'est-à-dire : en employant deux mots antonymes + la négation dans le souci de vouloir dire la même chose. L'intérêt de ce type de reformulation consiste à rejeter l'idée contraire.

AUTO-REFORMULTION N°03 :

ES [*nous éloigner serait euh :::*]

ER [*nous isoler ,, rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ,, on est juste là ,, entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça*].

Deux éléments ont été relevés dans cet exemple; à savoir : l'expansion et la reformulation définitoire. L'apprenant a opté pour une reformulation définitoire du verbe „s'éloigner" afin d'éclaircir ses propos. L'expansion, or, l'énoncé ER contenant la reformulation définitoire est plus étendu que l'énoncé ES. Pareillement, aux deux exemples précédemment expliqués, les critères de l'auto-reformulation contiguë apparaissent (sont disponibles).

Nous nous permettons de signaler que tous les critères de l'auto-reformulation contiguë sont disponibles dans les trois extraits, à savoir :

- ▶ Les deux énoncés *source* et *reformulant* se suivent.
- ▶ Se retrouvent à la suite dans le même TDP.
- ▶ Visent la même conclusion.

Si nous avons choisi d'expliquer le phénomène à partir de trois extraits différents, de la façon qui vient d'être présentée, c'est pour démontrer suivant l'objectif que nous nous sommes tracés et après analyse minutieuse, qu'une reformulation peut avoir lieu avec ou sans marqueur en d'autres termes l'intervention du marqueur ne s'imposerait pas.

**TABLEAU 5:
CARACTERISTIQUES
D'UNE HETERO-
REFORMULATION
CONTIGUE**

1. **ES et ER** se suivent.
2. **ES et ER** se retrouvent dans deux interventions consécutives.
3. Chacun des deux énoncés visent une seule conclusion.

Dans ce cas, chacun des deux énoncés source (ES) et reformulant (ER) se retrouvent dans deux interventions consécutives. Il s'agit donc, d'une co-élaboration de l'énoncé de l'autre. Examinons à titre d'exemple le passage suivant propre à **E 07^{n° 271}- E 03^{n°272}**, extrait du corpus n° 01.

EXTRAIT N° 01 :

- | | |
|---|---|
| { | <p>E07 : il faut s'organiser madame [...] il y a un temps pour l'ordinateur et un temps pour eah ::: [...] ^
chevauchement ^</p> <p>E03 : madame il y a un proverbe qui dit \ un homme bien organisé est un homme libre /</p> |
|---|---|

Dans cet extrait, l'hétéro-reformulation contigüe de E07 et de E03 est composée d'un ES [*il faut s'organiser madame [...] il y a un temps pour l'ordinateur et un temps pour eah* ::: [...] ^ **chevauchement** ^] formulé par l'énonciateur E07, suivi d'un ER [*madame il y a un proverbe qui dit \ un homme bien organisé est un homme libre /*] initié par le co-énonciateur E03.

A l'intérieur de cet exemple, les co-énonciateurs n'ont recouru à aucun marqueur de reformulation. L'énoncé reformulant a été déclenché tout juste après la formulation de l'ES.

L'exemple que nous venons d'examiner inclut toutes les caractéristiques composant l'hétéro-reformulation contigüe. A savoir :

- ▶ Les deux énoncés source et reformulant se suivent.
- ▶ Se retrouvent dans deux interventions consécutives c'est-à-dire dans deux TDP propres à deux interlocuteurs.
- ▶ Leurs interventions visent la même conclusion qui consiste à bien connaître le sens de la gestion.

II.1.1.1.2. A / H – R Eloignées :

**TABLEAU 6:
CARACTERISTIQUES
D'UNE AUTO-
REFORMULATION
ELOIGNEE**

1. **ES et ER** ne se s'enchainent pas (directement)
2. **ES et ER** ne se retrouvent pas dans le même TDP / il a y au moins un énoncé qui les sépare
3. Les deux énoncés doivent viser la même conclusion.

Dans ce cas, entre un ES et un ER, il y a au moins un énoncé qui les sépare.

EXEMPLE :

TDP. 10. E01: ça nous rapproche du monde

TDP. 15. E01: on est capable de voir' ce qui se passe dans le monde ,,

**TABLEAU 7:
CARACTERISTIQUES
D'UNE HETERO-
REFORMULATION
ELOIGNEE**

1. **ES et ER** ne se s'enchangent pas.
2. **ES et ER** se retrouvent dans des TDP différents / plusieurs énoncés les sépare
3. Les deux énoncés doivent viser la même conclusion.

EXEMPLE :

TDP.126. E01 madame elle a un [...] / madame **elle a un travail qui n'est pas facile** \ madame /

TDP.127. EN à la maison tu veux dire /

TDP.128. E01 oui à la maison / juste dans la maison \

TDP.129. EN la femme accomplit beaucoup plus de tâches et **fournit beaucoup plus d'efforts que l'homme** /[^] **chevauchement**[^]

L'ensemble des critères relatifs à l'hétéro-reformulation éloignée apparaissent dans cet exemple.

Nous tâcherons dans ce cas, dans un premier temps de mettre en exergue les enjeux didactiques, de classer les fonctions de la reformulation par rapport à la structure conversationnelle dans laquelle elle s'effectue, et dans un second temps, de lier la description des fonctions interactionnelles de la reformulation à sa description sémantique.

II.1.1.2. Enjeux didactiques et fonctions de la reformulation orale

Moult études ont été réalisées à partir de différents corpus qui ont spécifiquement portés sur "la reformulation orale", dans le domaine de la didactique. Cette stratégie discursive a été étudiée par certains chercheurs dans le cadre de l'acquisition d'une langue maternelle (L1) ou d'une langue seconde (L2). Seules les recherches en contexte didactique dans le cadre du français langue première qui s'inscrivent dans le champ de la didactique de la langue (MARTINOT, 2000, 2015), le plus souvent liée à une autre didactique (*Didactique de la grammaire* 'Garcia DEBANC, 2007 et GROSSMANN 1998', *didactique de la littérature* 'Genre, 2015', *didactique de l'écriture* 'PEGUAZ Paquet, 2009', *didactique des sciences* 'VOLTEAU, 2015', *didactique du récit* 'SCHNEIDER, 2000', *didactique de l'écriture* 'PEGUAZ Paquet, 2009', *didactique de la lecture* 'HEBERT et LAFONAINE, 2012-2015' ..etc.)

Les deux dimensions "cognitive" et "langagière" de la reformulation sont prises en considération par l'ensemble de ces études (précédemment signalées) dont l'enjeu est également tourné vers 'l'acquisition des savoirs'.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Dans le cadre de la didactique de la grammaire F. GROSSMANN(1998) étudie, “la reformulation“ lors de la résolution des ambiguïtés syntaxiques menée par des collégiens dans le souci de démontrer qu’il s’agit d’une stratégie permettant la désambiguïté d’une part, et le “réarrangement phrastique“ (GROSSMANN, 1998, pp. 91-92) d’autre part.

C. GARCIA DEBANC(2007) quant à elle, démontre dans un contexte un peu analogue, à travers une étude autour d’une séance de grammaire d’un enseignant (novice, en début de carrière professionnelle) en CM2, que ses hétéro-reformulations permettent l’insertion du métalangage.¹⁰⁵

S. GENRE(2015), soutient l’idée que “ la glose à thème lexical“ dans le cadre de la didactique de la littérature ‘ *s’intègre dans trois paradigmes : sémantique, générique et personnel* ‘¹⁰⁶.

S. VOLTEAU(2015) quant à elle, certifie dans l’une de ses recherches intitulée *Analyse des reformulations dans les interactions orales : l’exemple d’une séquence portant sur l’écosystème en CM2* que les différentes reformulations définitives des enseignants favorisent les acquisitions lexicales des élèves et que celles-ci sont traduites par le biais des reformulations définitives.

SCHNEIDER (2000), atteste lors d’une étude qui s’inscrit dans le cadre de la didactique du récit, que les auto-reformulations envisagées comme ‘ *une trace du retour sur des éléments discursifs en cours de production* ‘ (HELENE OWHADI, 64) améliorent à la fois, la conduite linguistique et narrative lors des productions orales.

La notion de “reformulation“ a été minutieusement examinée dans des productions orales d’enfants en maternelle par Claire MARTINOT (2000). L’auteure a opté pour une examination des corpus monologiques dont les interactions en contexte scolaire ne sont pas prises en considération. Cette analyse lui a permis de démontrer que la transition de la répétition à la reformulation représente *une trace du processus d’acquisition de la langue*.

La croissance de ses recherches au fil des années explique son intérêt aux reformulations de l’adulte (MARTINOT, 2017). Elle précise qu’ ‘ *on ne peut faire sens qu’en introduisant un différentiel par rapport à un énoncé source (force créative du principe reformulateur) tout en établissant un minimum de relation avec un énoncé antérieur – on ne fait pas sens à partir de rien – (force d’invariance du principe reformulateur). Les*

¹⁰⁵ Nous sous-entendons par l’insertion du métalangage, l’introduction des termes techniques d’analyse du discours et de la langue.

¹⁰⁶OWHADI, Hélène. ‘ *Les reformulations orales en contexte d’atelier de production d’écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations.* ‘, Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 65.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques sont donc celles qui construisent à priori le sens, qu'il s'agisse d'apporter un nouveau point de vue, un éclairage différent pour une même information (reformulations paraphrastiques) ou de donner une autre information avec la même construction (reformulations non paraphrastiques) ' (MARTINOT, 2015, p. 3).

Ceci explique, l'importance accordée par Claire MARTINOT aux deux concepts clés à savoir 'la force créative ' et 'la force d'invariance' dans sa vision sémantique de la reformulation. Par conséquent, elle recommande vivement l'exercice à la maîtrise paraphrastique dès le CE1 pour un accroissement du stock de paraphrases chez les élèves en question, leur permettant par la suite, de s'adapter à toute situation d'énonciation.

A la manière des travaux de C. MARTINOT, A. PEGUEZ-PAQUET(2009) explique lors d'une étude, le transfert opéré de l'oral à l'écrit, ainsi que l'importance de la reformulation dans le développement des compétences linguistiques (orales et écrites) des élèves de CE2. Selon elle, pour que l'élève se libère des contraintes discursives et mieux se focaliser sur le respect de l'orthographe grammaticale, il est préférable que les séances d'apprentissage de la reformulation orales précèdent les séances consacrées à la production écrite.

Chacun de (LAFONTAINE, DUMAS '2013', BERGERON, NOLIN ET HARVEY '2015', PELLERIN, LAVOIE '2017' et d'autres...) soulignent la nécessité d'un enseignement explicite de l'oral.

Pour HEBERT ET LAFONTAINE, l'observation attentive des fonctions langagières, discursives et interactionnelles de la reformulation, ainsi que les différences quant à l'habileté à reformuler par des élèves de fin primaire/ collège est de taille.

La reformulation en tant que processus langagier a été étudiée par d'autres chercheurs dans le cadre de la construction des savoirs (Garcia DEBANC, 2007).

BRIXHE et A. SPECOGNA(1999) précisent que les reformulations de l'enseignant lors des séances de cours favorisent la progression du savoir de l'élève comme elles garantissent le maintien de l'interaction engagée avec celui-ci. Comme ils insistent sur l'importance de la variation des modes d'exercices portant sur la reformulation.

D'autres recherches ont été consacrées à l'étude de ce processus langagier dans un contexte didactique, en démontrant sa principale fonction dans la construction des savoirs, notamment les travaux de (GARCIA-DEBANC, 2007 ; M. JAUBERT ET M. REBIERE, 2001 ; A. SPECOGNA, 1999 ; S. VOLTEAU ..etc).

Au sens défini de M. JAUBERT et M. REBIERE, 2001, la reformulation ' crée une communauté discursive dans la classe par le biais d'un énoncé commun à tous qui est le

produit de la discussion ¹⁰⁷. Les deux auteures montrent à travers une étude menée dans le cadre d'une recherche à l'*Institut National de Recherche Pédagogique* ayant une perspective (Vygotskienne) que ; l'objet du discours ainsi que le contexte sont co-construits par les reformulations et que celles-ci jouent un rôle capital dans la construction des savoirs.

Dans une étude menée par D. BRIXHE et A. SPECOGNA (1999) portant sur la reformulation lors d'une séance de cours ; les deux auteurs constatent que ce processus langagier permet d'une part, la progression du savoir, assure la continuité de l'interaction engagée avec l'apprenant, comme ils démontrent d'autre part, l'importance de la variation des modes d'exercices de la reformulation par l'enseignant.

D'autres recherches ont été consacrées à l'étude de ce processus langagier dans un contexte didactique, en démontrant sa principale fonction dans la construction des savoirs, notamment les travaux de (GARCIA-DEBANC, 2007 ; M. JAUBERT ET M. REBIERE, 2001 ; A. SPECOGNA, 1999 ; S. VOLTEAU..etc).

L'analyse des fonctions de la reformulation dans le processus de l'enseignement / apprentissage ne prétend pas à l'exhaustivité. En effet, ce processus langagier est complexe, polyfonctionnel voire multiforme et rédiger un inventaire de toutes ses fonctions est sans doute impossible. Néanmoins, nous tenterons de mettre en avant les principales fonctions de la reformulation en contexte didactique. Nous discernons dans le cadre de notre recherche, les fonctions linguistico-didactiques, et dans un second temps, les fonctions discursives, interactionnelles et conversationnelles.

II.1.1.2.1. Fonctions linguistico-didactiques

Sur le plan linguistique, de nombreuses études ont montré l'importance de la reformulation comme moyen *d'appropriation des formes linguistiques en L1*, telles que les études effectuées par NELSON et RONDAL (depuis les 1973 jusqu'aux années 1983), CLARK et CHOUINARD, DE WECK en 2000, DING en 2009)¹⁰⁸.

L'attention de plusieurs chercheurs a été focalisée sur la reformulation comme moyen d'acquisition de mots nouveaux (CLARK 2006 ; PICOCHÉ 2007). Ces études se sont spécifiquement centrées sur les hétéros-reformulations (de l'adulte et /ou de l'enfant).

L'intérêt de la répétition des mots nouveaux dans le processus acquisitionnel a été démontré par E.V CLARK dans les années (2010). Sur le plan didactique, plusieurs chercheurs

¹⁰⁷OWHADI, Hélène. ' *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations..* ', Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 65.

¹⁰⁸ Cité par OWHADI Hélène (2019)

se sont intéressés au rôle central de la notion de reformulation dans la construction du savoir, à savoir (BRIXHE & SPECOGNA 1999 ; GARCIA-DEBANC 2007 ; VOLTEAU2015..etc) qui contribue à la progression cognitive des apprenants. Ledit '*processus langagier*' favorise l'engagement de l'apprenant (GARCIA-DEBANC, 1998), d'engendrer chez lui des reformulations ou même la structuration de ses connaissances (G-D. 2007-2015).

II.1.1.2.2. Fonction discursive

Sur le plan discursif, TRAVERSO (2005) & MADELON (2008) attestent que les reformulations garantissent la progression thématique. V. BONNET & D. DESMARCHELIER (2008) approuvent le constat des deux chercheurs sur la notion de „reformulation’ ; selon eux, une reformulation placée voire introduite à l’intérieur d’un tour de parole favorise la continuité de l’échange.

V. TRAVERSO soutient l’idée que „la répétition’ est une ressource pour la progression thématique, elle précise que celle-ci permet non seulement, l’intensification, la réorientation voire la redirection mais aussi la clôture du sujet (abordé).

C. HUDELOT approuve son point de vue, il précise quant à lui que „la reprise’ est envisagée comme ‘ *un des outils privilégiés de la cohésion textuelle / discursive* ’ (BERNICOT, HUDELOT & SALAZAR-ORVIG, 2006, p.4)¹⁰⁹. L’auto-reprise quant à elle est spécifiquement ‘ *une ressource dans la gestion de l’élaboration discursive* ’¹¹⁰.

Parmi les nombreux travaux de C. NOYAU, une étude a été réalisée en (2010) où l’attention du chercheur était particulièrement centrée sur le rôle de la reformulation orale dans la conception de certaines „*conduites discursives*’ et à travers laquelle, le chercheur souligne que *les fonctions de la reformulation*¹¹¹ dans un contexte didactique sont :

- ▶ *L’explication.*
- ▶ *La clarification.*
- ▶ *La correction.*
- ▶ *L’argumentation.*

Un constat similaire à celui qui a été prouvé par M. DREYFUS & M. CELLIER lors d’une étude portant sur la reformulation où ils soutiennent l’idée que celle-ci joue un rôle prépondérant dans ‘ *l’élaboration des conduites explicatives* ’.

¹⁰⁹OWHADI, Hélène.’ *Les reformulations orales en contexte d’atelier de production d’écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations..* ‘, Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 70.

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ Cité par C. Noyau . 2010.

D'autres faits ont été constatés par L. LAFONTAINE, R. SHNEIDER, F. GROSSMAN, D. MOUSSI, C. GARCIA-DEBANC et qui se présentent comme suit :

- La reformulation orale permet la justification de l'opinion (L. LAFONTAINE & M. HEBERT, 2015).
- L'auto-reformulation joue un rôle primordial dans le développement des productions orales „monologiques' (R. SHNEIDER, 2000).
- Les trois fonctions explicative, interprétative et argumentative de la reformulation ont été distinguées par F. GROSSMAN en 1997.
- Des justifications argumentées par l'apprenant sont suscitées par les différentes reformulations de l'enseignant lors des "séances de révisions interactives"¹¹² (C. GARCIA-DEBANC, 2007).

II.1.1.2.3. Fonctions interactionnelles et conversationnelles

Sur le plan interactionnel, (GULISH & KOTSCHI, 1983-1987, C. NOREN, 1999) témoignent que la paraphrase favorise la résolution des problèmes communicatifs ; entre autres "les problèmes de compréhension". D. DESMARCHELIER, 2008- V. BONNET à leurs tours soutiennent l'idée que 'la reformulation' favorise l'intercompréhension et ce, via l'hétéro-répétition ou la co-énonciation entre interlocuteurs (RABATEL, 2008).

En outre, le rôle central de la reformulation dans le processus d'intercompréhension a été relativisé par M. -M. DE GAULMYN(1987) or, selon lui, ' *il existe dans le corpus de La dame de Caluire "des activités multiples de répétitions, d'amorces d'énoncés, d'auto-dictées, de paraphrases, de corrections, qui ne font pas progresser l'intercompréhension, mais ils font progresser le seul discours de CONS¹¹³, malgré les efforts de DAM¹¹⁴ ' (p.96)¹¹⁵.*

Différentes fonctions ont été distinguées par A. GUAY & LAFONTAINE dans un contexte didactique ; à savoir : *l'explicitation- la rectification- la répétition et la synthèse*. D'autres ont été citées par M. KARA en 2007 ; à savoir : *la clarification- la résolution des obstacles communicatifs- l'explication et la persuasion*.

Par ailleurs, la reprise-répétition indique selon D. TANNEN(1989), non seulement l'engagement et / ou l'implication interpersonnel (le).

¹¹²OWHADI, Hélène. ' *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations..* ', Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 71.

¹¹³ Le conseiller.

¹¹⁴ La dame de Caluire.

¹¹⁵ Idem.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

La coopération / ou la conduite coopérative.

Ou même un phénomène langagier favorisant la collaboration discursive avec autrui.

Le rapport de place ainsi que la relation sont des éléments considérables lors des interactions verbales. Sur le premier plan (R.D.P)¹¹⁶, d'une part les reformulations de l'enseignant ont parfois tendance à dominer l'interaction c'est-à-dire (en surénonciation), d'autres part, celles-ci peuvent lui permettre d'acquérir une reconnaissance entant que rémédiateur¹¹⁷.

Quant au second plan (Rel.)¹¹⁸, deux éléments sont à prendre en considération ; à savoir :

1. "La ratification" par exemple qui selon DESMARCHELIER & V. BONNET est envisagée comme la valorisation de l'autre (l'allocutaire) ; or c'est une manière parmi d'autres de démontrer son acceptation (l'acceptation de sa parole).
2. "La répétition" comme le soulignent GULISH & KOTSCHI(1983) est considérée comme la prise en compte non seulement de l'interlocuteur ainsi que de ses dires.

Les différentes fonctions conversationnelles de la reformulation se rapportent aux travaux de l'analyse conversationnelle (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974) d'inspiration ethnométhodologique.

C. NOREN (1999), précise que la reformulation peut se présenter sous deux formes, ce que GULISH & KOTSCHI nomment *L'auto- / L'hétéro – reformulation* ; pour la première il s'agit de la reconstitution d'un énoncé et pour la seconde, il est plutôt question d'une co-élaboration de l'énoncé de l'autre, ces deux formes sont '*nécessaires pour rendre compte de l'organisation séquentielle de la reformulation*'¹¹⁹.

Pour ce qui est de la distinction *auto / hétéro initiée* ; la pratique reformulatoire est prise en charge soit par le locuteur qui produit l'énoncé reformulateur et dans ce cas, il est question d'une reformulation auto-initiée, soit par l'interlocuteur et la reformulation est appelée dans ce cas hétéro-initiée.

¹¹⁶ RDP= Rapport de place.

¹¹⁷ SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie.& ARROYO, Encarnación. ' Reformulations spontanées dans des situations d'interactions didactiques: exemples, analyse et implications en formation de formateurs ', Pragmatique de la reformulation, Presses universitaires de Rennes, [En ligne]. 2008, p.319. Disponible à l'adresse :

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=nAsyibYAAAAJ&citation_for_view=nAsyibYAAAAJ:4DMP91E08xMC

¹¹⁸ Rel.= la relation

¹¹⁹OWHADI, Hélène.' *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations.* ', Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 72.

Au niveau du tour de parole, la reformulation permet de prendre l'initiative de la parole lors de l'échange, continuer son tour de parole ou céder la parole. (Organisation ou négociation de la prise du tour).

II.1.1.3. Reformulation comme stratégie d'enseignement / apprentissage

L'enseignement / apprentissage des langues est un processus régi par des lois et enclenche différentes stratégies que les deux pôles du triangle didactique à savoir (enseignant / apprenant) sont tenus de connaître, parmi ces stratégies, l'usage du procédé de reformulation en classe de FLE.

La formation universitaire entre autres, exige à ce que l'enseignant doit être muni de stratégies lui permettant non seulement, la clarification des messages à transmettre et des consignes mais aussi, de faire et de se faire comprendre par la '*transformation d'un sens établi dans des discours déjà-là*'¹²⁰ (PEYTARD, 1993, p. 137), comme il a la possibilité de s'appuyer sur des jeux de reformulation qui peuvent avoir lieu sous forme de questions par exemple. L'apprenant quant à lui, doit être apte à user adéquatement de ce procédé susceptible de l'aider à mieux structurer son discours, dans le souci de produire un discours cohérent et de gérer les problèmes de compréhension.

Lesdits problèmes de compréhension vécus par l'apprenant sont souvent dus soit à une interprétation fautive des données fournies par l'interlocuteur, soit à des préconceptions incorrectes ou à des formulations incomplètes par l'autre.

Afin que l'apprenant puisse comprendre ce qui est émis par l'autre, le recours à "la reformulation" est primordial. Cette stratégie discursive pourrait favoriser la compréhension d'une part et remédier à l'incompréhension du discours de l'interlocuteur (qu'il soit enseignant ou apprenant) d'autre part. Les reformulations de l'enseignant par exemple, selon S. VOLTEAU contribuent à la gestion des problèmes de compréhension des apprenants, or elles offrent aux apprenants '*divers niveaux de formulations*' (GARCIA-DEBANC & VOLTEAU, 2007, p. 319) comme elles peuvent prendre plusieurs formes ; à savoir : la définition, l'exemplification, l'explication de consigne par exemple.. etc.

GIASSON présente un modèle de "compréhension" composé de trois principales phases ; à savoir : *le lecteur, le texte et le contexte*. Ledit modèle comprend trois aspects : *l'intention de l'auteur, la structure de la phrase et le contenu*.

¹²⁰OWHADI, Hélène. '*Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations.*' , Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 72.

GIASSON précise que : ‘ la structure fait référence à la façon dont l’auteur a organisé les idées dans le texte, alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l’auteur a décidé de transmettre ‘ (2005, p.20)¹²¹

Il nous a paru tout à fait possible de remplacer :

Le lecteur par le locuteur
Le texte par le discours
Le contexte par le contenu

Ceci explique que le fait d’être apte à verbaliser ses propres conceptions, à expliquer, à exemplifier (*parvenir à sélectionner un exemple et à illustrer*), à extérioriser ses pensées, entre autres à reformuler (*clarifier, remplacer un mot par un autre et / ou une idée par une autre*), etc. est un indicateur de compréhension.

La reformulation entant que stratégie ‘ [...] exige un effort de compréhension et de clarification. Elle a un effet de stimulateur de l’expression de l’interlocuteur et de sa réflexion sur ce qu’il éprouve ‘ (BELLENGER et PIGALLET, 1996, p. 259)¹²².

Et c’est à travers l’interaction entre pairs que s’effectue la transition d’un niveau de compréhension à un autre. CRESAS proclame que : ‘ les reformulations successives par chacun des enfants des données du problème et de la question posée permettent une intériorisation de la tâche ou une clarification du but ¹²³(CRESAS, 1987, in Nonnon, 1989, p. 16). Nous nous permettons de signaler dans ce cas, que c’est à travers les interactions entre (enseignant - apprenant et / ou apprenant – apprenant) que se réalise la compréhension d’une part, et que les difficultés liées à cette dernière rétrécissent (diminuent).

II.1.1.3.1. Reformulation de l’enseignant au service de la relation didactique

Le point de vue sur la reformulation orale est renouvelé dans divers contextes et par plusieurs chercheurs. Les recherches de S. VOLTEAU (2009, p.03- 04) lui permettent de témoigner que ce processus permet l’explicitation d’une notion et / ou la remédiation d’un ‘ énoncé non conforme aux attentes de l’enseignant ‘ ¹²⁴, ‘ Le rafraîchissement de la mémoire en début de chaque séance ‘cours’ ¹²⁵(BUCHETON et SOULE, 2009b), ‘ Soutenir

¹²¹ BROMM, Cécile. ‘ Questionner et faire reformuler les élèves pour vérifier leur compréhension ‘, Mémoire professionnel. Haute école pédagogique, Juin 2012, pp.07-08.

¹²² Idem.

¹²³ Idem.

¹²⁴ OWHADI, Hélène. ‘ Les reformulations orales en contexte d’atelier de production d’écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations.. ‘, Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 68.

¹²⁵ Idem.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

*les élèves dans (l'accomplissement) de la tâche*¹²⁶(VOLTEAU, 2015). Amener l'apprenant à reformuler ses propos ou les propos d'autrui (GARCIA-DEBANC, 2015).

Les hétéros-reformulations de l'enseignant selon (GARCIA- DEBANC&S. VOLTEAU, 2007) permettent non seulement, l'insertion d'un terme du métalangage technique, la prise en compte des réponses fournies par l'apprenant pour avancer dans l'interaction (MOUSSI, 2015), mais aussi et surtout garantir le maintien de l'interaction individuellement ou collectivement (BRIXHE&SPECOGNA, 1999).

Ses autos-reformulations servent à compléter l'information manquante en vue d'une compréhension de ce qui est implicite, à partager une consigne, à apporter des synonymes..etc. (MARIN, 2011).

Cela dit, que la reformulation de l'enseignant en tant que telle, est une pratique très fréquente qui a pour objectif la proposition d'une forme plus exacte, plus correcte des formulations émises par les apprenants. Elle est envisagée à la fois comme un outil pédagogique considérable mais aussi didactique. Afin de rendre un contenu plus accessible, plus concret, l'enseignant a tendance à recourir à cette stratégie discursive, qui tend à la fois au développement des connaissances linguistiques ainsi qu'à leurs construction, principalement lors des activités interactives 'langagières' proposées en classe.

Comme souligné par C. Le CUNFF (2008, p. 216),

Quelques fonctions de la reformulation de l'enseignant et que nous présentons ci-dessous, ont été énumérés par Le CUNFF à savoir :

*' Valider la production linguistique de l'élève, proposer une formulation plus adaptée tout en validant une partie de la production et le contenu (...), renvoyer au groupe de production valorisée, valorisante pour l'auteur, aider à la réussite de la tâche et faire avancer le discours collectif*¹²⁷

Les reformulations orales sont considérées comme un processus qui peut être mis en œuvre de deux manières différentes (soit explicitement c'est-à-dire „de manière intentionnelle' ou implicitement), elles *' n'apportent pas toujours les effets langagiers et didactiques attendus compte tenu des aléas de l'interaction verbale ou du fait qu'elles soient parfois trop implicites* ' (MARIN, 2011)¹²⁸

¹²⁶OWHADI, Hélène. ' *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations..* ', Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 68.

¹²⁷ Idem.

¹²⁸OWHADI, Hélène Castany. DUMAIS, Christian. ' La reformulation orale : un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage ', Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la

Mais selon DUMAIS elles peuvent fournir un moyen d'adaptation du langage (2020) même lors d'une mise en œuvre complètement inconsciente de l'enseignant.

II.1.1.3.2. Reformulation et emploi pertinent du 'marqueur'

La compétence à paraphraser ou à reformuler consiste selon Alexandra TSEDRYK à : '*savoir reformuler des phrases en créant des énoncés sémantiquement équivalents*' (2014, p. 01), cette compétence n'est pas une simple action de routine, elle demande beaucoup d'efforts, de concentration et de savoir-faire surtout, elle se construit comme toute autre compétence, ladite construction évolue graduellement par le biais des interactions, c'est la raison pour laquelle elle mérite un intérêt bien particulier.

Moult études ont été réalisées dans ce sens et qui nous renseignent sur '*l'insuffisance des moyens paraphrastiques chez l'apprenant*' en L2 et / ou en LE.

Cette compétence que l'apprenant du FLE est censé cultiver durant son cursus universitaire ne peut que s'améliorer progressivement, notamment par la pratique et l'entraînement, comme souligné par FUCHS (1982 :93) : '*s'entraîner à paraphraser, c'est d'abord apprendre à jouer avec la diversité des formes d'expression. La capacité à paraphraser constitue l'un des tests classiques de la maîtrise de la langue*'¹²⁹

Pourquoi est-il important de cultiver cette compétence ?

Etre apte à reformuler son propos ou les propos des autres est une étape décisive dans la production langagière. Ainsi, en interagissant avec autrui, le locuteur peut facilement recourir à ce procédé afin de rendre plus clair, d'apporter une précision, d'expliquer, de définir ou d'illustrer etc.. un énoncé ambigu.

Le développement de cette compétence lui permettra de remplacer sans difficulté et sans intercepter son énoncé une idée sémantiquement équivalente à une autre. Ajoutons à cela, que faire preuve d'une bonne compétence paraphrastique est primordial à l'oral, or, souvent l'apprenant est amené à s'exprimer en classe, à prendre la parole lors des présentations d'exposés et de synthèses, lors des débats entre apprenants et travaux de groupe qui ont lieu durant les séances d'expression et compréhension orale. TRÉVISIOL-OKAMURA Pascale. Et MARQUILLÓ-LARRUY Martine insistent sur le fait que les paraphrases

profession enseignante, [En ligne]. 2020, p. 01. Disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02963860/document>

¹²⁹TSEDRYK, alexandra.' Un autre regard sur l'apprenant avancé : sa capacité de paraphraser ', *Linguistique et Didactique (FLM, FLS)*, [En ligne]. 2014, **Volume8**, SHS Web of Conférences, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française, p .01. Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/270837429_Un_autre_regard_sur_l%27apprenant_avance_sa_capacite_de_paraphraser

*‘ Seront de plus en plus conseillées au fur et à mesure que le bagage de l’élève devient plus important ‘.*¹³⁰

La notion de ‘compétence’ est liée en didactique des langues à la fois aux connaissances que possède l’apprenant mais aussi à sa capacité à mettre en œuvre ces mêmes connaissances. Il s’agit d’une notion qui ne s’enseigne pas, mais qui se construit, sachant que l’acteur essentiel voire premier de la construction de ses compétences est ‘l’apprenant’, or, sa participation aux apprentissages, son engagement et son implication favorisent son développement et font de lui un apprenant autonome.

Il est admis que le choix des marqueurs et la conformité de leurs usages sont très importants, vu qu’ils servent d’une part à indiquer le sens voulu transmettre et que d’autre part, ils servent à des fins discursives. Par ailleurs, selon le Cadre Européen Commun de Référence, désormais (CECR), *‘ L’utilisateur intermédiaire du niveau B1 / B2 devrait pouvoir utiliser une variété de mots de liaison efficacement pour indiquer le lien entre les idées ; soutenir systématiquement une argumentation qui met en valeur les points significatifs et les points secondaires pertinents ‘ (2001 :33)*

En effet, la compétence de l’apprenant à user convenablement du marqueur de reformulation mérite d’être discutée.

L’emploi pertinent du marqueur de reformulation contribue à la structuration du discours en marquant des relations “sémantico-logiques“ entre le [segment source] et le [segment reformulant] vu qu’il s’agit de la principale source de l’organisation discursive.

Les aspects développés par le locuteur sont établis par le marqueur et toute erreur de connexion des énoncés commise par l’apprenant nuit à la compréhension de son discours.

II.1.2. Choix du corpus

Nous avons remarqué à partir de nos observations, que ‘*les marqueurs de reformulation*’ sont parfois employés par (l’apprenant inscrit en début de cursus) dans toute sorte d’opérations. Parfois les marqueurs choisis ne correspondent pas à l’intention de communication qu’on a voulu transmettre, ils sont mal utilisés lors des échanges ; l’un à la place de l’autre et ce à cause de leur sémantisme relativement proche.

Lors des moments de pannes, l’apprenant n’a pas d’autre choix que de poursuivre son discours en employant n’importe quel marqueur.

¹³⁰TRÉVISIOL-OKAMURA, Pascale. Et MARQUILLÓ-LARRUY, Martine. ‘ *La reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence ; la reformulation : usages et contextes* HS-18, Corela : cognition, représentation, langage, [En ligne]. 2015, p.02. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/corela/4155>

Nous avons donc choisi de centrer notre analyse sur *le choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage* afin de démontrer que :

- ▶ Le marqueur n'est pas un moyen linguistique de remplissage dans une conversation.
- ▶ Son emploi répond à des besoins communicationnels variés.
- ▶ *Le marqueur de reformulation*, comme son nom l'indique, sert à marquer clairement les relations entre les idées émises.
- ▶ Qu'il ne s'utilise pas de façon inutile, gratuite ou désordonnée.
- ▶ Il s'agit d'un mode de communication qui possède sa logique.
- ▶ Le marqueur influence de manière non négligeable le sens qu'on a voulu transmettre.

II.1.2.1. Marqueur (s) de reformulation

Les marqueurs de la reformulation sont aussi appelés connecteurs reformulatifs, ces derniers permettent '*au locuteur de procéder à une subordination du mouvement discursif antécédent suite à une rétrointerprétation de ce dernier*' (C.ROSSARI, 1997 : 9), ils sont au centre de nombreux travaux sur la reformulation et ils sont considérés comme un critère essentiel de sa reconnaissance. Les marqueurs sont aussi envisagés comme de simples éléments dont le locuteur se sert pour rompre le flux de parole et introduire la reformulation.

Au sens définit de Elisabeth GÜLICH et Thomas KOTSCHI, le marqueur est '*une trace, que le locuteur laisse dans le discours, par son travail conversationnel*', (GÜLICH, KOTSCHI, 1983).

Le rôle assumé par les marqueurs a été mis en exergue par les deux grands chercheurs E. GULICH et T. KOTSHI dans les années (1987), les deux chercheurs soulignent que l'accomplissement de l'acte de reformulation '*présuppose la relation $x R y$, de sorte que dans la structure du texte on trouve, comme résultat de la réalisation de chacun de ces trois actes, deux segments que nous appelons „énoncé source" et "énoncé reformulateur"*'¹³¹

Comme il a été indiqué ci-dessus, les deux auteurs lui ont accordé une très grande importance et ils précisent que le marqueur peut se présenter sous deux formes ; sous forme verbale (*ex : c'est-à-dire, autrement dit, ce que l'on nomme, Interjections : „Ben, Ha, Hein", conjonctions : „donc, alors"...etc*) ou prosodique (*débit, intonation „ascendante, descendante" Variation, Hésitations, Intensité de la voix „aigu, grave", pauses „courte,*

¹³¹ OWHADI, Hélène. '*Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations..*' ; Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2019, p. 37

*moyenne, longue', débit de parole ,, long, rapide' ..etc)¹³², ils ont mis l'accent sur la relation sémantique qui détermine le marqueur et ont constaté à travers d'autres recherches qu' *'il y a bien des cas dans lesquels la paraphrase ne contient pas de MRP* ¹³³. C'est l'une des raisons qui a incité A. RABATEL à relativiser son rôle en stipulant que *' les corpus oraux montrent l'existence de nombreuses reformulations sans ces mêmes marqueurs* ¹³⁴. Parmi les auteurs qui soutiennent l'idée de E. GULICH et T. KOTSHI, nous pouvons citer E. ROULET(1987) et C. FUCHS(1994).*

II.1.2.2. Spécificité(s) du marqueur de reformulation

D'après ROULET (1991) *' Les opérations de reformulation sont conçues comme un des différents types de fonction interactive pouvant intervenir entre les énoncés, ces fonctions peuvent être entre autres rituelles, thématiques, argumentatives, spatio-temporelles* ¹³⁵.

La fonction interactive de la reformulation diffère graduellement des autres fonctions notamment, de la fonction dite argumentative, du fait qu'elle permet l'opération d'un *' changement de perspective énonciative '* (ROULET, 1987). Autrement dit ; le locuteur lors d'un échange interactif et après l'émission d'un premier acte discursif considéré comme autonome, introduit un second acte qui vient à son tour *' subordonner rétroactivement* ¹³⁶ l'acte discursif antérieur. Le second acte discursif est sujet à une interprétation rétrospective.

Ladite rétrointerprétation est fluctuante, elle varie en fonction du type de perspective énonciative. Cette dernière est d'une part, indiquée par le marqueur de reformulation employé, et varie d'autre part, en fonction du type de marqueur choisi par le locuteur. Ses particularités sont justement clarifiées à travers l'analyse *' du fonctionnement sémantico-pragmatique de ces marqueurs '* (C. ROSSARI, 1992).

La rétrointerprétation marquée par „le marqueur' peut porter sur des éléments implicites, qui n'ont pas été linguistiquement exprimés. En outre, c'est le mode d'actualisation qui distingue nettement la fonction interactive de reformulation de celle d'argumentation. Effectivement, reconnaître la fonction interactive de reformulation dans un

¹³² ROQUELAURE, Marie-France. *' Reformulations dans l'enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d'enregistrements d'enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques '*. Thèse de Doctorat. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014, p.68-69

¹³³ Idem.

¹³⁴ Idem.

¹³⁵ ROSSARI, Corine. *' De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives '*, *Pratiques*, [En ligne]. 1992, N^o 75, p. 115. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1992_num_75_1_1671

¹³⁶ Expression empruntée de chez ROSSARI Corine.

énoncé est plutôt lié à la présence du marqueur reformulatif, comme il apparaît clairement dans l'exemple ci-dessous :

TDP. 09. EN vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez
quoi par rapprochement ,,

TDP. 10. E01 isolement du monde ,, on parle de [...] on n' parle pas de de de de la
famille de la [...] on parle du monde entier, au contraire **ça nous
rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se
passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde**, et euh ::: [...]

Nous pouvons remarquer que sans l'emploi du marqueur de reformulation, les mouvements discursifs qui caractérisent la réponse du participant E01, TDP n⁰ 10, corpus n⁰01. Entretiennent entre eux des fonctions interactives d'argumentation (C. ROSSARI : 1992).

Le second acte émis par E01 (*ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde*) est envisagé comme un argument pour l'acte premier. Néanmoins, l'insertion d'un marqueur de reformulation avant le second acte discursif est très possible, or, l'introduction d'un marqueur de reformulation approprié à la situation n'annule pas forcément la première fonction dite argumentative mais la change par la fonction interactive de reformulation. Autrement dit ; l'opération de reformulation instaurée n'est perceptible que par la présence du marqueur susceptible de la déclencher et ce, quel que soit le type d'enchaînement marqué.

Il faut noter qu'une opération de reformulation ne peut être décrite de manière détaillée qu'à partir d'une analyse minutieuse du fonctionnement sémantico-pragmatique des marqueurs.

Quelques sous-types d'opérations de reformulation ont été classés par C. ROSSARI(1990) ' *est de ce fait motivé par le changement de perspective énonciative que ces marqueurs peuvent engendrer. Lorsque ce changement donne lieu à un effet semblable pour plusieurs de ces marqueurs, ils sont alors regroupés dans la même sous-catégorie d'opération de reformulation* ' .¹³⁷

II.1.2.3. Dispositions d'un 'marqueur de reformulation'

La position du marqueur (de manière générale) par rapport à l'énoncé auquel il est attaché, est envisagée comme un facteur primordial dans l'interprétation de l'intention qu'on

¹³⁷ROSSARI, Corrine. ' De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives ', *Pratiques*, [En ligne]. 1992, N⁰ 75, p. 115. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1992_num_75_1_1671

a voulu transmettre. A ce propos, BRUSTARD précise que “*The speaker has some degree of control over the structure she or he uses*”¹³⁸(2010:07).

HASELOW de son côté, soutient l’idée que ‘*le choix de placement [du marqueur] dans l’énoncé est probablement lié à un aspect cognitif*’¹³⁹ (2011 :3603)

A partir des assertions ci-dessus ; le choix du marqueur (de reformulation dans notre cas), ainsi que de sa position dépend à la fois du besoin de l’interlocuteur mais aussi du processus d’interprétation, il est choisi en fonction de sa représentativité.

L’étude portant sur *l’ordre des éléments constitutifs de la reformulation* a intéressé un bon nombre de chercheurs allemands. Ces derniers affirment que ‘*les marqueurs de reformulation peuvent occuper trois positions différentes par rapport à l’énoncé reformulant ; ils peuvent être antéposés, postposés ou intégrés dans l’énoncé-doublon*’¹⁴⁰ (1983 :317)

Avant de les illustrer par des exemples, une définition précise de chaque position s’impose.

II.1.2.3.1. Position antéposée ou ’initiale’ :

Par position “antéposé“, nous faisons allusion à la position initiale que peut occuper un marqueur. Qui correspond au placement de ce dernier en tête (au début) de l’énoncé (de la phrase /du segment). Autrement dit ; le marqueur de reformulation peut être employé par le locuteur au début de son tour de parole.

EXEMPLE :

TDP.231.E01 : **En gros** /on est bien d’accord que l’ordinateur il a beaucoup d’avantages / il a beaucoup d’avantages que d’inconvénients ^ chevauchement ^ que d’inconvénients

TDP.55.E01 : **Donc** / c’est **eah** ::: il y a beaucoup d’argents dans les jeux olympiques / c’est l’objectif de la plupart des sportifs par exemple **eah** ::: le gymnastique / **eah** :::**eah** ::: le foot / la natation \

¹³⁸BEN CHIKH, Saliha. ‘*Multifonctionnalité et position syntaxique des marqueurs discursifs: “you know” et “then” en anglais et “ya’ni” en arabe. Cas des interactions verbales politiques dans des émissions télévisées*’. Thèse de doctorat, Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. p.86.

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ STERIU, Luminita. VLAD, Monica. ‘*De quelques marqueurs de reformulation dans l’écriture des mémoires de master en français langue étrangère ‘On some reformulation markers in masters dissertations written in Romanian as a mother tongue and in French as a foreign language, Studii de lingvistică 9, [En ligne]. 2019, nr. 2, p. 259. Disponible à l’adresse [http://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/9-2-2019/pdf- uri/SteriuVlad.pdf](http://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/9-2-2019/pdf-uri/SteriuVlad.pdf)*

Ladite position est particulièrement frappante selon LANBERCHT (1994 :201) et permet de garantir plusieurs fonctions.

Il est à souligner que *la position initiale* dans notre étude est moyennement fréquente et concerne les marqueurs suivants (*c'est-à-dire, comment dire, par exemple, donc et en gros*)¹⁴¹

II.1.2.3.2. Position intégrée ou 'médiane' :

Par position "intégrée", nous insinuons la position "médiane" ou "intermédiaire", qui correspond au placement du marqueur de reformulation au milieu des deux énoncés à savoir (l'énoncé source) et (l'énoncé reformulant), il s'agit d'une position très récurrente.

EXEMPLE 01:

TDP.147.E02: il ya un sport qui demande un poids précis **comme** euh ::: le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'euh :::

EXEMPLE 02:

TDP. 84 .E02: [ils sont plus mûrs / et en même temps ils sont jeunes / en même temps ils profitent de leurs jeunesse / moi ce que je ne comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \ et en même temps on ne profite pas de notre jeunesse /] **donc** [on a rien \]

EXEMPLE 03:

TDP. 02. E01 : **euh** ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** / dans le sport **euh** ::: collectif / comme l'**euh** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh** :::

Les données recueillies de notre recherche illustrent plusieurs cas de marqueurs occupant cette position notamment (*les marqueurs de reformulation paraphrastique, les marqueurs de reformulation non paraphrastique et les marqueurs d'exemplification*)

II.1.2.3.3. Position postposée ou 'finale'

"La position postposée" appelée aussi "la position finale" correspond quant à elle, au placement du marqueur de reformulation à la fin de l'énoncé / du segment.

EXEMPLE :

TDP.121. E02:Je viens d'admettre aussi [...] à un américain il dit que à l'université si tout le temps vous lire / vous étudiez t'on a pas le droit de **comment dire** /

¹⁴¹ Voir le tableau récapitulatif de l'analyse distributionnelle de l'ensemble des marqueurs employés par les participants, n° 21, p. 114.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Le passage se termine par l'emploi du marqueur „comment dire’ à travers lequel il exprime soit un questionnement / ou des mots qui se cherchent, (il s’agit dans cet exemple d’une prise de parole qui a été interrompue.)

Il s’agit dans notre cas d’une position très peu fréquente ; c’est-à-dire que nous n’avons relevé qu’un seul emploi en fin d’énoncé du marqueur *par exemple*, et seulement deux emplois du marqueur *comment dire*. (Et qui ne reflètent pas vraiment une reformulation).

II.1.3. Public visé

Notre enquête a été menée auprès d’une trentaine d’étudiants inscrits en 1^{ère} année licence de Français langue étrangère à l’université de Tlemcen et (notre choix n’était pas fortuit). Par participants, nous faisons allusion à tous les interlocuteurs (actifs et passifs) présent lors du déroulement de l’activité de manière générale.

CAMBRA-GINE avait mis en évidence la notion de participation lors des échanges oraux et interactifs en affirmant que ‘ *la façon dont s’organise la scène de l’interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu’ils assument dans la gestion de l’interaction* ’¹⁴²

Ce sont donc selon son affirmation les participants qui créent la situation selon le cadre participatif, à partir duquel nous aurons la possibilité de répondre à un certain nombre de questions auxquelles nous avons souhaité apporter plus d’éclaircissement.

Nous avons repéré deux types de participants, des participants actifs et d’autres passifs.

Nous entendons par “Actifs” tous ceux qui ont contribué activement aux différents débats „sujets’ proposés par l’enseignante notamment l’enseignante et les apprenants.

a. L’enseignante :

Il s’agit d’une enseignante doctorante Algérienne, Maitre assistante classe “A” qui a fait des études universitaires en langue française, plus précisément en “Didactique” au département de Français de l’université de Tlemcen. Son rôle consistait durant l’activité à la fois à expliciter aux apprenants l’objectif de l’activité, d’expliquer la

¹⁴²BENAMAR, Rabéa. ‘ *Valorisation de l’oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* ’, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 135.

consigne, d'animer, de motiver mais aussi susciter leur intérêt en les incitant à reformuler.

b. Les apprenants :

Ce sont des apprenants de profils sociologiques différents, mais d'un âge comparable qui varie entre (19 et 21ans), inscrits en première année licence FLE à l'université de Tlemcen, qui débutent leurs cursus universitaire. Leur répertoire verbal est constitué à des degrés divers, de l'arabe dialectal 'langue maternelle' ou (langue de première socialisation), de l'arabe standard 'langue d'étude', utilisée dans le cadre institutionnel à savoir (l'administration etc..) et de la langue française (première langue étrangère), une langue très présente que ce soit dans l'environnement immédiat ou dans les échanges quotidiens. Le groupe d'apprenants ayant participé aux activités ont d'emblée acceptés d'être enregistrés, ont contribué aux différents débats "sujets" proposés par l'enseignante, en explicitant leurs différents points de vue mais aussi en fournissant leurs propres opinions personnelles.

Par "*passifs*" nous désignons tous ceux qui font partie du cadre participatif sans la moindre implication / coopération, qui sont peu performants ou timides et retirés.

II.1.4. Outils de recherche

La démarche adoptée est à la fois expérimentale, quantitative et qualitative.

Expérimentale, du fait qu'elle se caractérise par l'observation et la description d'une réalité d'une part, et d'autre part, elle porte sur des données recueillies en situation ; celles-ci correspondent à un corpus oral composé par la transcription de douze dialogues enregistrés d'une durée d'une heure cinquante-huit minutes (1h58mn) en moyenne, à travers lesquelles nous avons réuni (des apprenants inscrits en 1ère année licence FLE) autour d'un ensemble de sujets de débats.

Qualitative, parce qu'elle se base principalement sur une analyse interprétative de données, en l'occurrence, l'admissibilité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage. Nous rejoignons ainsi A. MUCCHIELLI qui considère la méthode qualitative comme :

' une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité

fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). ‘ (2004 : 212-213),

Notre analyse, n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que : le nombre d'extraits ayant trait à la reformulation, le nombre de marqueurs utilisés par chaque apprenant, le nombre de TDP.. etc. Ceci nous permettra de comprendre le fonctionnement de certains phénomènes.

Comme elle se base principalement sur la description, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

II.1.4.1. Enregistrement

BENVENISTE Blanche proclame qu'on '*on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux*'¹⁴³

BENAMAR. R quant à elle, signale que : '*Pour pouvoir analyser des productions orales, il est impératif de les enregistrer. En effet, parce qu'elles sont éphémères, volatiles et ne laissent pas de traces, cette „fixation’ de l'image et du son nous permettra d'identifier qui parle, à qui et comment.*'¹⁴⁴.

Compte tenu de nos objectifs d'analyse ; nous avons procédé à un dépouillement de douze enregistrements de manière à pouvoir fixer les données à analyser. L'ensemble des enregistrements a été réalisé avec la permission des participants aux débats. Afin d'obtenir un bon enregistrement, le dictaphone était placé au milieu de la table. Nous n'étions confrontées à aucune difficulté lors de la transcription des enregistrements (les passages étaient audibles).

Conventions de transcription

' Le transcripteur tend à rendre sa transcription qu'il veut aussi fidèle que possible pour pouvoir, par la suite, faire comme si elle était une traduction exacte et suffisante du matériau initial. Il prend bien soin de noter certains éléments supra-segmentaux comme les pauses, de signaler le changement d'interlocuteurs et l'organisation des prises de parole'¹⁴⁵

¹⁴³ BOUHADJER, Nawel. '*Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen*' Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p. 48

¹⁴⁴ BENAMAR, Rabéa. '*Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives*' , Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p 141.

¹⁴⁵ EL SHANTI, Abul -haija. '*Analyse du discours et didactique les discours des guides touristiques en situation exolingue*' , Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2004, p.107.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

MIREILLE BILGER précise que : ‘ *la transcription et l’enregistrement s’éclaircit en effet mutuellement : la première permet un accès au second qui en augmente l’intelligibilité et l’analysabilité ; le second donne à la première son caractère d’évidence* ’¹⁴⁶

Les enregistrements ont été transcrits de façon exhaustive, étant donné que l’analyse de toute production nécessite une transcription minutieuse, comme nous tenons à préciser que cette partie de notre étude nous a pris un temps assez long.

Nous avons opté pour l’application des conventions de transcription de Robert VION, comme nous n’avons pris en considération que les éléments verbaux, or, le niveau d’analyse qui nous intéresse c’est l’analyse discursive, nous avons sélectionnés quelques symboles jugés efficaces qui se présentent comme suit :

- ▶ L’usage des deux conventions (/ et \) désignant une intonation montante et descendante.
- ▶ Les rires sont substitués par **(RIRE)**.
- ▶ Les pauses sont substituées par les trois signes (+, ++, +++) désignant des pauses brèves, moyennes ou très brèves.
- ▶ L’allongement d’un terme ou d’une syllabe est substitué par le signe **euH ::**
- ▶ Les passages inaudibles à cause d’un chevauchement, de la friture ou de la voix basse de l’interlocuteur sont remplacés par [...]
- ▶ Les passages où les participants parlent en même temps sont substitués par **^chevauchement^**.

Conventions complémentaires :

Les noms des étudiants et de l’enseignante ont été remplacés par une initiale fictive, à savoir : **E01-E02-E03- ... EN** et ce, dans le souci de garder l’anonymat.

Le *SETTING* dans le modèle *S.P.E.A.K.I.N.G.* de Dell HYMES renvoie au lieu et au moment, en d’autres termes au cadre “spatio-temporel”.

Comme nous le savons tous, le contexte d’étude joue un rôle très important, c’est pourquoi, il nous a paru utile de mener notre enquête auprès des étudiants inscrits en première année licence FLE au département des langues étrangères et notre choix pour l’université n’était pas fortuit. De façon générale, le contenu et la forme des

¹⁴⁶ DISTER, Anne. SIMON, Anne Catherine. ‘ *la transcription synchronisé des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé* ’, Centre de recherche VALIBEL – UC Louvain, [En ligne]. Disponible à l’adresse http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf

interactions sont toujours déterminés dans une certaine mesure par le cadre spatio-temporel où elles se déroulent (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990)

- ▶ Par *Spatial* nous renvoyons à l'espace "classe" où le déroulement de l'activité (et des enregistrements) a eu lieu, qui est au sens défini de Francine CICUREL : ' *un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* ¹⁴⁷. Il s'agit à la fois d'un lieu favorable à l'interaction et d'un espace aménagé par une institution, pour enseigner et apprendre en fonction d'objectifs bien déterminés. Cet espace se caractérise par une disposition spécifique du groupe de travail composé d'un enseignant et d'un nombre variable d'apprenants. Sa disposition influe sur les conditions de travail mais aussi sur le positionnement de l'enseignant. Lorsqu'il s'agit d'une interaction orale, la configuration en face à face favorise la communication, les échanges entre les membres des binômes sont plus faciles et plus directs.

L'ensemble des activités (de débats) qui font l'objet de notre analyse se sont déroulées dans une classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen, auxquelles nous avons choisi une disposition en face à face (les apprenants étaient assis en face à face autour d'une table, sur laquelle nous avons mis 'un dictaphone' / un matériel d'enregistrement) afin de faciliter les interactions.

- ▶ Par *Temporel*, nous renvoyons au temps imparti durant l'activité et il s'agit dans notre cas de la durée des différents débats enregistrés. ROMERO MARGARIDA proclame que pour les apprenants : ' *le temps est une ressource et une contrainte à gérer selon leur degré de responsabilité dans l'organisation et la régulation de la situation pédagogique* ¹⁴⁸. Pour que tout le monde puisse intervenir, expliciter ses pensées, verbaliser ses conceptions, et surtout accomplir la tâche demandée, l'ensemble des binômes ont disposé d'un temps de parole suffisant et l'enseignante ne clôturait les débats qu'en s'assurant que les participants n'avaient plus rien à rajouter.

¹⁴⁷ CICUREL, Francine. ' La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ', *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002, 16 | p. 04. Disponible à l'adresse <https://journals.openedition.org/aile/801>

¹⁴⁸ ROMERO, Margarida. "Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance", Thèse de Doctorat, Psychologie. Université de Toulouse 2 Le Mirail; Universitat Autònoma de Barcelona, 2010. P. 19.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

*ENDS*¹⁴⁹ veut dire objectif / finalité ou l'intention, il peut s'agir d'une finalité externe ou interne cela dépend du type d'activité ainsi que son résultat. Dans notre cas, il est plutôt question d'une finalité externe qu'interne étant donné que nous sommes dans un cadre formel qui est "la classe". Cette dernière met en jeu des interactions à "finalité externe" (VION, 2000 : 127) qui 'font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes' (ibid. : 127), contrairement aux interactions à 'finalité interne' (VION, ibid. : 127) qui visent uniquement l'intercompréhension, ou simplement le 'plaisir de l'échange'.

Nous avons un double objectif, un premier objectif immédiat propre à l'activité proposée, et un second propre à l'enseignante ; pour ce qui est du premier, il consiste pour chaque participant à se positionner par rapport aux propos de son interlocuteur, formuler et reformuler ses propos pour ensuite alimenter une réflexion cohérente sur le sujet abordé. Pour l'enseignante, l'objectif consiste à impliquer l'apprenant de façon à s'exprimer librement sur un sujet qui le motive.

ACTS, Il s'agit d'une composante qui constitue l'ordre chronologique de l'évènement, le contenu et la forme sont considérés comme les deux sous composantes des actes du langage.

- ▶ Par contenu de l'activité (la première sous composante), nous avons choisi un ensemble de sujets de débats entre binômes.

Et le débat fait partie des genres dialogaux (*vs monologiques*) (ROULET et al. 1985), c'est-à-dire ceux 'dont la production est polygérée et requiert une structure d'échange, comme dans la conversation quotidienne' (De NUCHEZE & COLLETTA, 2002 : 51)¹⁵⁰. Il se distingue par la présence d'un arbitre ou modérateur (l'enseignante dans notre cas) qui en déterminera la durée, énoncera les thèmes, distribuera la parole.¹⁵¹

La connaissance de la variété des genres oraux ainsi que des stratégies de clarification existe chez l'ensemble des apprenants inscrits en début de cursus en tant que savoir implicite¹⁵², autrement dit ; ils peuvent facilement reconnaître un débat, une discussion, une

¹⁴⁹Cette composante comprend deux sous-composantes :

- **Finalité externe** = c'est le cadre formel (gain ou perte)
- **Finalité interne** = il s'agit de la consolidation des relations interpersonnelles.

¹⁵⁰ MAHIEDDINE, Azzedine. ' *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p. 52

¹⁵¹BENAMAR, Rabéa. ' *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives* ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 133.

¹⁵² Nous entendons par "savoir implicite", le savoir qui a été intériorisé au fil de l'expérience langagière des apprenants.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

interview et faire la différence entre l'argumentation, la reformulation, la définition et l'explication..etc.

C'est dans ce sens que S. MOIRAND définit le genre, comme : *' une représentation sociocognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été 'exposés' dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... '153.*

Ainsi, les apprenants aptes à la fois à débattre et à clarifier leur propos en langue maternelle possèdent "un schéma mental" ou ce que nous pouvons appeler ' un scénario cognitif ' du débat et des stratégies de clarification, c'est-à-dire une connaissance de la structure et du déroulement de ces événements interactionnels¹⁵⁴, nous pouvons supposer dans ce cas que *' certaines stratégies discursives qui sont en jeu dans cette activité sont transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère '155.*

Cependant, le problème pour ces apprenants réside dans la réussite de l'accomplissement de la tâche demandée dans la langue étrangère qu'ils apprennent et qui consiste à user convenablement du Marqueur de reformulation adéquat à la situation.

Les débats que nous avons enregistrés et analysés par la suite, se sont déroulés en Mai 2016, entre binômes, dans une salle de classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen. Les séances se sont déroulées en présence de l'enseignante et à coup de reflexes l'enseignante intervenait à chaque fois où il le fallait dans le souci de relancer les discussions en posant des questions ayant un rapport direct avec chaque sujet. Quant aux différents thèmes choisis / abordés étaient formulés sous forme de questions et qui se présentent comme suit :

**1^{er} sujet
(EN GROUPE)**

→ On dit que l'ordinateur vous isole du monde, est-ce que c'est vrai ?
Êtes-vous pour ou contre ? Justifiez vos propos /réponses.

¹⁵³ MOIRAND, Sophie. 2003, ' Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? ', les genres de l'oral, [En ligne]. 2003. Disponible à l'adresse <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document>

¹⁵⁴ MAHIEDDINE, Azzedine. ' Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p. 53.

¹⁵⁵ Idem.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

2^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ On dit que les filles sont plus raisonnables que les garçons, vous en pensez quoi ?

3^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Vous en pensez quoi de la poursuite des études à l'étranger ! Êtes-vous pour ou contre ? Dites pourquoi ?

4^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Lire des romans n'est qu'une perte de temps, vous en pensez-quoi ?

5^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Est- ce le fait d'avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie ? Vous en pensez quoi ?

6^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Pour beaucoup de gens aimer le sport signifie le regarder à la T.V seulement, pensez- vous réellement que lorsqu'on aime un sport on se contente de le regarder ou bien est-ce qu'on ressent le besoin de le pratiquer selon vous ?

7^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Faut-il laisser la liberté aux adolescents ou pas ?

8^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ On dit que les sportifs professionnels gagnent énormément d'argent, vous en pensez quoi ?

9^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ On dit qu'aujourd'hui beaucoup de journaux présentent des régimes pour être minces, êtes-vous pour ou contre ? Pourquoi ?

10^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Selon-vous, faut-il manger pour vivre ou bien vivre pour manger ?

11^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Pensez –vous que les jeunes de 18 ans sont libre de prendre leur propre décisions oui ou non ? Pourquoi ?

12^{ème} sujet
(EN BINOMES)

→ Le mensonge selon-vous est-il inacceptable ou parfois nécessaire ? Justifiez vos propos.

Donc, en gros les sujets tournaient autour de :

1. L'usage des nouvelles technologies.
2. La raison entre les filles et les garçons.
3. La poursuite des études à l'étranger.
4. La lecture.

5. L'importance du diplôme dans la réussite.
6. Le sport et le sport professionnel.
7. La liberté chez les adolescents.
8. Les régimes.
9. Le mensonge... etc.

Ce sont des sujets d'actualité étant donné que c'est le côté attrayant de l'activité qui captive l'attention des apprenants. La durée de l'ensemble des débats a été d'une heure 58 minutes, les questions propres à chaque débat ont été largement explicitées par l'enseignante. L'ensemble des sujets devaient intéresser les participants, les inciter à interagir entre eux ; quant aux thèmes choisis, ils devaient répondre aux critères suivants :

- Donner lieu à des opinions divergentes.
- Offrir de la matière à discussion.
- Amener l'apprenant à assurer la compréhension de ses propos par le biais de la reformulation lors de l'échange.

Ce qui a été le cas. Quelques binômes sont parvenus à orienter au cours de l'échange les différents sujets dans les directions les plus diverses, comme nous pouvons le vérifier ci-dessous :

- Le travail d'équipe.
- Les traditions.
- Le rôle des parents et l'éducation.
- La publicité ..etc.

Les interventions de l'enseignante dépendaient des facteurs suivants :

- ▶ L'implication des participants : c'est-à-dire (intervenir afin d'organiser les différentes prises de parole lorsqu'il s'agit d'un chevauchement, relancer la discussion quand les participants se réfugient dans le mutisme ou orienter le débat par le biais de questions bien précises afin d'éviter le hors sujet)
- ▶ Aider ou corriger les participants en difficulté linguistique.

KEYS C'est une composante qui définit avec précision les caractéristiques de la manière dont se déroule une activité sur les deux plans *linguistique* et *paralinguistique*. Autrement dit ; il s'agit de l'aspect psychologique et de tout ce qui concorde avec la tonalité de la voix des participants ; à savoir : (plaisanterie, sérieux, ton, Accent.. etc).

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Nous avons axé notre attention à la fois aux comportements de l'ensemble des participants et de l'enseignante ainsi qu'à leurs différentes réactions.

Les binômes se sont montrés impliqués et motivés quant à leur participation, ils n'avaient pas manqué au fil des échanges de vigueur faisant montre d'un étonnant intérêt.

L'enseignante de son côté, affichait un air sérieux et comme nous étions attentives au plus petit détail ; silences, sourires punctuaient ses propos de temps à autre. Elle s'est préoccupée de la motivation de chaque binôme et par ses réflexes assez pertinents, l'enseignante est parvenue à mener à bien le déroulement de l'ensemble des échanges.

INSTRUMENTALITIES ou „les instruments de communication’, ils recouvrent à la fois les canaux de communication et les codes et sous codes qui lui correspondent.

Comme nous l'avons précédemment cité, nous avons élaboré douze enregistrements (12 corpus) accompagnés de deux grilles d'observation, ce qui explique que nous nous sommes intéressés à tout ce qui est dit de vive voix, c'est-à-dire uniquement le verbal et le paraverbal (intonation de la voix, silences, hésitations, rires..) etc.. ainsi qu'aux codes et sous codes à savoir (le français, le dialectes etc..) et ce, afin de déterminer la motivation de chaque participant, son hésitation, (*s'il est plus ou moins troublé, s'il fait usage d'une voix faible, fuyante ou alors une voix nettement audible, à intonation plutôt confortable*)¹⁵⁶, c'est ce à quoi nous aurons à apporter plus d'explications dans la partie consacrée à l'analyse des données. Concernant cette dernière, nous avons mis l'accent uniquement sur les extraits ayant trait à la reformulation.

NORMS, ce sont les règles d'interaction et d'interprétation. Par règles d'interaction, nous faisons référence aux mécanismes interactionnels de la conversation à savoir la gestion du temps et de la parole. Les règles d'interprétation, concernent les normes socioculturelles.

▶ Règles d'interaction :

Le type de relation établi par l'enseignante envers ses apprenants lors de chaque échange !

Instaurer une certaine liberté interactionnelle lors des échanges était l'objectif de l'enseignante envers chaque binôme. Elle a veillé à ce que chacun puisse s'engager activement dans la réalisation de la tâche demandée, sagace qu'elle était et ce, tout en

¹⁵⁶BOUHADJER, Nawel. ' *Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen* ',Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p. 45.

créant une atmosphère détendue et conviviale permettent la lutte contre l'inhibition liée à l'insécurité linguistique ou à la timidité, or, la non –maîtrise de l'outil de communication peut inciter certains participants à se réfugier dans le mutisme.

Nous avons pu relever quelques appréciations de l'enseignante ce qui a contribué à les encourager à s'impliquer davantage dans les échanges ; exemples :

1. Oui allez y !
2. Très bien, d'accord !

Afin de détendre l'atmosphère et mettre les apprenants en confiance, quelques énoncés (exemples) ont été repérés dans notre corpus d'analyse et qui le montrent bien.

Afin de respecter le temps imparti, l'enseignante contrôlait le déroulement de l'ensemble des activités.

Les interactions avaient commencé à s'intermêler dans tous les sens :

- De l'enseignante vers le binôme.
- De l'enseignante vers l'apprenant.
- De l'enseignante vers l'apprenant puis vers le binôme.
- De l'apprenant vers l'apprenant.
- De l'apprenant vers l'enseignante.
- Du binôme vers l'enseignante.

GENRE, cette composante correspond au type d'activités du langage.

Un sujet attractif et d'actualité offre fatalement de la matière à discussion, et donne lieu à des avis divergents ce fut le cas pour les participants que nous avons abordés. Il a été question pour notre cas des interactions en situation dialogique.

II.1.4.2. Grilles d'observation

Observer selon le Petit Robert c'est : '*Considérer avec attention, afin de connaître, d'étudier*'.

Nous étions présentes lors du déroulement des enregistrements qui se sont déroulés entre binômes. Nous avons opté pour l'observation participante pour des raisons multiples, à savoir participer à :

- L'introduction du sujet pour chaque binôme.
- L'explication des objectifs.
- La définition des consignes.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

D'ailleurs, M. CAMBRA GINE (2003) se fonde sur l'observation participante et souligne l'importance de ne pouvoir étudier le monde sans en faire partie de l'intérieur.¹⁵⁷

Ce type d'observation nous a permis à la fois de mieux percevoir la manière de la prise de parole propre à chaque apprenant / (binôme), de décrire de manière détaillée l'ambiance lors de chaque (débat), mais aussi et surtout d'analyser et d'interpréter les résultats avec assez de clairvoyance.

Nous nous permettons de signaler que l'observation que nous avons effectuée avait trait à l'aspect éducatif. Le sens visuel dans l'observation est primordial, or, l'observation n'est pas un simple regard porté sur ce qui nous entoure et pour qu'elle soit plus objective et investigatrice, il faut noter qu'il est essentiel de s'appuyer sur un modèle de référence, c'est la raison pour laquelle nous avons élaboré deux grilles d'observation dissemblables qui répondent aux objectifs préalablement tracés.

Les deux grilles sur lesquelles nous nous sommes appuyés comportent plusieurs critères.

D'une part, les critères relatifs à la première grille portant sur *l'interaction* et *l'interactivité* sont composés d'un ensemble de questions bien précises¹⁵⁸.

Des critères qui tournent autour de :

- ▶ **A.** La gestion de l'espace.
- ▶ **B.** La qualité du climat.
- ▶ **C.** Les prises de parole.
- ▶ **D.** La mesure de l'interactivité.
- ▶ **E.** Les stratégies de clarification utilisées par les participants.
- ▶ **F.** La qualité de la participation.
- ▶ **G.** La qualité de l'interaction.
- ▶ **H.** Qualité des stratégies utilisées.

Les critères relatifs à la seconde grille portent essentiellement sur *la pratique reformulatoire*, ladite grille dispose de 22 critères, chacun d'eux est orienté vers un objectif bien précis¹⁵⁹. Des critères qui tournent autour de :

- ▶ Type et qualité des énoncés produits.
- ▶ Présence ou absence des marqueurs de reformulation.

¹⁵⁷ BENAMAR, Rabéa. 'Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 141.

¹⁵⁸ Voir annexe n°02, p. 305-306-307-308-309.

¹⁵⁹ Voir annexe n°02, p. 315-316.

- ▶ Nombre et type de marqueurs employés.
- ▶ Adéquation / inadéquation des emplois des marqueurs.
- ▶ Admissibilité du choix du marqueur reformulatif.
- ▶ Richesse / limite de la gamme des marqueurs.
- ▶ Exactitude et régularité dans le choix des M-R.
- ▶ Qualités requises de l'apprenant par rapport à ce procédé.
- ▶ Implication du sujet dans la pratique reformulatoire.
- ▶ Type de stratégies à mettre en place favorisant le développement de cette compétence.

II.2. Traitement des résultats

A partir des données recueillies, nous présentons dans un premier temps les résultats propres à chaque grille et dans un second temps nous traitons les données de l'ensemble des enregistrements qui seront par la suite analysées de manière détaillée.

II.2.1. Données recueillies de la grille d'observation n° '01'

Disposition		Organisation du travail			Atmosphère			
spatiale								
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
en cercle	a deux	en groupe	en individuel	en binôme	calme	animée	agitée	tendue
08.33%	91.66%	08.33%	00%	91.66%	41.66%	23%	00%	23%

SCHEMA 3: GESTION DE L'ESPACE

A travers les questions (1, 2 et 3) du critère **A** nous avons voulu vérifier d'une part, les trois caractéristiques que le travail collaboratif postule, à savoir :

- ▶ L'interdépendance positive¹⁶⁰.
- ▶ L'interaction facilitatrice¹⁶¹.
- ▶ La responsabilité individuelle¹⁶².

Et d'autre part, mettre en évidence les démarches nécessaires à la gestion de l'espace.

Afin de favoriser la communication et la coopération, tous les apprenants ont besoin de se voir et de s'entendre. Nous avons à la fois tenu à organiser de manière réfléchie

¹⁶⁰ Nous entendons par **L-P** la nécessité et l'intérêt de l'effort fourni par chacun des membres des binômes.

¹⁶¹ Par **L-F**, nous faisons allusion à l'entraide et l'encouragement entre apprenants.

¹⁶² La **R-I** est ce degré de responsabilité énonciative de l'apprenant (implication).

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

l'espace, le temps, les conditions d'échanges mais aussi, nous avons choisi de les faire travailler en binômes, or, notre objectif consistait à les associer dans une responsabilité commune, pour non seulement, rendre plus efficace l'interaction, partager l'accomplissement de la tâche demandée, observer leur manières de faire, mais aussi et surtout à ce qu'ils puissent confronter leurs avis et conduire l'interaction convenablement.

Participation				Intégration au groupe			Types d'échanges	
↓	↓	↓		↓	↓	↓	↓	↓
à l'aise	détendus	satisfaits		oui	non	pas tous	échange libre	E. contrôlé
41.66%	41.66%	41.66%		100 %	00%	00%	100 %	00 %
↓	↓	↓	↓					
crispés	perturbés	stressés	passifs					
00%	25 %	58.33%	08.33%					

SCHEMA 4: QUALITE DU CLIMAT

Les questions (1, 2 et 3) du critère **B** relèvent de la motivation de l'ensemble des apprenants lors du déroulement des débats, à savoir :

- ▶ Le type d'échange " libre ou contrôlé " .
- ▶ Leur enthousiasme par rapport au sujet abordé.
- ▶ Intégration au groupe (s) ..etc.

Selon Jacqueline CARON (1994) le climat serait équivalent à ' *l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre* ' (2015, p.07). L'analyse de cet élément nous a permis de déterminer l'ambiance dans laquelle se sont déroulés les débats et l'impact que peut revêtir cette notion lors de l'échange (du côté de l'apprenant et de l'enseignante).

Le temps de la parole			le registre de parole dominant			la justification de propos		ce qui domine dans les PP	
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Longs	moyen	succint	l'interpell.	la proposit.	l'infos.	oui	non	L'échange	l'infos.
91.66%	08.33%	00%	00%	00%	100 %	41.66%	58.33%	50 %	50 %

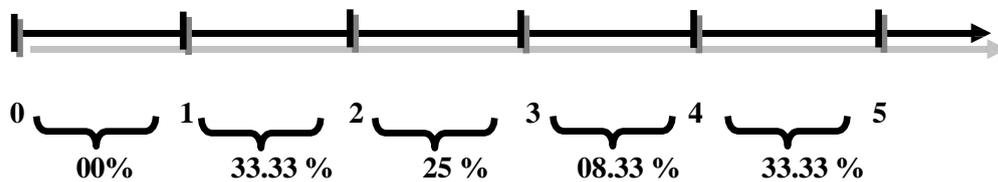
SCHEMA 5: PRISES DE PAROLES

Par les questions (1, 2, 3 et 4) du critère **C** nous avons voulu nous assurer dans un premier temps du degré d'investissement de l'apprenant dans l'activité (débat) et ce à travers le nombre de TDP réalisé par chacun.

Et dans un second temps analyser leur productivité, en d'autres termes, le nombre ainsi que la qualité de leur intervention (s) [si leur connaissances étaient satisfaisantes ou non satisfaisantes par rapport au sujet].

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Il arrive que dans certaines activités, l'interaction ou l'échange soit entièrement sous le contrôle de l'enseignant(e) qui distribue les tours de parole. Dans notre cas, il s'agit plutôt d'une autogestion des TDP; c'est-à-dire que chacun a le droit à la parole, de plus, les binômes ont disposé d'un temps de parole suffisant; c'est pourquoi, nous avons tenu à connaître le temps de parole or, (souvent, les longs tours de paroles ont tendance à être d'avantage consacrés aux sujets, réponses et ou situations complexes qui donnent lieu à des échanges reformulés). Le registre de parole dominant à l'intérieur de ces échanges mais aussi ce qui domine le plus dans les prises de parole : est-ce l'échange ou l'information ?.



SCHEMA 6: MESURE DE L'INTERACTIVITE

Par l'unique question propre au critère **D** notre objectif consiste à mesurer l'interactivité sur une échelle de 0 à 5.

Usage de stratégies de clarification utilisées		types de stratégies			auto-correction	suggestions	répétitions visant
Oui	Non	Rép.	Ref.	Exempl.	Personnelle	D'idées	la compréhension
58.33 %	41.66 %	41.66%	41.66%	52.33%	100 %	50 %	16.66 %
		Déf.	Explic.		Interpersonnelles	De classement d'idées	la confirmation
		75%	83.33%		00 %	00 %	100 %
					A la suite de l'intervention d'autrui		
					00 %		

SCHEMA 7: STRATEGIES DE "CLARIFICATION" UTILISEES PAR LES PARTICIPANTS

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Le critère **E** est composé de questions plus spécifiques portant sur les stratégies utilisées par les participants notamment “ le mouvement et l’expression “ de chaque apprenant. Ces questions nous ont permis d’examiner les stratégies de clarification utilisées par l’apprenant (est-ce des explications ou des clarifications ?) et quels étaient les moyens ?. Notre intention consistait à analyser minutieusement la nature de leur discours (est-ce qu’il contenait de l’explicatif, du reformulatif ou autre ...). Sont donc consignés ci-dessus le nombre de chaque stratégie de clarification utilisée par les participants ainsi que l’objectif derrière chacune d’elle.

Emission de suggestions liées à l’intervention	Implication du sujet		Types d’explication		la qualité des reformulations	l’usage du M-R	
Oui 33.33 %	oui	non					
Non 00 %	prises d’initiatives		Déf.	50 %	Cohérentes	Correct	08.33%
Parfois 00 %	100%	00%	Ref.	41.66 %	08.33 %	Incorrect	91.66 %
Jamais 00 %	Des explic.	100 %	Exempl.	75 %	Incohérentes	Cela dépend	00 %
	Des ref.	33.33 %			100 %		
	Des illustr.	91.66 %			Contiennent des M-R		
	Des sugges.	00 %			12.84 %		
	Des remarques	33.33 %			Ne contiennent aucun M-R		
	Des reflex.	41.66 %			02.04 %		
	Des démonst.	08.33 %					
	Des confirm.	58.33 %					
	Des p.d.n	00 %					

SCHEMA 8: QUALITE DE LA PARTICIPATION

Le critère **F** est composé de cinq questions qui tournent autour de la notion de “ cohérence “, en d’autres termes, ce critère nous permet de prendre soin d’analyser avec minutie les énoncés émis par chaque participant et vérifier s’ils étaient aptes à reformuler leurs propos de manière cohérente ou pas.

Si les apprenants étaient aptes à user oralement et convenablement de „Marqueurs reformulatifs’ ou non.

Dans cette partie, sont signalés le nombre d’extraits ayant traits à l’explication, à l’illustration, aux démonstrations, aux reformulations, aux suggestions, les types d’explications émises par chacun d’eux, nous avons comptabilisé le nombre d’extraits contenant des reformulations cohérentes, incohérentes, avec ou sans marqueur de reformulation, ainsi que la conformité de son usage.

Selon Catherine CHARLOT et Yves REUTER, la participation est envisagée comme ‘la circulation de paroles et d’actions, entre l’enseignant et sa classe d’une part, entre les élèves d’autre part, censée être efficiente à la fois sur les processus d’enseignement et

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

d'apprentissages et sur le fonctionnement du groupe '. Parmi ses paradoxes, elle se trouve souvent soumise à l'appréciation et à l'évaluation; un facteur parmi d'autres incitant l'apprenant à ne pas se manifester lors d'un échange interactif. C'est pourquoi, nous avons tenu à identifier les indices de la participation et de l'implication de chaque apprenant pour savoir dans un premier temps, s'il prend une part active à la vie de la classe, vérifier d'autre part, s'il y a production personnelle c'est-à-dire (production d'informations- d'explications- de reformulations de propos émis par l'autre ..etc), afin de déterminer la qualité de l'interaction.

Types de comportements	types de prise	réciprocité	la valeur accordée	les participants ressentent-ils le besoin de rassembler l'information
coopératif 91.66 %	de parole spontanée 58.33 %	dans l'action OUI 91.66 %	à l'activité positive (+) 91.66 %	OUI 41.66 %
conflictuel 08.33 %	imposée 08.33 %	NON 08.33 %	négative (-) 08.33 %	NON 16.66 %
	volontaires 91.66 %			Quelques uns 25 %
				la majorité 16.66 %
				tous le groupe 00 %

SCHEMA 9: QUALITE DE L'INTERACTION

Le critère **G** composé de cinq questions qui à leurs tours tournent autour de la qualité des échanges de manière générale, à savoir :

- ▶ Comportements coopératifs / conflictuels.
- ▶ La valeur accordée à l'activité..etc.

Nous entendons par "qualité de l'interaction " les comportements langagiers manifestés par l'apprenant lors d'un échange interactif. Intéressés au plus petit détail, nous avons compté le nombre de participants ayant un comportement (coopératif et / ou conflictuel), le nombre des prises de parole spontanées, imposées et volontaires, vérifier la réciprocité dans leurs actions, la valeur accordée à l'activité.. etc

Or, l'apprenant inscrit en 1^{ère} année licence FLE est censé faire preuve de flexibilité et de sensibilité à l'autre, aussi de démontrer sa capacité à initier des interactions, s'y insérer, répondre de manière appropriée à l'initiative de l'autre, sachant que sa capacité à interagir de manière claire et fluide contribue à maintenir son statut dans le groupe. Il est vrai que, certains participants se démarquent grâce à leurs compétences à entrer en relation avec l'autre, d'autres éprouvent des difficultés.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

C'est pourquoi nous nous proposons d'observer /d'analyser par la suite la qualité de l'interaction ainsi que les comportements langagiers des participants de manière à pouvoir cerner la manière dont ce dernier s'engage dans la tâche à effectuer.

EXPLICATION		RECEPTIVITE		GESTION		SOUTIEN	
Des objectifs	OUI 100 % NON 00 %	accueil-t-elle leurs idées et Formulations	OUI 100 % NON 00%	favorise-t-elle les négociations	OUI 100% NON 00%	les soutient-elle au bon moment	
Déf. des Consignes	OUI 100 % NON 00 %			les aident à reformuler leurs propos	OUI 100% NON 00%	OUI 100 % NON 00 %	
				Les guides dans leurs démarches	OUI 100 % NON 00%		
QUESTION / ECOUTE		DISCIPLINE		VALORISATION			
Diversification De questions	OUI 100 % NON 00 %	Réagit-elle chaque fois qu'un comportement Négatif à lieu		Félicite-t-elle les comportements autonomes ainsi que les initiatives :			
Les incite-t-elle à reformuler	OUI 100 % NON 00%		OUI 100% NON 00% PARFOIS 00 %		OUI 100% NON 00 % PARFOIS 00 %		

SCHEMA 10: QUALITE DES STRATEGIES UTILISEES PAR L'ENSEIGNANTE

Quant au dernier critère **H**, il comprend sept questions, à travers lesquelles notre attention était plus axée sur l'attitude de l'enseignante envers ses apprenants mais aussi par rapport à l'accomplissement de ses taches pédagogiques lors des différents débats.

DOYLE (1986) affirme que ' *l'indicateur d'une bonne gestion est le degré de coopération entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant* '(2016, p.101)¹⁶³. Notre attention est axée sur le soutien émotionnel offert par l'enseignante, à la manière dont celle-ci organise sa classe et gère les comportements à l'intérieur du groupe mais aussi du soutien offert et de l'effort fourni pour maximiser le plein potentiel des apprenants dont elle a la charge.

¹⁶³ FIGUEREDO, Yurisnel Fonseca. ' *La coopération dans les interactions en classe de langue : analyse de deux groupes-classes de niveau hétérogène* ', Mémoire de master 2 recherche, 2016,

II.2.2. Données recueillies de la grille d'observation n° '02'

GRILLE D'OBSERVATION -2- INFORMATIONS GENERALES

Public cible	Apprenants inscrits en 1 ^{ère} année, FLE	Climat du groupe	////////////////
Date Mai 2016	Tranches d'âge	Entre 19 et 21 ans
Lieu	Université de Tlemcen	Nombre de participants :	23 Hommes 16 Femmes 08
Heure	De 14 h00 à 16h00	Durée + G- N°	1h 58 mnt / De [01 à 12]
Sujet			

	OUI	NON	QUELQUES FOIS	RAREMENT	SOUVENT	QUELQUES UNS SEULEMENT
▶ Est-ce que les relations entre les idées émises sont clairement marquées grâce à l'usage de marqueurs reformulateurs.	00 %	91.66 %	8.33 %	00 %	00 %	00
▶ Les enchaînements sont-ils cohérents ?	00 %	75 %	00 %	16.66 %	00 %	8.33 %
▶ Les ruptures dans la cohérence sont fréquentes et nuisent à la clarté du discours / de l'énoncé.	58.33 %	33.33 %	00 %	00 %	00 %	8.33 %
▶ Est-ce que les participants disposent d'une gamme suffisante de marqueurs reformulateurs.	00 %	100 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ Leur utilisation / usage est-il correct.	00 %	97 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ Sont-ils aptes à varier leurs formulations / (reformulations).	00 %	100 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs reste occasionnel et ne conduit pas à des incompréhensions.	00 %	91 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs reste occasionnel et conduit à des incompréhensions.	91.66 %	8.33 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ L'usage incorrect peut être fréquent mais n'entrave pas la compréhension.	33.33 %	25 %	50 %	00 %	00 %	00 %
▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs est fréquent et nuit à la clarté de l'énoncé / du discours.	94 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ Les reformulations incohérentes se multiplient même pour des phrases simples.	00 %	79 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ Utilisation d'un nombre de marqueurs suffisant pour marquer clairement les relations entre les idées.	00 %	88 %	8.33 %	00 %	00 %	00 %
▶ L'usage correct des marqueurs reformulateurs rend leurs énoncés significatifs.	00 %	99 %	00 %	00 %	00 %	00 %

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

▶ Leurs productions restent globalement cohérentes.	00 %	75 %	16.66 %	8.33 %	00 %	16.66 %
▶ Leur production est très confuse.	75 %	00 %	25 %	00 %	00 %	8.33 %
▶ Leur incapacité à employer convenablement les marqueurs reformulateurs rend leur discours pratiquement incompréhensible / insensé / ambigu.	96 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %
▶ Les participants produisent des énoncés très courts, sensés en employant le bon marqueur.	00 %	96.66 %	00 %	16.66 %	00 %	00 %
▶ Les participants interviennent simplement sans reformulation et sans usage de M-R.	100 %	00 %	8.33 %	00 %	00 %	00 %
▶ Les participants interviennent simplement mais leur communication repose sur (uniquement de la reformulation) et sans recourir au M.R.	00 %	83.33 %	16.66 %	00 %	00 %	00 %
▶ Les participants disposent d'un vocabulaire limité (il est très difficile pour eux de reformuler)	91.66 %	00 %	00 %	00 %	00 %	8.33 %
▶ Les participants disposent d'un vocabulaire riche, prennent part dans l'échange et savent au besoin se reprendre et reformuler.	00 %	91.66 %	00 %	00 %	00 %	8.33 %
▶ Sont-ils aptes à produire des énoncés et à reformuler leurs propos convenablement.	00 %	100 %	00 %	00 %	00 %	00 %

TABLEAU 8: GRILLE D'OBSERVATION -2-

- Nous avons voulu à travers les deux critères 'A' / n⁰01 et 'E' / n⁰05, vérifier l'admissibilité du choix du *Marqueur Reformulateur* et la conformité de son usage.
- Par le biais du critère 'B' / n⁰ 02, nous avons voulu nous assurer de la capacité de l'apprenant à agencer les idées en usant oralement du M-R adéquat à la situation.
- L'analyse du degré de maîtrise de la *pratique reformulatoire* chez l'apprenant qui débute son cursus universitaire était nécessaire à travers le critère 'C' / n⁰ 03. Or, la non maîtrise de cette pratique nuit à la clarté et à l'intelligibilité du discours.
- Le critère 'D' / n⁰ 04, nous a permis de nous assurer de la richesse et / ou la limite de la gamme des *Marqueurs Reformulateurs* dont l'apprenant dispose.

- Le critère '**F**' / n° 06, nous a aidé à mettre le point sur les qualités requises de l'apprenant par rapport à la formulation / reformulation de propos.
- Il nous a paru utile de démontrer via les deux critères '**G**' et '**H**' / n° 07 et n° 08, que parfois et quand l'inadéquation de l'usage d'un M-R est occasionnelle mais quand le discours émis par l'énonciateur est réfléchi et pesé, cela ne conduit pas à des incompréhensions. Contrairement à cela, parfois même si l'inadéquation de l'usage d'un M-R se produit de temps en temps mais conduit quand même à des incompréhensions, pourquoi ?
 - Est-ce due à la non maîtrise de *la pratique reformulatoire* ? ou est-ce par empressement et par précipitation ? ..
- Nous avons essayé de démontrer à travers le critère '**I**' / n° 09, que l'usage incorrect perpétuel des M-R peut ne pas entraver la compréhension. Or, il arrive très souvent à l'apprenant à avoir du mal à choisir le M-R adéquat à une situation précise, en d'autres termes, le choix du M-R lui est une tâche très difficile à accomplir en dépit de la clarté de son discours.
- Nous avons démystifié via le critère '**J**' / n° 10, que la non maîtrise du choix du M-R et de manière générale de la pratique en question nuit à la clarté d'un discours et le rend carrément équivoque et confus.
- Les trois critères '**K**','**O**','**T**' / n° 11- n° 15 et n° 20¹⁶⁴, nous ont permis de vérifier dans un premier temps le degré de difficulté qu'éprouve l'apprenant en début de cursus universitaire par rapport à la *pratique reformulatoire*, et de relever dans un second temps les obstacles auxquels il se heurte et qui l'empêchent de développer cette pratique et user oralement et convenablement d'un M-R afin d'y remédier.
- Le critère '**L**' / n° 12, nous a aidé à mesurer dans un premier temps le degré d'implication de l'apprenant à travers les deux paramètres suivants (degré de responsabilité énonciative "reformulative" – choix du M-R), mais aussi, contrôler la qualité de ses interventions et sa manière de faire.

¹⁶⁴Voir annexe n°02, p. 315-316. (Grille d'observation, n° 02).

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

- Le critère **'M'** / n⁰ 13, nous a aidé à la fois à exemplifier le phénomène et à démontrer que l'implication permet de rendre le discours clair et favorise la compréhension.
- Nous avons via le critère **'N'** / n⁰ 14 vérifié si la production langagière des apprenants est dans l'ensemble correcte.
- Nous nous sommes interrogés sur les stratégies à mettre en place et qui permettrait de développer chez l'apprenant sa capacité à reformuler ses propos de manière convenable et autonome et ce à travers le critère **'P'** / n⁰ 16.
- L'analyse des TDP et l'observation à l'intérieur de chaque TDP nous a permis de vérifier si l'exactitude et la régularité dans le choix des M-R apparaissaient dans les deux types de production d'énoncés courts et longs.
- Nous avons examiné à travers le critère **'R'** / n⁰ 18, si le recours à la pratique reformulatoire et à l'usage de M-R a eu lieu ou pas.
- Nous nous sommes interrogés s'il était possible de réussir une reformulation de propos tout en s'abstenant de l'usage des M-R, et ce par le biais du critère **'S'** / n⁰ 19.
- Prouver la richesse de leur vocabulaire, analyser leur productivité, leur interactivité mais aussi leur maîtrise par rapport aux règles de coopération et d'échange, ceci nous a été possible à travers le critère **'U'** / n⁰ 21.
- Enfin, le dernier critère de la grille sur laquelle nous nous sommes appuyés **'V'** / n⁰ 22, nous a été bénéfique pour tester leurs compétences communicatives de manière générale.

II.2.3. Données recueillies des enregistrements

1. Sont consignés dans le tableau ci-dessous, le nombre de tours de parole propre à chaque participant y compris la contribution de l'enseignante, leur taux de participation, la durée ainsi que le total des tours pour chaque enregistrement.

N° DE L'ENREGISTREMENT	DUREE DE L'ENREGISTREMENT	APPELLATION FICTIVE DU PARTICIPANT	NOMBRE DE TOUR DE PAROLES	TAUX DE PARTICIPATION	TOTAL DES TOURS POUR CHAQUE ENREGISTREMENT
" 01 "	20 minutes / 18 scd	<u>EN</u>	90	10.80 %	333 TDP
		E 01	67	08.04 %	
		E 02	69	08.28 %	
		E 03	23	02.76 %	
		E 04	24	02.88 %	
		E 05	26	03.12 %	
		E 06	21	02.52 %	
		E 07	13	01.56 %	
" 02 "	22 minutes / 46 scd	<u>EN</u>	137	16.44 %	389 TDP
		E 01	104	12.48 %	
		E 02	148	17.76 %	
" 03 "	06 minutes / 17 scd	<u>EN</u>	34	04.08 %	77 TDP
		E 01	21	02.52 %	
		E 02	22	02.64 %	
" 04 "	08 minutes / 59 scd	<u>EN</u>	59	07.08 %	152 TDP
		E 01	47	05.64 %	
		E 02	46	05.52 %	
" 05 "	05 minutes / 14 scd	<u>EN</u>	20	02.40 %	68 TDP
		E 01	23	02.76 %	
		E 02	25	03.00 %	
" 06 "	11 minutes / 22 scd	<u>EN</u>	50	06.00 %	130 TDP
		E 01	38	04.56 %	
		E 02	42	05.04 %	
" 07 "	05 minutes / 18 scd	<u>EN</u>	15	01.80 %	56 TDP
		E 01	19	02.28 %	
		E 02	22	02.64 %	
" 08 "	16 minutes	<u>EN</u>	106	12.72 %	283 TDP
		E 01	100	12.00 %	
		E 02	77	09.24 %	
" 09 "	04 minutes / 59 scd	<u>EN</u>	25	03.00 %	61 TDP
		E 01	17	02.04 %	
		E 02	19	02.28 %	
" 10 "	05 minutes / 27 scd	<u>EN</u>	15	01.80 %	46 TDP
		E 01	19	02.28 %	
		E 02	12	02.52 %	
" 11 "	04 minutes / 01 scd	<u>EN</u>	15	01.80 %	63 TDP
		E 01	19	02.28 %	
		E 02	20	02.40 %	
		E 03	09	01.08 %	
" 12 "	07 minutes / 20scd	<u>EN</u>	14	01.68 %	49 TDP
		E 01	15	01.80 %	
		E 02	20	02.40 %	

TABLEAU 9: RECAPITULATIF DES 'TDP' DES PARTICIPANTS DANS CHAQUE ENREGISTREMENT

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

Le nombre total des tours de parole de l'ensemble des débats enregistrés était de **1707 TDP** durant **1heure et 58 minutes**.

2. Les tableaux ci-dessous récapitulent les quatre marqueurs de l'implication relevés par M-C LAUGA HAMID (1990) auxquelles nous avons expressément prêté attention ; à savoir : l'activité énonciative (*marques de l'auto-référence - usage de verbes d'opinion – usage de verbes d'appréciations*), la négociation du sens (*usage de la paraphrase explicative, l'incise métalinguistique, la négation métalinguistique*) , l'argumentation (*les modes de formulations du discours de l'apprenant, les stratégies de construction de l'interaction*¹⁶⁵), la construction de l'interaction pédagogique (*série de chevauchements*).

L'ACTIVITE ENONCIATIVE	N° du corpus	VRBES D'OPINION		VERBES D'APPRECIATION		Marques de l'auto-référence	
	/	Nombre de V. d'o. dans chaque corpus	%	Nombre de V. d' app. dans chaque corpus	%	Nombre de M. d'auto-ref. dans chaque corpus	%
	01	11	01.32 %	15	1.08 %	83	9.96 %
02	22	02.64 %	01	0.12 %	150	18 %	
03	05	0.6 %	/	/	24	2.88 %	
04	02	0.24 %	05	0.6 %	34	4.08 %	
05	01	0.12 %	/	/	04	0.48 %	
06	03	0.36 %	02	0.24 %	67	8.04 %	
07	/	/	/	/	02	0.24 %	
08	05	0.6 %	01	0.12 %	41	4.92 %	
09	03	0.36 %	02	0.24 %	07	0.84 %	
10	04	0.48 %	/	/	11	1.32 %	
11	05	0.6 %	/	/	12	1.44 %	
12	02	0.24 %	/	/	05	0.6 %	

TABLEAU 10: ELEMENTS CONSTITUTIFS DE L'ACTIVITE ENONCIATIVE

¹⁶⁵ Voir les détails dans le tableau n°12, p. 107

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

LA NEGOCIATION DU SENS	N° du corpus	UTILISATION DE LA PARAPHRASE EXPLICATIVE		INCISE METALINGUISTIQUE		NEGATION METALINGUISTIQUE	
	/	Nombre de P.E	%	Nombre d'I.M	%	Nombre de N.M	%
	<u>01</u>	03	0.36 %	01	0.12 %	13	1.56 %
<u>02</u>	04	0.48 %	05	0.60 %	02	0.24 %	
<u>03</u>	02	0.24 %	/	/	/	/	
<u>04</u>	02	0.24 %	01	0.12 %	08	0.96 %	
<u>05</u>	/	/	03	0.36 %	01	0.12 %	
<u>06</u>	/	/	02	0.24 %	03	0.36 %	
<u>07</u>	02	0.6 %	03	0.36 %	01	0.12 %	
<u>08</u>	01	0.12 %	02	0.24 %	14	1.68 %	
<u>09</u>	/	/	/	/	02	0.24 %	
<u>10</u>	/	/	/	/	06	0.72 %	
<u>11</u>	01	0.12 %	/	/	06	0.72 %	
<u>12</u>	02	0.24 %	/	/	03	0.36 %	

TABLEAU 11: ELEMENTS CONSTITUANTS 'LA NEGOCIATION DU SENS'

L'ARGUMENTATION	LES MODES DE FORMULATIONS DU DISCOURS DE L'APPRENANT			LES STRATEGIES DE CONSTRUCTION DE L'INTERACTION			N° du corpus
	JUSTIFICATION DE L'OPINION	RECOURS A LA LANGUE MATERNELLE	REFORMULATION (auto-reformulation)	EXPRESSION DE L'ACCORD	EXPRESSION DU DESACCORD	REFORMULATION DU DISCOURS DE L'AUTRE (hétéro-reformulation)	
	PAR NOMBRE D'EXTRAITS						
56	/		13	110	18	06	<u>01</u>
87	/		17	128	16	10	<u>02</u>
15	/		01	31	06	/	<u>03</u>
22	/		09	41	11	13	<u>04</u>
10	02		02	26	04	02	<u>05</u>
16	/		17	46	03	14	<u>06</u>
05	01		/	13	01	04	<u>07</u>
64	08		20	96	20	04	<u>08</u>
06	/		/	13	03	/	<u>09</u>
12	01		/	13	08	/	<u>10</u>
06	/		/	14	04	02	<u>11</u>
13	04		01	11	03	01	<u>12</u>

TABLEAU 12: ELEMENTS CONSTITUANTS 'L'ARGUMENTATION'

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

LA CONSTRUCTION DE L'INTERACTION	N° du corpus	SERIE DE CHEVAUCHEMENTS	
	/	Nombre	%
<u>01</u>	64	07.68 %	
<u>02</u>	51	06.12 %	
<u>03</u>	00	00 %	
<u>04</u>	05	0.6 %	
<u>05</u>	02	0.24 %	
<u>06</u>	12	01.44 %	
<u>07</u>	04	0.48 %	
<u>08</u>	15	1.8 %	
<u>09</u>	05	0.6 %	
<u>10</u>	01	0.12 %	
<u>11</u>	06	0.72 %	
<u>12</u>	04	0.48 %	

TABLEAU 13: 'CHEVAUCHEMENT': ELEMENT CONSTITUANT LA CONSTRUCTION DE L'INTERACTION PEDAGOGIQUE

3. Dans le tableau n° 14, sont signalés le nombre ainsi que le type de questions posées par l'enseignante lors des débats entre étudiants (binômes).

N° DE L'ENREGISTREMENT..	DEGRE D'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANTE DANS L'ESPACE INTERACTIF				
	NOMBRE DE TDP	NOMBRE DE QUESTIONS POSEES	QUESTIONS NECESSITANTS UNE <u>EXPLICATION</u> / UNE <u>DEFINITION</u> , ET / OU UNE <u>REFORMULATION</u>		
			<u>DEFINITION</u>	<u>EXPLICATION</u>	<u>REFORMULATION</u>
<u>N° 01</u>	90 //	21	<u>03</u>	<u>14</u>	<u>04</u>
<u>N° 02</u>	137 //	25	<u>06</u>	<u>18</u>	<u>01</u>
<u>N° 03</u>	34 //	12	/	<u>10</u>	<u>02</u>
<u>N° 04</u>	59 //	26	<u>05</u>	<u>17</u>	<u>04</u>
<u>N° 05</u>	20 //	02	/	<u>01</u>	<u>01</u>
<u>N° 06</u>	52 //	28	<u>04</u>	<u>18</u>	<u>06</u>
<u>N° 07</u>	15 //	08	<u>01</u>	<u>04</u>	<u>03</u>
<u>N° 08</u>	106 //	33	<u>01</u>	<u>25</u>	<u>07</u>
<u>N° 09</u>	25 //	08	/	<u>07</u>	<u>01</u>
<u>N° 10</u>	15 //	07	/	<u>06</u>	<u>01</u>
<u>N° 11</u>	19 //	10	<u>01</u>	<u>07</u>	<u>02</u>
<u>N° 12</u>	14 //	07	<u>01</u>	<u>03</u>	<u>03</u>

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

TABLEAU 14: DEGRE D'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANTE DANS L'ESPACE INTERACTIF

4. Dans les tableaux n^o 15 et 16, sont signalées à la fois les formes de demandes de reformulation ainsi que les questions de l'enseignante incitant à la définition, à l'explication et à la reformulation, ainsi qu'un échantillon de formes discursives émises par les participants dans l'ensemble des situations observées en réaction à la sollicitation de l'enseignante.

Formes	Type d'orientation de demandes de reformulation	Nombre de demandes de reformulation
Demande de reformulation de discours C'est-à-dire ? - pourquoi ?- comment ?- par exemple ? Autres ¹⁶⁶	Enseig. → App.	119
Demande de reformulation de situation C'est-à-dire ? – pourquoi ? – [...] c'est ce que tu veux dire ? , autres ¹⁶⁷	App. → Enseig.	02
Demande de reformulation de vocabulaire Qu'est-ce que ... ? (qu'est-ce que vous entendez par isolement ?..) C'est-à-dire ?	App. → App.	-----

TABLEAU 15: RECAPITULATIF DES FORMES DE DEMANDES DE REFORMULATION DE L'ENSEIGNANTE

¹⁶⁶ **Autres:** la répétition d'un mot qui a été émis par le participant – des questions directes du genre : je n'ai pas compris, peux-tu reformuler l'idée de ta camarade ? etc..

¹⁶⁷ Des questions directes du genre : dans quel but ? – c'était difficile à comprendre ? etc..

QUELQUES QUESTIONS	PARTICIPANT	TYPES DE REPONSE (S)	P.A.D	P.A.E	P.A.R
<p>1. EN : qu'est-ce que vous entendez par mensonge / c'est quoi un mensonge pour vous /¹⁶⁸</p>	E02 :	le mensonge /			
	E01 :	<p>c'est euh ::: euh ::: ne pas dire la vérité /¹⁷²</p> <p>isolement du monde ,, on parle de [...] on n' parle pas de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire</p> <p>ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde</p> <p>, et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient',</p>	<u>X</u>		<u>X</u>
<p>2. EN : vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez quoi par rapprochement ,,¹⁶⁹</p>	E01 :	<p>ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas</p> <p>au contraire¹⁷³</p> <p>nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique</p>	--		<u>X</u>
	E02 :	<p>être raisonnable / c'est être mûr en quelque sorte d'une certaine manière / et euh ::: m+++</p> <p>c'est être plus apte à euh ::: à être responsable \ plutôt que le que le garçon / le garçon il prend un certain temps à être responsable¹⁷⁴</p> <p>L'amour du sport / ça a une relation avec l'esprit je pense \ ^ chevauchement¹⁷⁵</p>	--		<u>X</u>
<p>3. EN : avant de répondre je souhaiterais savoir ce que tu entends par ' être raisonnable ' /¹⁷⁰</p>					
<p>4. EN : d'accord / d'accord / que signifie pour vous aimer le sport / c'est quoi aimer le sport / ^ chevauchement¹⁷¹</p>					

QUESTIONS INCITANT A LA DEFINITION

¹⁶⁸ Annexe 01, enregistrement 12, TDP n°23.

¹⁶⁹ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n° 09.

¹⁷⁰ Annexe 01, enregistrement 02, TDP n° 13.

¹⁷¹ Annexe 01, enregistrement 06, TDP n° 49 – 51.

¹⁷² Annexe 01, enregistrement 12, TDP n°25.

¹⁷³ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n°10.

¹⁷⁴ Annexe 01, enregistrement 02, TDP n° 14 – 16.

¹⁷⁵ Annexe 01, enregistrement 06, TDP n° 52.

QUESTIONS INCITANT A L'EXPLICATION					
QUESTIONS INCITANT A LA REFORMULATION	<p>1. EN : alors pourquoi / ^ chevauchement ^ [...] ¹⁷⁶</p> <p>1. EN : On dit que l'ordinateur vous isole du monde ,, est-ce que c'est vrai ^ est-ce que vous êtes pour ou contre, ¹⁷⁷</p> <p>2. EN : c'est vrai / c'est plus plus clair / par contre / Salim / tu m'avais dit toutalheur que euh ::: parfois ça t'arrives de regarder et le film et de relire l'histoire / euh ::: ¹⁷⁸</p> <p>1. EN : alors Yasmine peux-tu me reformuler ce que Salim vient de dire / ¹⁸¹</p> <p>2. EN : ça c'est sûr / alors Amira est-ce que tu peux reformuler ce que Yakoub viens de dire /</p>	<p>E01 :</p> <p>E02 :</p> <p>E01 :</p> <p>E03 :</p> <p>E06 :</p> <p>E02 :</p> <p>E02 :</p>	<p>euh ::: parce que \ en général / [...] ¹⁷⁹</p> <p>non non non non c'est pas ça / parce qu'il y avait au temps de nos parents / et de nos grands parents / ils ne vivaient pas seulement entre eux / ils vivaient avec des étrangers / la vie \ l'Algérie était beaucoup plus ouverte que maintenant / du coup \ ils ressentait pas ce besoin</p> <p>Oui ,, ^ chevauchement ^ et euh ::: [...]</p> <p><u>on se trouve près de l'ordinateur , ça nous éloigne</u></p> <p>c'est euh ::: ¹⁸⁰</p> <p>oui / oui /</p> <p><u>ca m'arrive de le faire ^ chevauchement ^ c'est vrai / oui / parfois on traduit le livre par l'image \ / parfois on traduit le livre par l'image \ /</u></p> <p>pour lui euh :::</p> <p>la lecture c'est une communication / euh ::: il préfère lire euh ::: le résumé et voir le film avant de lire le livre</p> <p>\ ¹⁸²[une répétition] ←</p> <p>A mon avis le le foot pour Yakoub c'est la vie /</p>	<p>X</p> <p>--</p> <p>--</p> <p>--</p> <p>--</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>--</p> <p>X</p>

TABLEAU 16: PASSAGES EXPLICATIFS, DEFINITOIRES ET REFORMULATIFS LORS DES ECHANGES

5. Par ailleurs, nous avons opté pour une quantification et une catégorisation des éléments présents entre deux segments reformulés, figurant dans les tours de paroles initiés par certains participants. Les résultats constatés s'annoncent comme suit dans le tableau n^o 17.

¹⁷⁶ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 89.

¹⁷⁷ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 01.

¹⁷⁸ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 189

¹⁷⁹ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 90- 91et 92.

¹⁸⁰ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 06.

¹⁸¹ Annexe 01, enregistrement 01, TDP n^o 89.

¹⁸² Annexe 01, enregistrement 04, TDP n^o 92-94 et 97.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

TABLEAU 17: FREQUENCE RELATIVE DES ELEMENTS RELIANTS DEUX SEGMENTS

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	TOTAL
PAR EXEMPLE	10	03	/	06	/	03	/	19	05	/	01	04	51
JE PENSE QUE	02	16	03	01	/	02	/	05	03	06	05	02	45
C'EST	22	101	14	24	06	33	17	55	06	07	05	07	297
COMMENT DIRE	/	05	/	01	03	02	03	02	/	/	01	02	19
PAR CONTRE / AU CONTRAIRE	11	08	/	01	/	/	/	/	/	/	/	/	20
DONC	11	13	/	02	01	05	01	15	01	06	/	/	58
MAIS	09	28	04	04	13	03	01	14	01	02	04	06	89
PARCE QUE	05	11	09	04	03	08	03	07	/	08	/	03	61
C'EST-A-DIRE	01	01	02	03	01	06	03	07	/	/	01	04	29
VOILA	06	12	05	09	01	/	02	04	/	/	/	/	39
A MON AVIS	/	/	01	01	/	/	/	/	/	/	/	/	02
EXACTEMENT	03	15	/	/	/	/	01	02	/	/	/	/	21
JE PREFERE	12	01	/	01	/	01	/	/	02	/	/	/	17
COMME	11	14	/	06	02	02	10	14	02	05	/	02	68
POUR MOI	01	/	01	03	/	01	/	01	/	/	01	/	08
POUR LUI	/	/	/	01	02	01	/	/	/	/	/	/	04
C'EST PAREIL	01	/	/	01	/	/	/	/	/	/	/	/	02
PERSONNELLEMENT	02	02	/	/	/	01	/	/	/	/	01	/	06
EN GROS	01	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	01
JE VEUX DIRE	01	/	01	/	/	/	/	/	/	/	/	/	02
C'EST VRAI	03	20	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	23
JE CROIS QUE	01	/	/	/	01	/	/	/	/	/	/	/	02
BEIN	01	04	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	05
JE TROUVE QUE	02	04	01	/	01	/	/	/	/	/	/	/	08
HESITATION (euh :::)	05	07	03	09	/	02	03	18	/	/	01	01	49
OUI	01	01	/	/	/	/	/	01	/	/	/	/	03
NON	/	/	/	01	/	/	/	01	/	/	/	/	02
AUCUN MARQUEUR (RIEN)	08	01	/	03	/	/	01	04	/	/	/	/	17

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

6. Le tableau ci-dessous (n° 18) récapitule l'ensemble des marqueurs employés dans les longs tours, leur fréquence d'utilisation ainsi que le nombre des emplois corrects et incorrects.

Marqueurs employés dans les longs tours	Fréquence d'utilisation	Emploi Correct	Emploi incorrect
Comment dire	07	03= 0.36 %	04
Par exemple	15	15= 01.8 %	/
Comme	04	04= 0.48 %	/
En gros	01	01= 0.12 %	/
C'est-à-dire	06	05= 0.6 %	01
C'est	04	04= 0.48 %	/
Donc	05	04= 0.48 %	01
REF. sans Marqueurs	09	09= 1.08 %	/
TOTAL	51	45= 5.4 %	06= 0.72 %

TABLEAU 18: RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES LONGS TOURS ET LA CONFORMITE DE LEUR USAGE

7. Ci-dessous dans les tableaux 19 et 20 sont signalés d'une part, les relations entretenues entre deux segments et d'autre part, le type et nombre de marqueurs utilisés.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	TOTAL
EXPLICATION	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{05}{0.40\%}$	/	$\frac{03}{0.24\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{05}{0.40\%}$	/	/	/	/	01.28%
EXEMPLIFICATION	$\frac{04}{0.32\%}$	/	/	$\frac{04}{0.32\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{13}{1.04\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	/	/	/	01.92%
OPPOSITION	$\frac{02}{0.16\%}$	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	/	/	/	/	/	0.56%
PRECISION	$\frac{03}{0.24\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	/	/	/	0.80%
DEFINITION	$\frac{02}{0.16\%}$	$\frac{07}{0.56\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	/	$\frac{07}{0.56\%}$	/	/	/	$\frac{01}{0.08\%}$	01.52%
JUSTIFICATION	/	$\frac{02}{0.16\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	/	/	/	/	/	/	0.40%
PARAPHRASE	$\frac{02}{0.16\%}$	$\frac{03}{0.24\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{03}{0.24\%}$	$\frac{02}{0.16\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{03}{0.24\%}$	$\frac{02}{0.16\%}$	/	/	$\frac{01}{0.08\%}$	$\frac{01}{0.08\%}$	01.52%
RESULTAT	$\frac{04}{0.32\%}$	$\frac{03}{0.24\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{02}{0.16\%}$	/	$\frac{06}{0.48\%}$	/	$\frac{01}{0.08\%}$	/	/	01.44%

TABLEAU 19: REPARTITION DES RELATIONS ENTRETENUES ENTRE DEUX SEGMENTS

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

CORPUS	PARTICIPANTS	TYPE MARQUEUR	NOMBRE D'UTILISATION		PARTICIPANTS	TYPE DE MARQUEUR	NOMBRE D'UTILISATION	
			DE					
C 01	E 01	M. d'exemplification		05	E 02	M. d'exemplification		11
		MRnP		02		MRnP		05
		Présentateur		04		Présentateur		12
C 02	E 01	Présentateur		35	E 02	Présentateur		73
		MRP		02		MRP		04
		MRnP		01		MRnP		15
C 03	E 01	M. d'exemplification		06	E 02	M. d'exemplification		15
		Présentateur		06		Présentateur		05
		MRP		01		MRP		01
C 04	E 01	MRnP		01	E 02	MRnP		01
		Présentateur		13		Présentateur		09
		MRP		01		MRP		02
C 05	E 01	MRnP		02	E 02	MRnP		02
		M. d'exemplification		09		M. d'exemplification		04
		Présentateur		01		Présentateur		03
C 06	E 01	MRP		01	E 02	MRP		01
		Présentateur		08		Présentateur		18
		M. d'exemplification		01		M. d'exemplification		02
C 07	E 01	MRnP		07	E 02	MRnP		02
		MRP		03		MRP		01
		Présentateur		06		Présentateur		03
C 08	E 01	M. d'exemplification		05	E 02	M. d'exemplification		05
		Présentateur		38		Présentateur		12
		MRP		01		MRP		02
C 09	E 01	MRnP		06	E 02	MRnP		04
		M. d'exemplification		22		M. d'exemplification		07
		Présentateur		02		Présentateur		02
C 10	E 01	MRnP		02	E 02	MRnP		03
		Présentateur		02		Présentateur		07
		M. d'exemplification		02		M. d'exemplification		02
C 11	E 01	Présentateur		03	E 02	Présentateur		01
		M. d'exemplification		01		M. d'exemplification		01
		Présentateur		03		Présentateur		01
C 12	E 01	MRP		01	E 02	M. d'exemplification		03
		M. d'exemplification		02		M. d'exemplification		03

TABLEAU 20: RECAPITULATIF DU TYPE ET NOMBRE DE MARQUEURS UTILISES

8. Un récapitulatif de l'analyse distributionnelle ainsi qu'une proportion des emplois pertinents / non pertinents des marqueurs sont mentionnés ci-après dans les tableaux 21 et 22:

	REFORMULER			EXPLIQUER			DEFINIR			RECAPITULER			EXEMPLIFIER		
	P.I	P.M	P.F	P.I	P.M	P.F	P.I	P.M	P.F	P.I	P.M	P.F	P.I	P.M	P.F
<i>C'est-à-dire</i>		01		02	04										
<i>Comment dire</i>		01		02	02	02		01							
<i>Par exemple</i>	01	05			01								01	08	01
<i>Comme</i>		02			01									04	
<i>Donc</i>					02					02	05				
<i>En gros</i>	01														

TABLEAU 21: RECAPITULATIF DE L'ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS EMPLOYES¹⁸³

¹⁸³Nous n'avons pris en considération que l'usage des marqueurs de reformulation dans les longs et courts TDP.

TECHNIQUES METHODOLOGIQUES ET TRAITEMENT DES DONNEES

MARQUEURS	FONCTION (S)	POSITION(S)	DISTRIB -UTION	Emploi (s)	
				PERTINENT +	NON PERTINENT -
<i>C'est-à-dire</i>	Reformulative	P. initiale	Enoncé	15 = 1.80 %	03 = 0.36 %
	Explicative	P. médiane			
<i>Comment dire</i>	Reformulative	p. initiale		12 = 1.44 %	08 = 0.96 %
	Explicative	P. médiane			
<i>Par exemple</i>	Définitive	P. finale			
	Reformulative	P. initiale		36 = 4.32 %	15 = 1.80 %
	Explicative	P. médiane			
<i>Comme</i>	Exemplificative	"P. finale			
	Reformulative			40 = 4.80 %	28 = 3.36 %
	Explicative	P. médiane			
<i>Donc</i>	Exemplificative				
	Explicative	P. initiale	24 = 2.88 %	13 = 1.56 %	
<i>En gros</i>	Récapitulative	P. médiane			
	Reformulative	P. initiale	01 = 0.12 %	/	
<i>TOTAL</i>				15.36 %	08.04 %

TABLEAU 22: PROPORTION DES EMPLOIS PERTINENTS / NON PERTINENTS DES MARQUEURS

Cette partie du travail, nous a permis d'une part, de nous rendre compte de l'intérêt majeur accordé au marqueur de reformulation comme le signalent (GÜLICH & KOTSCHI, 1983, 1987) qui est d'ailleurs remis en question, et que d'autre part, sa présence dans les corpus oraux est exceptionnelle.

CHAPITRE III

*TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION,
REFORMULATION,
REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE
ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES
MARQUEURS*

III.1. Tour de parole : description et analyse

La présente partie est consacrée à la fois à la description et à l'analyse des données recueillies. A ce propos, nous rappelons que notre recherche s'appuie sur un corpus constitué de douze enregistrements accompagnés de deux grilles d'observation. Il s'agira de répondre de manière empirique à notre problématique afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ.

En plus des résultats des travaux antérieurs sur le processus de la reformulation, de l'interaction ainsi que l'usage des marqueurs, les points abordés offriront, des espaces de réflexion permettant d'aborder des problématiques propres à la reformulation.

Trente étudiants de la classe de première année 'licence de français' ont contribué à la réalisation de l'ensemble des enregistrements, leur âge varie entre 19 et 21 ans. Nous avons pu remarquer à partir de nos observations que l'ensemble des participants faisaient appel à leurs connaissances tout au long de l'échange verbal, dans chaque débat et ce en fonction du sujet traité.

Nous avons opté pour une analyse quantitative à travers laquelle nous avons comptabilisé (le nombre d'interventions par interlocuteur dans chaque enregistrement).

Suivant les productions recueillies des participants, nous avons pris soin de compter les tours de parole propre à l'enseignante ensuite les TDP de chaque participant (intervenant).

Comme il apparaît clairement dans le tableau n°09 le nombre d'interventions de l'enseignante se présente comme suit :

- ▶ **90** tours de paroles sur un total de **333** TDP dans l'enregistrement n° 01.
- ▶ **137** TDP sur un total de **389** TDP dans l'enregistrement n° 02.
- ▶ **34** TDP sur un total de **77** TDP dans l'enregistrement n° 03.
- ▶ **59** TDP sur un total de **152** TDP dans l'enregistrement n° 04.
- ▶ **20** TDP sur un total de **68** TDP dans l'enregistrement n° 05.
- ▶ **50** TDP sur un total de **130** TDP dans l'enregistrement n° 06.
- ▶ **15** TDP sur un total de **56** TDP dans l'enregistrement n° 07.
- ▶ **106** TDP sur un total de **283** TDP dans l'enregistrement n° 08.
- ▶ **25** TDP sur un total de **61** TDP dans l'enregistrement n° 09.
- ▶ **15** TDP sur un total de **46** TDP dans l'enregistrement n° 10.
- ▶ **15** TDP sur un total de **63** TDP dans l'enregistrement n° 11.
- ▶ **14** TDP sur un total de **49** TDP dans l'enregistrement n° 12.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Les chiffres mentionnés dans le tableau démontrent que l'enseignante intervenait tous les trois ou quatre TDP. En d'autres termes, les tours de paroles les plus longs sont ceux initiés par l'enseignante lors de chaque échange.

Le nombre d'interventions des participants propres à chaque enregistrement se présente comme suit :

- ▶ Le nombre de TDP propre aux participants était de **243 T / 333 T** dans l'enregistrement n° 01.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **252 / 389** dans l'enregistrement n° 02.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **43 / 77** dans l'enregistrement n° 03.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **93 / 152** dans l'enregistrement n° 04.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **48 / 68** dans l'enregistrement n° 05.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **80 / 130** dans l'enregistrement n° 06.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **41 / 56** dans l'enregistrement n° 07.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **177 / 283** dans l'enregistrement n° 08.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **36 / 61** dans l'enregistrement n° 09.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **31 / 46** dans l'enregistrement n° 10.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **48 / 63** dans l'enregistrement n° 11.
- ▶ Le nombre de TDP est égal à **35 / 49** dans l'enregistrement n° 12.

Cette première analyse quantitative permet d'identifier deux types de comportements :

1. Des participants *hyperactifs*, impliqués, qui interviennent volontairement et tout le temps en mouvement, tels que :

E01 → 67 TDP = 08.04 %	}	= 136 TDP / 20 min 18 scd	← ENREGISTREMENT 01
E02 → 69 TDP = 08.28 %			
E01 → 104 TDP = 12.48 %	}	= 252 TDP / 22 min 46 scd	← ENREGISTREMENT 02
E02 → 148 TDP = 17.76 %			
E01 → 100 TDP = 12.00 %	}	= 177 TDP / 16 min.	← ENREGISTREMENT 08
E02 → 77 TDP = 09.24 %			
E01 → 19 TDP = 02.28 %	}	= 39 TDP / 04 min 01scd	← ENREGISTREMENT 11
E02 → 20 TDP = 02.40 %			

2. Des participants *peu performants*, qui interviennent avec un minimum de prise de parole (fournissant moins d'efforts que les précédents), tels que :

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

E03 → 23 TDP = 02.76 %
 E04 → 24 TDP = 02.88 %
 E05 → 26 TDP = 03.12 %
 E06 → 21 TDP = 02.52 %
 E07 → 13 TDP = 01.56 %

} = 107 TDP / 20 min 18 scd

← **ENREGISTREMENT** 01

E01 → 21 TDP = 02.52 %
 E02 → 22 TDP = 02.64 %

} = 43 TDP / 06 min 17 scd

← **ENREGISTREMENT** 03

E01 → 47 TDP = 05.64 %
 E02 → 46 TDP = 05.52 %

} = 93 TDP / 08 min 59 scd

← **ENREGISTREMENT** 04

E01 → 23 TDP = 02.76 %
 E02 → 25 TDP = 03.00 %

} = 48 TDP / 05 min 14scd

← **ENREGISTREMENT** 05

E01 → 38 TDP = 04.56 %
 E02 → 42 TDP = 05.04 %

} = 80 TDP / 11 min 22 scd

← **ENREGISTREMENT** 06

E01 → 19 TDP = 02.28 %
 E02 → 22 TDP = 02.64 %

} = 41 TDP / 05 min 18 scd

← **ENREGISTREMENT** 07

E01 → 17 TDP = 02.04 %
 E02 → 19 TDP = 02.28 %

} = 36 TDP / 04 min 59 scd

← **ENREGISTREMENT** 09

E01 → 19 TDP = 02.28 %
 E02 → 12 TDP = 01.52 %

} = 31 TDP / 5 min 27 scd

← **ENREGISTREMENT** 10

E03 → 09 TDP = 01.08 %

} = 09 TDP / 4 min 01scd

← **ENREGISTREMENT** 11

E01 → 15 TDP = 01.80 %
 E02 → 20 TDP = 02.40 %

} = 35 TDP / 07 min 20 scd

← **ENREGISTREMENT** 12

III.1.1. Facteurs liés aux marques de l'implication

Ci-dessous, la description des quatre marques de l'implication figurant dans nos corpus auxquelles nous avons expressément prêté attention, et ce afin de mesurer le degré de responsabilité énonciative (ou degré d'implication) des participants lors des échanges oraux ; à savoir :

III.1.1.1. Activité énonciative :

L'activité énonciative est le premier facteur lié aux marques de l'implication mises en évidence par M.C LAUGA HAMID, à travers lequel :

- ▶ Nous avons relevé 63 TDP contenant des verbes ou expressions de l'opinion où l'intervenant exprime son point de vue et prend position par rapport à ce qui est dit (soit 7.56 % des TDP).

EX. E01 : en en livre en faite / pour le lire il faut et bein comme c'est un auteur religieux [...] je pense qu'euh ::: c'est sa sa façon d'écrire est assez complexe.

EX. E02 : c'est mon point de vue \ [...] c'est mon point de vue à moi euh ::: [...] moi je pense que la femme / en général / est plus mûre et plus raisonnable / plus raisonnable que le que l'homme.

- ▶ 26 TDP contenant des verbes d'appréciation, un équivalent de 3.12 % des TDP où l'intervenant exprime un sentiment ou une appréciation personnelle.

EX. E02 : c'est bénéfique / oui par exemple \ quand je vais euh ::: je sais pas je trouve la même chose [...] je me dit non je l'ai vu je préfère ^chevauchement^ voilà l'accès euh ::: à un prix moins élevé /

- ▶ Et 440 marques d'autoréférence dans l'ensemble des enregistrements (soit 52.8 %), ces marques sont les traces d'un discours où l'intervenant parle de lui-même.

EX. E02 : j'ai vécu seule mais euh ::: comment dire / j'ai vécu seule \ mais bon je gaspillais tout le temps de l'argent / parce que je mangeais tout le temps dehors / (RIRE).

III.1.1.2. Négociation du sens

Pour ce qui est de la négociation du sens, deuxième constituant des marques de l'implication selon M-C LAUGA HAMID, nous sommes parvenues à identifier :

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- ▶ 17 TDP contenant de la paraphrase explicative soit 2.04 % des TDP où l'intervenant tente d'apporter plus d'éclaircissement à ses propos en introduisant des expressions telles que (*c'est-à-dire / je veux dire..etc.*).

EX. E05 : c'est pas qu'on euh ::: / qu'on est plus à l'aise / on est courageux / **je veux dire** on dit ce qu'on veut derrière euh ::: / ^ chevauchement ^

- ▶ 17 TDP comprenant de l'incise métalinguistique, comme il apparaît clairement dans l'exemple suivant :

EX. E05 : [...]a le jour euh ::: on est plus euh ::: / **comment on dit** / euh ::: on est attaché aux réseaux sociaux plus qu'euh ::: par exemple / [...] on est très attaché au face book mieux euh ::: plus que les autres non ^ chevauchement^

- ▶ Et 59 TDP (soit 7.08 % des TDP) ont été relevés contenant une négation métalinguistique.

EX. E01 : lorsqu'on lit l'histoire c'est pas pareil \ ce n'est pas pareil \ **non** quand on lit on a le euh ::: la possibilité d'imaginer ce que l'on veut \ mais quand on regarde le film / on ne fait pas d'effort / on ne fait pas d'effort /

III.1.1.3. Eléments constituant 'l'argumentation'

Troisième facteur lié aux marques de l'implication selon M-C LAUGA HAMID, à travers lequel :

- ▶ La justification de l'opinion a été relevée dans 312 TDP (soit 37.44 % des TDP).

EX. E01 : il a comme toute chose des côtés positifs et des cotés négatifs \ comme chaque chose \ [...] ^ chevauchement ^ **si on avait pas internet / la vie serait monotone / euh ::: [...] on serait euh ::: renfermé sur nous-même /**

- ▶ La langue maternelle est très peu présente dans l'ensemble des enregistrements puisqu'elle n'est utilisée que dans 16 TDP (soit 1.92 % des TDP).

EX. E02 : madame comment on dit **andhoum thakafa 3amma / ILS ONT UNE CULTURE GENERALE**

EX. E01 : oui / **bessah** euh ::: c'est un **ya rebi ki chghol** c'est un peu différent des autres sports /

- ▶ 136 extraits ayant trait à la reformulation ont été relevés dans l'ensemble des enregistrements (soit 16.32 %), dont 80 TDP sont des **auto-reformulations** et 56 TDP sont des **hétéro-reformulations**.

EX. E05 : [*c'est pas qu'on euh ::: / qu'on est plus à l'aise / on est courageux /*]

Passage formulé

Je veux dire [*on dit ce qu'on veut derrière euh ::: / ^ chevauchement ^*]

Passage reformulé

EX. EN : [...] je souhaiterais savoir ce que tu entends par / être raisonnable /

▶ **E02 :** être raisonnable / c'est être mûr en quelque sorte / d'une certaine manière [...] et euh ::: m+++ c'est être plus apte à euh ::: être responsable / [...]

E02 reformule l'expression émise par l'enseignante afin de la définir et de lui apporter plus d'éclaircissement.

- ▶ L'expression de l'accord et du désaccord ont été relevées dans 639 TDP, un équivalent de 76.68 %. Dont, 542 TDP sont des expressions de l'accord (soit 65.04 %), et 97 des TDP sont des expressions de désaccord (soit 11.64 %).

EX. E01 : oui / exactement / et pour ça / ils ne ressentait pas ce manque / [...] si on nous enlève ça / on restera contre nous \ et du coup / on va se renfermer sur nous-même /

EX. E01: non non / c'est pas un mélange / [...] le le mélange ça s'appelle Mixed Martial arts [...]

III.1.1.4. Construction de l'interaction pédagogique

▶ Une série de chevauchements (élément constituant la construction de l'interaction pédagogique liée aux marqueurs de l'implication) a été relevée dans l'ensemble des enregistrements. Le terme „chevauchement” fait référence à une conversation où ‘*plus d'une personne parle à la fois*’ (SCHEGLOFF, 2000: 7). Précisons que le calcul des silences et chevauchements à l'intérieur de chaque échange nous indique dans un premier temps le rythme de l'interaction et peut aussi témoigner de la capacité de l'apprenant à écouter l'autre et à lui donner du temps de construire son discours. Les chevauchements peuvent être révélateurs d'un certain dysfonctionnement de l'interaction de manière générale.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Dans le souci de mesurer le degré d'implication et d'engagement de l'enseignante dans l'espace interactif. Nous avons pris soin de compter dans un premier temps, le nombre total de ses TDP, ensuite relevé toutes les questions posées, comme nous avons identifié dans un second temps, et à partir des questions émises par l'enseignante, les questions nécessitant une définition, une explication et / ou une reformulation, telles qu'elles sont mentionnées dans le tableau n^o 14, p 108.

Comme il apparaît clairement dans le tableau 14, nous avons pu identifier ce qui suit :

- Le nombre total des TDP de l'enseignante est égal à 586 TDP dans l'ensemble des enregistrements (soit 70.32 % des TDP).
- Le nombre de questions posées lors des débats est de 187 questions (soit 36.84 %) dont ; 22 questions incitant les participants à définir les termes clés des sujets choisis (soit 5.40 %).

EXEMPLE 01:

Vous entendez quoi par isolement / et vous entendez quoi par rapprochement /.

EXEMPLE 02:

[...] je souhaiterais savoir ce que tu entends par / être raisonnable /

- Les questions incitant l'autre à s'expliquer, à expliciter ses pensées, et à apporter plus d'éclaircissement à ses propos ont été relevées dans 130 TDP (soit 16.8 %).

EXEMPLE 01:

Va - as y expliques /

EXEMPLE 02:

Pourquoi est-ce l'homme n'est pas responsable /

- Quant aux questions incitant l'apprenant à reformuler ses propos afin d'assurer la compréhension du message émis par soi ou par l'autre ont été relevées dans 35 TDP (soit 14.64 %).

EXEMPLE 01:

E 04 : l'amour des proches \

EN : c'est-à-dire /

E04 : par exemple / la famille euh ::: / les amis / [...] plus de temps avec les amis /

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

Le volume des interventions de l'enseignante et des participants lors des débats témoigne déjà de leur implication.

Les différents débats ne présentent pas la même dynamique interactionnelle et chaque binôme fait progresser l'interaction à son gré (selon ses capacités interactives).

Afin de stimuler les concours des participants (des binômes), l'enseignante intervenait au moment où il le fallait en les interrogeant et ce, pour relancer la discussion, orienter le débat et rompre le silence. Par ses interrogations et différentes interventions, l'enseignante les incitait à la fois à définir les termes clés des sujets choisis, à s'expliquer mais aussi à reformuler leur propos lorsqu'il s'agissait d'une incompréhension. Cette diversification de questions réalisée par l'enseignante est un excellent moyen lui permettant dans un premier temps :

De retenir l'attention de l'apprenant [...] je souhaiterais savoir ce que tu entends par / être raisonnable /], mais aussi et surtout de le surprendre ; de l'inciter à poursuivre ses efforts [Va - as y expliques /] ; à revoir sa position par rapport à ce qui a été dit [Pourquoi est-ce l'homme n'est pas responsable /] ; à vérifier sa compréhension, l'amener à percevoir ce qu'il a dit (à préciser ou à rectifier ses idées par exemple : [c'est-à-dire /]. Passer de la définition, de l'explication à la reformulation c'est une manière parmi d'autres de provoquer un nouveau point de départ et d'obliger chacun à prendre position et à s'investir lors de l'échange.

Et de s'assurer (de vérifier) dans un second temps, si la définition et la reformulation sont spontanément mises en œuvre par les participants (apprenants) entant que stratégie explicative.

A l'examen des productions orales recueillies, et dans l'enchaînement des mouvements dialogiques (A. SALAZAR- ORVIG, 1999), ont émergé des passages ayant trait à la reformulation, des passages ayant trait à l'explication, et d'autres ayant trait à la définition et ce, en réaction à la sollicitation de l'enseignante. Ces trois formes discursives ont apparu dans l'ensemble des situations observées. Comme nous pouvons le visualiser dans le tableau n° 16, p. 110-111 :

- ▶ Les passages dits (définitoires) consistent à définir au cours de l'échange des notions clés et / ou des termes difficiles (complexes), voici quelques thématiques rencontrées dans ce cadre et en fonction du sujet abordé :
 - Ce qu'est l'isolement¹⁸⁴,
 - Le rapprochement¹⁸⁵,

¹⁸⁴ Voir annexe 01, p. 258

¹⁸⁵ Idem.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- Etre raisonnable¹⁸⁶ (la raison),
 - La maturité¹⁸⁷,
 - La lecture¹⁸⁸,
 - Le sport professionnel¹⁸⁹,
 - La liberté¹⁹⁰,
 - La prise de décisions¹⁹¹,
 - La responsabilité¹⁹², ..etc.
- ▶ Les passages dits (explicatifs) consistent à expliquer des phrases ambiguës ou des idées vagues.. etc.
- ▶ Les passages dits (reformulatifs) consistent à reformuler soit ses propres propos, soit les propos de l'autre afin d'assurer la compréhension de ce qui est dit.

Néanmoins, un certain nombre d'interventions réactives des participants commence par une indication explicite de l'orientation reformulative de leur propres propos (reformuler en définissant/ reformuler en expliquant / reformuler en reformulant). Nous sommes parvenues à constater que les différentes prises de paroles " réactives " des participants qui apparaissent dans le tableau n^o16, succèdent immédiatement aux prises de paroles " initiatives " c'est-à-dire ; elles sont le résultat d'une sollicitation de l'enseignante ; en d'autres termes, leurs reformulations peuvent être considérées comme des réponses à des stimuli.

Dans d'autres, les différentes formulations ou même les explications émises par les uns et les autres correspondent à une initiative propre au locuteur, dans ce cas, l'enseignante ne bride pas la parole spontanée de l'autre (locuteur et / ou l'interlocuteur) même si parfois il n'est pas concerné par la question, et ce, lorsque son intervention contribue à la progression ou bien au développement cohérent des positions en cours d'explicitation.

Le tableau n^o16 est divisé en trois rubriques, "*DES REPONSES AUX QUESTIONS INCITANT A LA DEFINITION*", "*DES REPONSES AUX QUESTIONS INCITANT A L'EXPLICATION*" et enfin, "*DES REPONSES AUX QUESTIONS INCITANT A LA REFORMULATION*".

En nous appuyant sur quelques exemples extraits de nos corpus d'analyse, il s'agit des extraits **25- 10- 14- 52- 91- 06- 191- 92 et 94- 97** des corpus **12- 01- 02- 06- 01- 01- 01- 04- 06**.

¹⁸⁶ Voir annexe 01, enregistrement 02, p. 271.

¹⁸⁷ Idem.

¹⁸⁸ Voir annexe 01, enregistrement 04, p. 278.

¹⁸⁹ Voir annexe 01, enregistrement 08, p. 289.

¹⁹⁰ Voir annexe 01, enregistrement 07, p. 288.

¹⁹¹ Voir annexe 01, enregistrement 11, p. 303.

¹⁹² Voir annexe 01, enregistrement 02, p. 271.

L'extrait n⁰25 du corpus 12, présente une demande de définition initiée par l'enseignante, ce qui explique que l'enseignante s'attend logiquement à des éléments définitionnels dans les réponses des apprenants.

Dans les trois extraits de **E01**, et de **E02** :

- ▶ Le mensonge c'est euh ::: euh ::: ne pas dire la vérité /
ES P ER
- ▶ Etre raisonnable c'est être mûr en quelque sorte

- ▶ Etre raisonnable c'est être plus apte à euh ::: à être responsable /
ES P¹⁹³ ER

Il s'agit plutôt d'explications définitoires¹⁹⁴, introduites par le présentatif “ *c'est* “ (VOLTEAU, 2009 ;VOLTEAU, GARCIA-DEBANC, PANISSAL, 2010), où l'énoncé reformulateur (ER) est composé d'un trait définitoire et il est plus étendu que l'énoncé source (ES)¹⁹⁵. La définition peut ainsi être envisagée comme le degré supérieur de l'activité métalinguistique pouvant se manifester dans une reformulation, FUCHS souligne que l' *activité métalinguistique, dans sa dimension paradigmatique, concerne (...) la reformulation, depuis la pure et simple répétition jusqu'à la définition, en passant par tous les degrés d'interprétation* (FUCHS, 1982: 97).¹⁹⁶

Il s'agit dans l'extrait n⁰ 10 du corpus 01 :

[...] au contraire *ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde* , et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' *ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas, au contraire' nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh :::' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique* 'd'une reformulation définitoire.

Et dans l'extrait n⁰52, du corpus 06 :

TDP.52.E02 :!amour du sport / ça a une relation avec l'esprit je pense \ ^ chevauchement ^

Il s'agit plutôt d'une explication.

¹⁹³ Par “P“ nous faisons référence au présentatif “c'est“.

¹⁹⁴ L'explication définitoire constitue une sous-catégorie de l'expansion.

¹⁹⁵ VOLTEAU, Stéphanie. “ Analyse des reformulations dans les interactions orales, l'exemple d'une séquence portant sur l'écosystème“, *La reformulation : usages et contextes*, [En ligne]. 2015,p, 30. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.4000/corela.4045>

¹⁹⁶ VOLTEAU, S. GARCIA-DEBANC, C. PANISSAL, N., ‘ Les reformulations définitoires dans les interactions scolaires ‘, *Autour de la définition*, [En ligne]. 2010, Disponible à l'adresse : [url:http://www.farum.it/publiforum/ezine_pdf.php?id=142](http://www.farum.it/publiforum/ezine_pdf.php?id=142)

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

Dans la seconde rubrique du tableau “QIAE” les trois questions initiées par l’enseignante présentent une demande d’explication(s). L’enseignante attend des éléments explicatifs dans les réponses des apprenants. Les deux apprenants **E01** et **E03** présentent une explication.

- ▶ non non non non c’est pas ça / parce qu’il y avait au temps de nos parents / et de nos grands parents / ils ne vivaient pas seulement entre eux / ils vivaient avec des étrangers / la vie \ l’Algérie était beaucoup plus ouverte que maintenant / du coup \ ils ressentait pas ce besoin de voir ce qui se passe chez autrui /
- ▶ on se trouve près de l’ordinateur, ça nous éloigne

Leurs énoncés visent à formuler ce qu’ils pensent du sujet.

Quant à **E06**, a tenté de reformuler l’idée émise par son enseignante.

[[...]Parfois ça t’arrives de regarder et le film et de relire l’histoire /] 
[ça m’arrive de le faire ^ chevauchement ^c’est vrai / oui / parfois on traduit le livre par l’image \]

Donc, par livre, il a fait référence à la lecture et par l’image, il a fait référence au film.

Pour ce qui est de la troisième et dernière rubrique, les questions initiées par l’enseignante présentent une demande de reformulation (directe), c’est-à-dire que l’enseignante attend des éléments reformulatifs¹⁹⁷ dans les réponses des apprenants.

Il s’agit dans l’extrait n^o 92 – 94, du corpus n^o 04, d’une répétition, or, ‘ *Il y a répétition lorsqu’un énoncé - ou une partie d’un énoncé - est reproduit littéralement par un locuteur* ’¹⁹⁸, ladite répétition n’assure pas une fonction étayante, au contraire, elle est *la marque d’une hésitation ou d’une formulation qui se cherche*, l’usage du tic verbal “**eah :::**” montre bien son hésitation à formuler ses idées ainsi que la répétition d’une partie de l’énoncé de son camarade.

E02 :pour lui **eah :::**la lecture c’est une communication / **eah :::** il préfère lire**eah :::**
le résumé et voir le film avant de lire le livre \

Comme nous pouvons le visualiser dans le tableau n^o 17, p.112, les données chiffrées montrent la fréquence des éléments présents entre deux segments reformulés dans l’ensemble des corpus et nous permettent de faire quelques observations quant à l’emploi des marqueurs.

¹⁹⁷ Par éléments reformulatifs, nous faisons allusion à ce qui est relatif à une reformulation (procédé, marqueur, etc)

¹⁹⁸ MAHIEDDINE, Azzedine. ‘ *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d’activités avec des apprenants algériens* ’, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p.228.

III.1.2. Catégorisation des éléments présents entre deux segments

‘ La reformulation est prise au sens large, en tant que procédé de modification d’un segment par un autre pour expliquer, définir, corriger, justifier, préciser, dénommer, exemplifier, paraphraser, conclure, etc. Les propos ¹⁹⁹. Ce qui explique que la reformulation peut être introduite par un marqueur (paraphrastique ou non paraphrastique) et ce cas a été minutieusement étudié dans la littérature linguistique, comme elle peut avoir lieu sans marqueur(s). Par ailleurs, et comme le proclament avec netteté les deux chercheurs Iris ESHKOL-TARAVELLA et NATALIA GRABAR : ‘ le locuteur peut interrompre son discours pour le reprendre après une hésitation, pause, interjection, etc. : ce sont les cas de disfluences caractéristiques du discours oral. [...] il est observé aussi que les éléments présentateurs peuvent se trouver entre les deux segments reformulés ²⁰⁰.

MURAT et CARTIER-BRESSON soulignent quant à eux que: ‘ La pause rythmique marquée par la virgule sert à délimiter deux énonciations. C’est entre ces deux énonciations que jouent toutes sortes de phénomènes dialogiques. Le plus souvent, c’est le locuteur lui-même qui se reprend, en anticipant sur les attentes de l’autre. ²⁰¹

Nous avons dans ce cas axé notre attention sur les éléments pouvant apparaître entre deux segments reformulés. Autrement dit, nous avons constaté que le participant (le locuteur) peut se servir de quelques éléments afin de rompre le flux de la parole et d’introduire soit, une information nouvelle, modifiée ou autrement formulée (reformulée). Il peut s’agir de :

- Marqueurs discursifs ²⁰² comme (*quoi, bon, bien, etc*)

EN : que ce soit dans le domaine du sport ou dans autre chose d’accord / Khaled est-ce que tu peux nous reformuler ce que Omar viens de dire \

E02 : maintenant / **eu** :: **bon** pour moi il parle **eu** :: de de ce sport de combat donc le combat ce qu’ils m’ont dit **eu** :: il faut être **eu** :: entraîner toujours **eu** :: il faut pas manger de dopages / il faut pas /

- Des interjections comme (*ah, bein, etc*),

TDP. 199. E01 c’est **eu** :: **eu** :: / en faite / elle n’est pas au courant qu’elle est princesse et **eu** :: la quand elle a [...] sa grand-mère qui arrive et

¹⁹⁹ ESHKOL-TARAVELLA, I. GRABAR, N. ‘ Reformulations avec et sans marqueurs : étude de trois entretiens de l’oral ‘, Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF, Université Paris Nanterre, Volume 46, 2018, p. 04. Disponible à l’adresse https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_11003.pdf

²⁰⁰ Idem.

²⁰¹ CARTIER-BRESSON, Bernard. MURAT, Michel. ‘ La reformulation du sens dans le discours ‘, *Langue française* [En ligne]. N° 73, février 1987, pp. 5-15. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1987_num_73_1

²⁰² Les marqueurs discursifs placés entre deux segments reformulés (ES) et (ER) sont annotés comme faisant partie des disfluences dans ce travail, contrairement aux hésitations, formes noyaux, etc qui le sont toujours.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

qui viens vers elle et qui lui dit **bein** voilà t'es une princesse / [...] t'a un royaume voilà et là j'ai préféré le livre en [...] livre /

- Des expressions comme (*moi, je vois que, pour moi, pour lui, etc*)

E02: [...] **pour lui euh** ::: la lecture c'est une communication /

- Des formes noyaux comme (*oui, non*) **E02**: oui / je pense que c'est vrai /

- Des hésitations²⁰³ comme (*euh, hum, etc*)

il a comme toute choses des cotés positifs et des cotés négatifs \ comme chaque \ chaque chose \ [...] ^ **chevauchement** ^ si on avait pas internet / la vie serait monotone / **euh** ::: ponétrical / on serait **euh** ::: renfermé sur nous même \

- Ou encore des présentateurs qui ont pour objectif l'introduction d'une définition, l'apport d'une précision ou d'une explication, tels que (*c'est, voilà, il y a, etc*)

E01: le mensonge / **c'est euh** ::: **euh** ::: ne pas dire la vérité /

Qui apparaissent entre le segment formulé **A¹** et le segment reformulé **A²**.

III.1.2.1. Reformulation avec VS sans marqueur (s)

Les éléments recueillis sont sans doute significatifs et porteurs de sens et se présentent comme suit :

- Des Marqueurs de reformulation paraphrastique (l'usage du verbe "dire" sous ses différentes formes) ROULET 1981. [*C'est-à-dire / je veux dire / comment dire*].
- Des Marqueurs d'exemplification [*Par exemple / comme*].
- Des Marqueurs de reformulation non paraphrastique à fonction récapitulative et / ou reprise conclusive (ROULET&ROSSARI 1889- 1994 &GÜLICH et KOTSCHI, 1987 (conjonctions)) [*Donc / alors / en gros*].
- Des présentateurs (IRIS ESHKOL-TARAVELLA et NATALIA GRABAR, 2018) [*C'est / voilà / il y a ..etc.*].
- Des interjections (GÜLICH et KOTSCHI, 1987) [*Bein*].
- Des Marqueurs prosodiques (GÜLICH et KOTSCHI, 1987) [*Les hésitations*].
- Des formes noyaux (IRIS ESHKOL-TARAVELLA et NATALIA GRABAR, 2018) [*Oui / non*].
- Des expressions telles que [*Pour moi / pour lui*].
- Des verbes d'appréciation [*Je préfère*].

²⁰³ Les hésitations peuvent figurer dans n'importe quel endroit de l'énoncé y compris entre deux segments reformulés.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- Des verbes d'opinion [*Je pense que/je crois que / à mon avis / je trouve que / personnellement*].
- Marqueurs d'opposition [*Au contraire / par contre / mais*].
- Marqueurs de (confirmation et / précision) [*Exactement, C'est pareil / c'est vrai /*].
- De cause [*Parce que*].
- **Reformulation sans usage de marqueurs reformulateur.**

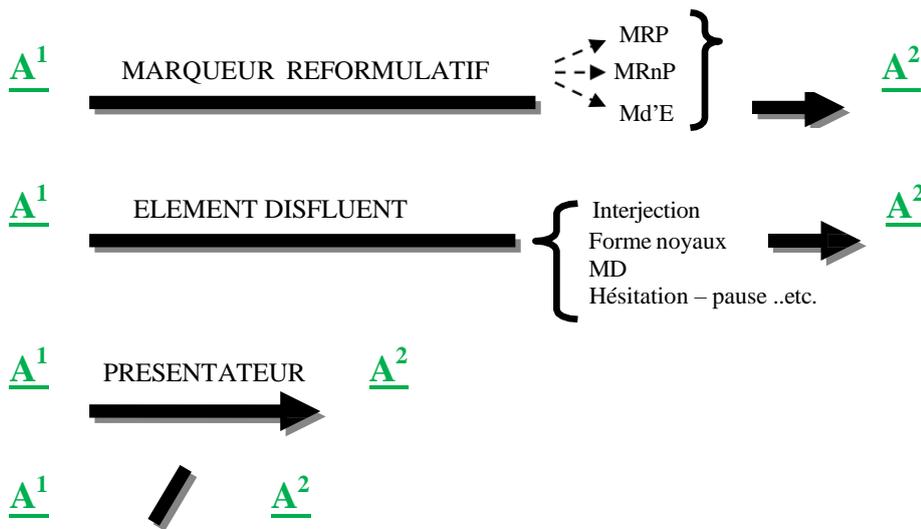
Le 02.04% des énoncés contiennent des reformulations réalisées sans marqueur(s) et dans 12.84% des cas, la reformulation est introduite à l'aide d'un marqueur. Précisons que les cas sans marqueurs sont de trois types :

- Les deux segments A¹ et A² sont séparés par un élément disfluent qui peut se présenter sous forme (d'interjection- de MD- de forme noyaux- d'hésitation ..etc.)
- Les deux segments A¹ et A² sont séparés par un présentateur (*c'est*) dans la plupart des cas.
- Les deux segments A¹ et A² ne sont séparés par aucun élément, c'est-à-dire (aucun élément ou MR n'apparaît entre les deux segments reformulés).

Les cas avec marqueurs de reformulation dans cette étude regroupent trois classes :

- Des Marqueurs de reformulation paraphrastique : il s'agit des marqueurs comme *C'est-à-dire / je veux dire / comment dire*.
- Des Marqueurs de reformulation non paraphrastique à fonction récapitulative et / ou reprise conclusive comme : *Donc / alors / en gros*.
- Des Marqueurs d'exemplification qui ont pour objectif comme leur nom l'indique d'introduire un segment contenant des exemples comme : *par exemple / comme*.

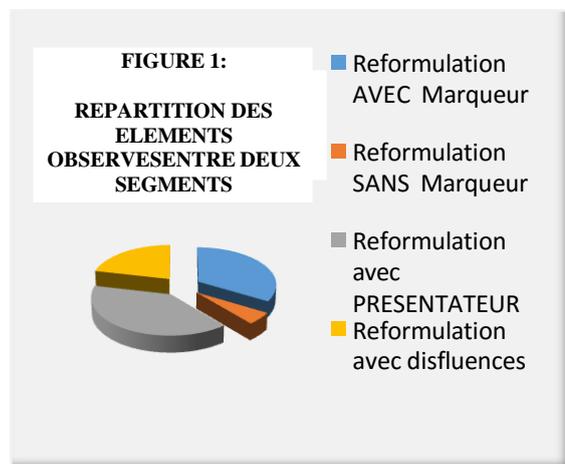
Les quatre structures observées dans le corpus se présentent comme suit :



- La 1^{ère} structure est sans doute la plus connue mais surtout la plus étudiée ; il s’agit de l’introduction d’un MARQUEUR DE REFORMULATION PARAPHRASTIQUE (ROULET 1981) ou d’un MARQUEUR DE REFORMULATION NON PARAPHRASTIQUE (ROULET & ROSSARI 1889-1994 & GÜLICH et KOTSCHI, 1987) entre les deux énoncés A¹ et A².
- La seconde structure observée dans le corpus est peu fréquente et concerne l’apparition d’un élément disfluent entre A¹ et A².
- Deux énoncés séparés par un présentateur concernent la troisième et la plus fréquente des structures observées.
- Enfin, la quatrième structure est très peu fréquente et représente les cas où entre les deux segments (énoncés) reformulés n’apparaît aucun élément linguistique.

III.1.2.1.1. Répartition des structures de reformulation dans le corpus

Dans la plupart des cas (c’est-à-dire dans 15.12% des cas), le participant place un présentateur entre les deux segments A¹ et A². Seulement 08.16% des éléments disfluents introduisent une reformulation. Dans 02.04% des cas aucun recours à l’emploi du Marqueur de reformulation n’a été effectué par le participant c’est-à-dire aucun MR n’apparaît entre les deux segments reformulés et comme il a été constaté dans environ 12.84% des cas, la reformulation est réalisée à l’aide d’un MR.



Ladite distribution peut être observée dans chaque enregistrement séparément (dans chaque corpus), (figure 02) qui se présente comme suit :

III.1.2.1.2. Répartition des structures de reformulation dans chaque enregistrement

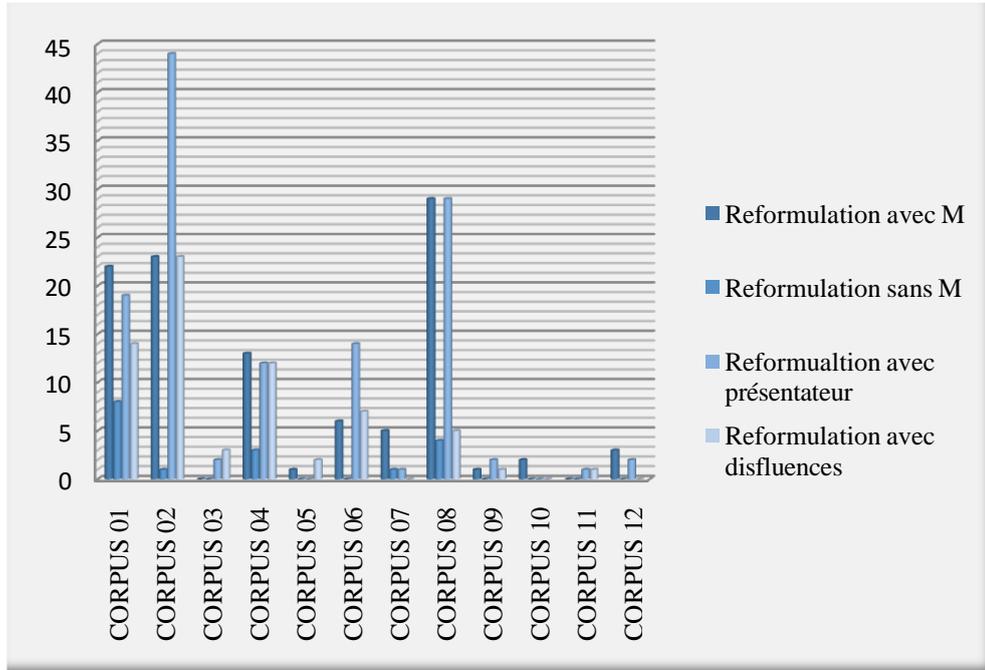


FIGURE 2: REPARTITION DESELEMENTS OBSERVES ENTRE DEUX SEGMENTS DANS CHAQUE ENREGISTREMENT

Comme nous pouvons le visualiser, la distribution de l'ensemble des éléments observés entre deux segments A¹ et A² varie en fonction des enregistrements.

L'apparition du présentateur "c'est " entre les deux énoncés A¹ et A² représente 5.28% dans l'enregistrement n° 02 et 3.48% dans l'enregistrement n° 08 et de 0.12 % à 2.28% dans les enregistrements (01- 03- 04- 06- 07- 09-11 et 12).

Les cas où la reformulation est réalisée avec MR sont fréquents dans les enregistrements (01- 02- 04 et 08) avec un pourcentage de (2.64 % - 2.76 % - 1.56 % et 3.48 %), peu fréquents dans les enregistrements (03- 05- 06- 07- 09- 10 et 12) avec un pourcentage de (0.24% - 0.12% - 0.72% - 0.6% - 0.12% - 0.24% et 0.36%) et absents dans l'enregistrement n° 11.

Tandis que les cas où la reformulation ne contient aucun élément ni MR ne sont pas trop fréquents, ces cas ne figurent que dans les enregistrements (01- 02- 04- 06- 07 et 08) avec un pourcentage égal à 02.04%.

Nous nous permettons de signaler que dans la majorité des cas, le participant a tendance à recourir à l'emploi des présentateurs soit (15.12%) mais aussi aux Marqueurs de reformulation paraphrastique, non paraphrastique et d'exemplification soit (12.84%).

III.1.2.2. Eléments disfluents²⁰⁴

Les éléments disfluents ou disfluences '*sont les éléments qui rompent le flux de la parole, brisent le déroulement syntagmatique et marquent ainsi „des énoncés en cours d'élaboration,,. Il peut s'agir des hésitations euh, hum, des répétitions de mots ou de segments identiques, des amorces de mots ou de segments, des interjections et même des marqueurs discursifs*'²⁰⁵

III.1.2.2.1. Répartition des éléments disfluents dans le corpus

Quatre types d'éléments disfluents ont été relevés à savoir : des interjections (Inter.) - quelques expressions (Expre.) - des marqueurs prosodiques (MP) et des marqueurs discursifs (MD²⁰⁶).

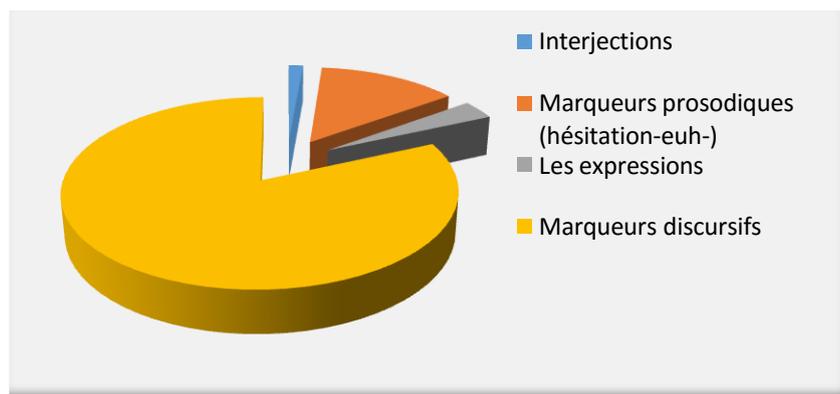


FIGURE 3: REPARTITION DES ELEMENTS DISFLUENTS DANS LE CORPUS

Leur distribution dans le corpus montre que les éléments les plus fréquents sont les MD avec 35.28% et les Marqueurs prosodiques avec environ 05.88 %. Les interjections apparaissent dans 0.6 %, les expressions dans 01.44 %.

²⁰⁴ Terme emprunté de chez Iris Eshkol-Taravella et Natalia Grabar.

²⁰⁵ <https://shs.hal.science/halshs-01968341/document>

²⁰⁶ Nous tenons à préciser que la classe des Marqueurs discursifs est considérée comme une classe extrêmement hétérogène qui peut à la fois regrouper : des mots du discours- les formes noyaux, mais aussi l'ensemble des mots qui changent leur fonctionnement et leur catégorie à l'oral. DENTURCK, Elien. '*Etude des marqueurs discursifs l'exemple de quoi*' , Verhandeling voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte voor het verkrijgen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde : Afstudeerrichting Frans-Spaans, 2008, p.160.

III.1.2.3. Présentateurs

(*C'est, voici, voilà, on a, il y a, etc*)²⁰⁷ sont des éléments qui appartiennent à la classe de présentateurs.

III.1.2.3.1. Répartition du présentateur “c’est” dans chaque enregistrement

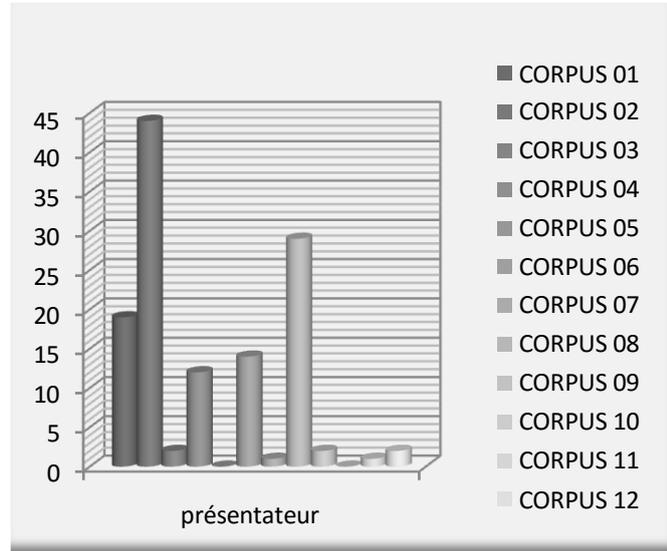


FIGURE 4: REPARTITION DU PRESENTATEUR DANS CHAQUE ENREGISTREMENT

Le présentateur “c’est” est très utilisé dans l’ensemble des enregistrements, ce qui explique que le locuteur a tendance à recourir à cet élément afin de définir, d’expliquer et / ou de reformuler, son usage est égal à 297 fois un équivalent de (35.64%). Le nombre d’emploi se présente comme suit :

²⁰⁸	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7	C 8	C 9	C 10	C 11	C 12	TOTAL
C'EST	22	101	14	24	06	33	17	55	06	07	05	07	297

TABLEAU 23: NOMBRE D'EMPLOIS DU PRESENTATEUR 'C'EST'

L’analyse de chaque enregistrement montre bien que le présentateur “c’est” est très présent entre deux segments reformulés et les deux segments peuvent entretenir d’autres relations telles que *l’explication et la définition*.

Il représente 02.28 % dans le corpus n° 01 c’est-à-dire que :

²⁰⁷ DENTURCK, Elien. ‘ *Etude des marqueurs discursifs l’exemple de quoi* ’, Verhandeling voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte voor het verkrijgen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde : Afstudeerrichting Frans-Spaans, 2008, p.160.

²⁰⁸ Il s’agit d’une partie du tableau n° 17, voir. P. 112

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

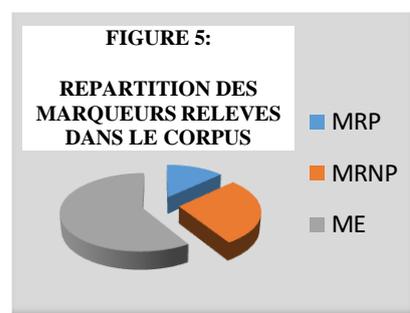
- ▶ 19 extraits contiennent soit (une reformulation soit une explication définitoire) / 22 utilisation.
- ▶ 44 extraits soit (5.28%) / 101 U. dans le corpus n° 02.
- ▶ 02 extraits soit (0.24%) / 14 U. dans le corpus n° 03.
- ▶ 12 extraits soit (01.44%) / 24 U. dans le corpus n° 04.
- ▶ Aucun extrait ne contient de reformulation / 06 utilisation dans le corpus n° 05.
- ▶ 14 extraits soit (01.68%) / 33 U. dans le corpus n° 06.
- ▶ 01 extrait soit (0.12 %) / 17 U. dans le corpus n° 07.
- ▶ 29 extraits soit (03.48%) / 55 U. dans le corpus n° 08.
- ▶ 02 extraits soit (0.24%) / 06 U. dans le corpus n° 09.
- ▶ Aucun extrait ne contient de reformulation / 07 utilisation dans le corpus n° 10.
- ▶ 01 extrait soit (0.12%) / 05 U. dans le corpus n° 11.
- ▶ 02 extraits soit (0.24 %) / 07 U. dans le corpus n° 12.

III.1.2.4. Marqueurs de reformulation

III.1.2.4.1. Répartition des marqueurs dans le corpus

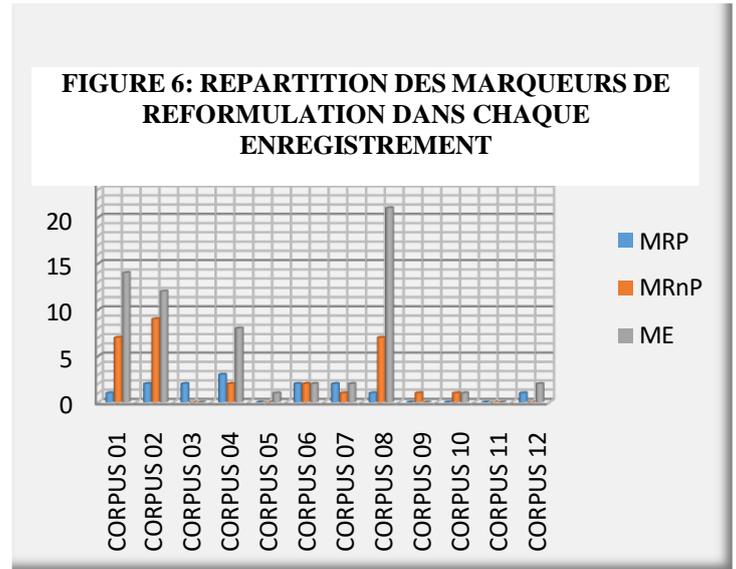
Trois types de marqueurs de reformulation ont été distingués à savoir, les marqueurs de reformulation paraphrastique (MRP), les marqueurs de reformulation non paraphrastique (MRnP) et des marqueurs d'exemplification (ME).

La distribution des marqueurs de reformulation dans le corpus montre bien qu'il s'agit de 7.56% de marqueurs d'exemplification, 03.6% sont des marqueurs de reformulation non paraphrastique et le 1.68% appartient aux marqueurs de reformulation paraphrastique.



III.1.2.4.2. Répartition des marqueurs de reformulation dans chaque enregistrement

Ces observations quantitatives nous permettent de constater d'une part, que l'emploi des MRP ne se vérifie pas dans les enregistrements 05- 09- 10 et 11, où ces marqueurs sont absents. Que le recours aux MRnP dans les enregistrements 03- 05- 11 et 12 n'a pas eu lieu. D'autre part, que l'usage des ME n'apparaît pas dans les enregistrements 03- 09 et 11.



III.1.2.4.3. Marqueurs employés dans les longs tours et la conformité de leurs usages

“Comment dire“, “par exemple“, “comme“, “en gros“, “c’est-à-dire“, “c’est“ et “donc“ sont les marqueurs de reformulation employés par les intervenants dans les longs tours. Le nombre d’utilisation de l’ensemble des marqueurs est égal à 51 (soit 6.12 %). Les résultats ont été classés dans le tableau n^o 24 que nous reprenons ci-après :

Marqueurs employés dans les longs tours	Fréquence d'utilisation	Emploi Correct	Emploi incorrect
Comment dire	07	03= 0.36 %	04
Par exemple	15	15= 01.8 %	/
Comme	04	04= 0.48 %	/
En gros	01	01= 0.12 %	/
C’est-à-dire	06	05= 0.6 %	01
C’est	04	04= 0.48 %	/
Donc	05	04= 0.48 %	01
REF. sans Marqueurs	09	09= 1.08 %	/
TOTAL	51	45= 5.4 %	06= 0.72 %

TABLEAU 24: RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES LONGS TOURS ET LA CONFORMITE DE LEUR USAGE (T.18 repris)

Il ressort de l’examen de ce tableau que la fréquence d’utilisation la plus élevée des marqueurs employés est celle du marqueur d’exemplification “par exemple“ qui est de 15 U. (= à 15 emploi correct) soit 1.8 %. Les quatre emplois du marqueur d’exemplification

“comme” et du présentateur “c’est” sont considérés comme corrects avec un pourcentage égal à 0.48 %. Le marqueur “en gros” a été employé une seule fois convenablement dans l’ensemble des enregistrements.

L’analyse effectuée montre que la reformulation réalisée sans marqueurs est de 1.08 % des cas.

La conformité de l’usage des marqueurs de reformulation paraphrastique “comment dire” et “c’est-à-dire” et du marqueur de reformulation non paraphrastique “donc” est égal à 02.16 % des cas, tandis que l’emploi incorrect des mêmes marqueurs est de 0.72 % des cas. Ce qui explique que les contributions des apprenants n’ont pas été quantitativement les mêmes, les emplois quant à eux étaient parfois divergents.

Les chiffres indiquent clairement que les participants ont tendance à introduire davantage „des exemples” dans leurs reformulations, c’est-à-dire qu’ils sont plus aptes à exemplifier leurs propos et à les expliquer.

Il existe certes des moments où l’apprenant parvient très difficilement à émettre un énoncé ou une reformulation cohérente sur tous les plans. Mais nous observons aussi des zones de variation quant à leurs productions.

Le nombre d’emplois varie entre [01 et 15] dans les longs TDP. Nous constatons toutefois un emploi inégal des marqueurs entre apprenants.

Cette prédominance sur le plan quantitatif est un indice du rôle essentiel qu’ont joué ces apprenants dans l’accomplissement de la tâche demandée. Et la différence quant à l’emploi du marqueur de reformulation de nos apprenants était prévisible.

III.1.2.4.4. Marqueurs employés dans les passages courts et la conformité de leurs usages

“Comment dire”, “par exemple”, “comme”, “c’est-à-dire”, “c’est” et “donc” sont les marqueurs de reformulation employés par les intervenants dans les TDP courts. Un facteur important dont nous devons tenir compte dans cette partie d’analyse quantitative est ‘la faible fréquence d’utilisation’ de l’ensemble des marqueurs qui est de 23U. (soit 2.76 %).

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Marqueurs employés dans les passages courts	Fréquence d'utilisation	Emploi Correct	Emploi incorrect
Comment dire	02	02= 0.24 %	/
Par exemple	01	01= 0.12 %	/
Comme	01	01= 0.12 %	/
C'est-à-dire	02	01= 0.12 %	01
C'est	06	04= 0.48 %	02
Donc	01	01= 0.12 %	/
REF. sans Marqueurs	10	09= 1.08 %	01
TOTAL	23	19= 2.28%	04= 0.48 %

TABLEAU 25: RECAPITULATIF DES MARQUEURS EMPLOYES DANS LES PASSAGES COURTS ET LA CONFORMITE DE LEUR USAGE

Le tableau montre que l'usage des marqueurs d'exemplification "par exemple" et "comme" apparaît dans presque 0.24 % des cas, (emploi correct). Les marqueurs de reformulation paraphrastique "comment dire" et "c'est-à-dire" ont été employés dans environ 0.36% des reformulations annotées avec un seul emploi incorrect. Le récapitulatif "donc" a été employé une seule fois correctement. Une autre raison de reformulation à savoir (la définition) est la plus fréquente avec quatre emplois corrects soit 0.48% et deux emplois incorrects soit 0.24 %.

L'analyse effectuée montre que la reformulation réalisée sans marqueurs est de 1.08 % des cas.

Un premier indicateur est le type de marqueurs employés par le participant (richesse / limite). Il est à noter que les mêmes marqueurs ont été employés avec une fréquence d'utilisation différente voire (faible) et ce paramètre peut toutefois être sous-estimé si le nombre de marqueurs est faible. A l'inverse il présente peu d'intérêt si le nombre maximal est par nature faible.

Généralement, dans un travail de binôme, les contributions ne sont jamais quantitativement les mêmes, comme il apparaît clairement dans le tableau ci-dessus, l'emploi du marqueur est parfois divergent non pas uniquement de l'un par rapport à l'autre mais d'une personne par rapport à elle-même. EXEMPLE(S) :

E02 : [...] être mûr / **c'est** connaître le vrai le véritable bonheur / ce que la vie va nous apporter → **EXPLICATION**

E02 : [...] je me souviens la première fois à à entrer à Santiago Bernabeu **c'est** le Stade de Réal Madrid / [...] → **DEFINITION**

Dans les deux exemples ci-dessus le participant a expliqué ses propos dans un premier temps et les a ensuite définis en usant du même marqueur (le présentateur c'est)

E02 : maintenant / euh ::: bon pour moi il parle euh ::: de de ce sport de combat **donc** le combat ce qu'ils m'ont dit euh ::: il faut être euh ::: entrainer toujours euh ::: il faut pas manger de dopages / il faut pas

—————→ **EMPLOI CORRECT**
(avec une fonction différente du marqueur 'Donc')

E02 : ils sont plus mûr / et en même temps ils sont jeunes / en même temps ils profitent de leur jeunesse / moi ce que je ne comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \ et en même temps on ne profite pas de notre jeunesse / **donc** on a rien \

—————→ **EMPLOI CORRECT**

Le récapitulatif "donc" a été employé de deux manières différentes (correctement et incorrectement) comme il apparaît clairement dans les exemples ci-dessus.

Les raisons à cela peuvent être multiples et variées ; notamment :

- Les compétences à mobiliser pour l'accomplissement de la tâche demandée, qui ne sont jamais identiques chez les membres des binômes. Par conséquent, certains auront la capacité à s'investir plus que d'autres. Mais cette asymétrie peut constituer tout l'intérêt du travail de binôme, puisqu'elle peut entraîner une complémentarité.

Parmi les facteurs favorisant l'implication du participant :

- ▶ Sa familiarité avec la tâche demandée.
- ▶ Sa motivation par rapport au sujet.

Le locuteur se trouve face à deux choix lors d'un échange interactif: soit il s'exprime brièvement, de façon claire, précise et concise en brisant la maxime de la quantité, en émettant des passages courts bien reformulés avec ou sans marqueur, soit il produit un acte d'étalage complet en fournissant les éléments nécessaires à une reformulation cohérente (*ES+MR+ER*), en lui donnant un sens pertinent, voire cohérent.

Quelques constats d'ordre quantitatif sur la fréquence de ces marqueurs ont été observés : Si l'on compare les chiffres des longs TDP à ceux obtenus dans les TDP courts, nous disposons de 10 UI et de 64 UC, nous constatons dans ce cas que l'emploi incorrect ne se multiplie pas certes, sa fréquence est faible par rapports aux usages corrects. Quoique l'usage incorrect des marqueurs en question reste occasionnel, il conduit quand même à des incompréhensions.

III.1.2.5. Degré d'implication dans " la tâche reformulatoire "

Pour ce travail de binômes, il n'y a pas de consigne quant à la circulation de la parole, chaque participant avait la possibilité d'intervenir à tout moment afin de contribuer à l'accomplissement de la tâche.

Sont consignées ci-après, le nombre de reformulations pour chaque participant dans l'ensemble des enregistrements (les résultats sont présentés en chiffres) :

CORPUS	→	NOMBRE DE REFORMULATIONS	
CORPUS 01	→	E01= 05	E02= 02
CORPUS 02	→	E01= 03	E02= 05
CORPUS 03	→	E01= 01	E02= 01
CORPUS 04	→	E01= 04	E02= 04
CORPUS 05	→	E01= 01	E02= 02
CORPUS 06	→	E01= /	E02= 17
CORPUS 07	→	E01= 03	E02= 01
CORPUS 08	→	E01= 21	E02= 12
CORPUS 09	→	E01= 01	E02= 01
CORPUS 10	→	E01= /	E02= /
CORPUS 11	→	E01= /	E02= 01
CORPUS 12	→	E01= 02	E02= /

Remarquons tout d'abord que, le nombre des reformulations dans l'ensemble des enregistrements se présente comme suit :

- ▶ Le **41.66 %** des reformulations ont été effectuées par E01 et 16.66 % par E02 dans le corpus n^o 01.
- ▶ Le 25 % des reformulations / E01 et le **41.66 %** / E02 dans le corpus n^o 02.
- ▶ Le même nombre de reformulations a été effectué par E01 et E02 dans le corpus n^o 03 et qui est de 8.33 %.
- ▶ E01 et E02 ont effectué le même nombre de reformulations dans le corpus n^o 04 qui sont de 33.33 %.
- ▶ Le 8.33 % des reformulations ont été effectuées par E01 et 16.66 % par E02 dans le corpus n^o 05.
- ▶ Aucune reformulation n'a été accomplie par E01, tandis qu'un nombre important de reformulations a été effectué par E02 (soit **141.6 %**) dans le corpus n^o 06.
- ▶ Le 25 % des reformulations / E01 et le 8.33 % / E02 dans le corpus n^o 07.
- ▶ Le **175 %** des énoncés ont été reformulés par E01 et le **100 %** par E02 dans le corpus n^o 08.
- ▶ E01 et E02 ont effectués le même nombre de reformulations dans le corpus n^o 09 qui sont de 08.33 %.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- ▶ Aucune reformulation n'a été réalisée par E01 et E02 dans le corpus n^o 10.
- ▶ Aucune reformulation n'a été réalisée par E01 tandis qu'E02 a reformulé le 8.33 % des énoncés émis par son interlocuteur dans le corpus n^o 11.
- ▶ Le 16.66 % des reformulations / E01 et aucune pour E02 dans le corpus n^o 12.

Les plus grand nombres de reformulations reviennent à **E 01** (corpus **08**), **E 02** (corpus **06**), **E02** (corpus **08**), **E02** (corpus **02**) et **E 01**(corpus **01**). Nous avons comparé les différentes reformulations propres à chaque participant, les quantifications ont montré des différences quant à leur implication, à ce niveau nous remarquons que les étudiants s'impliquent de manière plus hétérogène. Ce sont généralement les allocuteurs qui se sont investis le plus dans l'accomplissement de la tâche (reformulatoire), leur implication est manifestée soit par l'expression de l'opinion sous forme d'extraits et /ou de paroles reformulées (or, le type de parole qui nous intéresse est bien la parole reformulée), soit par le choix du marqueur, or, l'implication véhiculée par un marqueur met en jeu des orientations reformulatives.

Parmi les facteurs déclencheurs de leurs actions qu'elles soient (formulation – (re) formulation – explication ou autre) est leur conviction intérieure personnelle et / ou les facteurs externes telles que le climat favorable de la classe. Comme nous l'avons remarqué dans les corpus **08**, **06**, **02** et **01**, les prises de parole des participants sont dans la plupart des cas volontaires et les participants impliqués ont tendance à prendre la parole sans être interrogés, dans ce cas '*le facteur cognitif n'est pas de première importance et l'action est l'effet d'une pulsion irréfléchie*' (cf. N.CLIAS). Le second cas de figure présente une expression imposée, où le participant par des moyens externes est poussé à une action donnée.

C'est souvent **E 01** du **Corpus 01** qui a l'initiative à l'échange et fait preuve d'une reformulation cohérente sur le plan sémantique.

Les reformulations de **E 02**, **Corpus 01** étaient relativement peu nombreuses par rapport à celles de **E01**.

De par la pertinence des prises de parole de E01, Corpus 01, elle semble être celle qui régule la discussion, ses phrases contiennent des reformulations avec et sans marqueur(s), ceci semble indiquer que le participant réfléchit à ce qu'il va dire dans un premier temps avant de prendre la parole, il tient à employer des termes précis ainsi qu'un vocabulaire adéquat comme il opte pour l'emploi des marqueurs structurant son (ses) propos.

Les observations montrent qu'au cours des échanges, les participants (les binômes) n'ont pas hésité à se faire entendre. En effet, si la tâche suscite de l'intérêt, elle conduira certainement à une plus grande implication.

III.1.3. Règles de distribution de la parole

L'attention des interactionnistes a été focalisée sur l'étude des règles de distribution de la parole sur des échanges dyadiques. Cette étude a montré que dans le dialogue ; activité très bénéfique dans l'interaction et la communication, les rôles des locuteurs sont interchangeables et les contributions de chacun d'eux gèrent le déroulement du dialogue lui-même. Ce qui nous permet de comprendre que le système d'alternance est plus clair lorsque la situation d'interlocution est duelle. Selon TODOROV le dialogue est '*la forme la plus naturelle du langage*' (2013, 20)

Mathieu JEGOU précise que '*le dialogue définit deux rôles, celui de locuteur et d'auditeur, le participant ayant le tour de parole est celui qui, à un instant donné est dans le rôle de locuteur. La dynamique du changement de tour de parole est émergente, auto-organisée et distribuée. Chaque participant modifie ses signaux de prise et d'abandon de tour de parole en fonction des signaux produits par l'autre, de ce couplage entre les participants émerge le moment de transition de tour de parole*' (2013, p.03)²⁰⁹

KERBRAT ORECCHIONI quant à elle, souligne que le rôle participationnel du locuteur est rarement conservé du début à la fin de l'échange interactif. C'est pourquoi, elle proclame que l'objectif de l'analyse des modes de circulation de la parole consiste à étudier le passage du rôle dit 'participationnel' à un autre lors des interactions. Elle distingue nettement les situations où "*les tours sont alloués par une personne extérieure à l'échange proprement dit*" des situations où "*les changements de tours sont négociés par les membres eux-mêmes du groupe*". (1990 :164-165). Selon elle deux solutions sont envisageables²¹⁰ :

Soit c'est le locuteur "en titre" qui désigne, par des moyens verbaux ou non verbaux, le locuteur suivant ("next speaker") soit ce "next speaker" s'auto-sélectionne en profitant d'un marqueur potentiel de fin de tour (à moins qu'il n'interrompe le "locuteur en titre")²¹¹.

²⁰⁹ JEGOU, Mathieu. Modèle dynamique pour la gestion de tour de parole d'humains virtuels. Synthèse d'image et réalité [cs.GR]. 2013. Dumas-00854996. P. 03.

²¹⁰ Bigot, V. '*Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*', Thèse de doctorat, Université PARIS III – Sorbonne nouvelle UFR de didactique du FLE, 2002, p.28.

²¹¹ Idem.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Compte tenu des assertions ci-dessus, nous pouvons signaler que le changement de locuteur s'effectue de trois manières : (*Hétéro Sélection / Sollicitation / Auto Sélection*) que nous allons devoir expliciter de la manière suivante :

Les prises de paroles sont négociées de façon interactive et multimodale entre l'enseignant et l'apprenant et/ ou entre apprenants. Ce qui résulte des conciliations collaboratives entre les participants ; malgré ces conciliations, coordonner l'activité en cours est bien le rôle de l'enseignant(e), à lui/ elle seul(e) de sélectionner l'apprenant non impliqué ou réagir à l'énonciation de l'apprenant impliqué (il s'agit dans ce cas d'un processus d'Hétéro-sélection), (désormais **H-S**).

EXEMPLE 01:

TDP. 09. EN : vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez quoi par rapprochement ,,

TDP. 10. E01 : isolement du monde ,, on parle de [...] on n' parle pas de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire **ca nous rapproche du monde ou on ' ca nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde** , et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' **ca nous rapproche du monde ' ca nous éloigne pas** , au contraire' **nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique '**

EXEMPLE 02:

E01 : oui /

E02 : il ya un sport qui demande un poids précis comme **euh :::** le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'**euh :::**

E01 : oui /bessah **euh :::** c'est un ya rebi ki chghol c'est un peu différent des autres sports /

E02 : donc il faut il faut un sport pour **euh :::** entrer à une compétition \ il faut que tu gardes la poids kima ngoulou le poids de [...]

Afficher sa volonté pour devenir le prochain locuteur est un signe d'implication qui peut se faire de façon multimodale ; à savoir :

- ▶ Prise de parole à la demande de l'enseignant(e) et là, nous sommes dans un processus de sollicitation, (désormais **S**).

EXEMPLE :

TDP.74. EN	est ce qu'on est toujours adolescent à 20 ans /
TDP.75. E02	non / mais pour les garçons s'aurais pu
TDP.78. E02	je sais pas / je sais pas si je peux parler de mon expérience personnelle ou pas /
TDP.79. EN	oui / allez-y \

- ▶ Prise d'initiative à la parole par le locuteur (lui-même) c'est-à-dire une intervention volontaire et dans ce cas, nous sommes dans un processus d'auto-sélection (désormais **A-S**). Plusieurs cas sont à distinguer à l'intérieur de cette catégorie ; à savoir (*Le changement de TDP, le vol de tour, les interventions à fonction d'aide, le chevauchement coopératif, la demande répétée, ou la demande de précision*)²¹².

EXEMPLE :

TDP. 231. E01 En gros /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ **chevauchement** ^ que d'inconvénients

Quant aux différentes interventions de l'enseignant (e), elles servent à gérer l'allocation des TDP. Nous avons comptabilisé le nombre d'extraits propres à chaque type de TDP, les résultats étaient comme suit :

- ▶ Le nombre d'extraits contenant des TDP auto-sélectionnés, est égal à **524 T** dans l'ensemble des enregistrements.
- ▶ Le nombre d'extraits contenant des TDP hétéro-sélectionnés, est égal à **693 T**.
- ▶ Le nombre d'extraits contenant des TDP sollicités est égal à **74 T** durant l'ensemble des échanges.

La prise de parole s'est réalisée de la manière suivante :

III.1.3.1. Apprenants sélectionnés

Nous avons comptabilisé dans un premier temps, le nombre de TDP propre aux apprenants sélectionnés par l'enseignante et dans un second temps, les TDP propres aux apprenants sélectionnés par un autre apprenant dans l'ensemble des enregistrements.

Sélection faite par l'enseignante

L'observation minutieuse à l'intérieur de chaque corpus a fait apparaître trois types de moyens sur lesquels l'enseignante s'appuyait dans la sélection des apprenants ; à savoir :

- ▶ La sélection au moyen de questions (il s'agit parfois de questions de relance)

EXEMPLE :

EN. TDP. 09 : vous entendez quoi par isolement / et vous entendez quoi par rapprochement /

²¹² MAHIEDDINE, Azzedine. ' *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p. 99, 100.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

EN. TDP. 40: est-ce que vous vous sentez plus à l'aise de discuter avec une personne derrière l'écran /

EN. TDP. 105: comment /

- ▶ La sélection par terme(s) d'adresse(s).

EXEMPLE :

EN.TDP. 62: oui / khaled /

EN.TDP. 190: c'est vrai / c'est plus plus clair / par contre / Salim / tu m'avais dit toutalheur que **euuh :::** parfois ça t'arrives de regarder et le film et de relire l'histoire / **euuh :::**

- ▶ La sélection par le biais (de reprise de propos- d'appréciation- d'interventions de soufflage – de correction ou de réaction(s) à l'énonciation de l'autre ..etc

EXEMPLE 01:

E03. TDP. 04 : Non' **euuh :::**' ^ **chevauchement** ^ non' pour moi „[...] dans une certaine condition'

EN. TDP. 05: **Dans certaines conditions'**

EXEMPLE 02:

E04. TDP. 22: l'internet rapproche les gens qui sont loin' et il éloigne les gens qui sont proches ,,

EN. TDP. 23: **très bien**,, il rapproche et il isole à la fois ,, ^ **chevauchement** ^

EXEMPLE 03:

E02. TDP.100: ils y on a qui vivent seuls / il y on a **qui euuh :::**^ **chevauchement** ^

EN. TDP. 101: **qui se prennent en charge /**

EXEMPLE 04:

E02.TDP. 103: ^ **chevauchement** ^ c'est ça oui / **il y a un déséquilibre **

E01.TDP. 104: c'est vrai /

EN.TDP. 105: **un déséquilibre [...] mental /**

E02.TDP. 106: **voilà c'est ça /** ^ **chevauchement** ^

Ci-dessus, les résultats propres à chaque corpus :

Les apprenants ont été sélectionnés **39** fois par l'enseignante dans le corpus n⁰1 :

- 16 sélections au moyen de questions ; désormais (Q)
- 07 sélections par terme(s)d'adresse(e) ; désormais (T'D)
- 16 sélections par le biais de (reprise de propos- d'appréciation- d'interventions de soufflage – de correction ou de réaction(s) à l'énonciation de l'autre) ; désormais (R.A.I.C)

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

61 Fois. dans le corpus 02 :

- ▶ 22 au moyen de Q.
- ▶ 27 T'D
- ▶ 12 par le biais de R.A.I.C

16 F. dans le corpus 03 :

- ▶ 11 Q.
- ▶ 05 T'D
- ▶ / R.A.I.C

32 F. dans le corpus 04 :

- ▶ 15 Q.
- ▶ 11 T'D.
- ▶ 06 R.A.I.C

12 F. dans le corpus 05 :

- ▶ 08 Q.
- ▶ 02 T'D.
- ▶ 02 R.A.I.C

45 F. dans le corpus 06 :

- ▶ 24 Q
- ▶ 11 T'D
- ▶ 10 R.A.I.C

10 F. dans le corpus 07 :

- ▶ 06 Q.
- ▶ 04 T'D.
- ▶ / R.A.I.C.

76 F. dans le corpus 08 :

- ▶ 40 Q.
- ▶ 29 T'D.
- ▶ 09 R.A.I.C

13 F. dans le corpus 09 :

- ▶ 08 Q.
- ▶ 04 T'D.
- ▶ 01 R.A.I.C.

10 F. dans le corpus 10 :

- ▶ 08 Q.
- ▶ 02 T'D.
- ▶ / R.A.I.C

14 F. dans le corpus 11 :

- ▶ 12 Q.
- ▶ 02 T'D.
- ▶ / R.A.I.C.

11 F. dans le corpus 12 :

- ▶ 09 Q.
- ▶ 02 T'D.
- ▶ / R.A.I.C

La fréquence de sélection au moyen de questions est égale à 21.48%, elle est nettement plus élevée que les deux autres fréquences de sélection (par le biais de terme(s) d'adresse(s) et par R.A.I.C) qui correspondent à 12.72% et 6.72%.

Sélection faite par un autre apprenant

- ▶ Les apprenants ont été sélectionnés **67** fois par un autre apprenant dans le corpus n^o 01.
- ▶ **62** F. dans le corpus n^o 02.
- ▶ **06** F. dans le corpus n^o 03.

- ▶ 22 F. dans le corpus n⁰ 04.
- ▶ 23 F. dans le corpus n⁰ 05.
- ▶ 28 F. dans le corpus n⁰ 06.
- ▶ 20 F. dans le corpus n⁰ 07.
- ▶ 55 F. dans le corpus n⁰ 08.
- ▶ 08 F. dans le corpus n⁰ 09.
- ▶ 13 F. dans le corpus n⁰ 10.
- ▶ 31 F. dans le corpus n⁰ 11.
- ▶ 19 F. dans le corpus n⁰ 12.

Les apprenants se sont échangés les paroles étant donné la dualité de situation pour chaque binôme. Mais lorsque l'apprenant sélectionné ne démontre pas sa volonté (disponibilité) à prendre la parole, la suite de l'échange interactif peut prendre différentes tournures.

III.1.3.2. Apprenants sollicités

- ▶ Les apprenants ont pris la parole **33** fois après l'avoir préalablement demandée à l'enseignant dans le corpus n⁰ 01.
- ▶ 34 F. dans le corpus n⁰ 02.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 03.
- ▶ 02 F. dans le corpus n⁰ 04.
- ▶ 02 F. dans le corpus n⁰ 05.
- ▶ 01 F. dans le corpus n⁰ 06.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 07.
- ▶ 02 F. dans le corpus n⁰ 08.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 09.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 10.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 11.
- ▶ / dans le corpus n⁰ 12.

La prise de parole à la demande de l'enseignante n'apparaît que dans les corpus (**01-02-04-05-06 et 08**) avec un pourcentage bas voire (faible), à savoir : 5.5 % / C01 – 5.66% / C02 – 0.33% / C 04, 05 et 08 – 0.16% / C 06)

Ce qui explique que la plupart des participants extériorisaient leurs pensées sans passer par l'enseignante.

III.1.3.3. Apprenants auto-sélectionnés

- ▶ Les apprenants ont pris l'initiative de la parole **127 fois** dans le corpus n⁰ 01.
- ▶ 124 F. dans le corpus n⁰ 02.
- ▶ 14 F. dans le corpus n⁰ 03.
- ▶ 42 F. dans le corpus n⁰ 04.
- ▶ 28 F. dans le corpus n⁰ 05.
- ▶ 26 F. dans le corpus n⁰ 06.
- ▶ 27 F. dans le corpus n⁰ 07.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- ▶ **57** F. dans le corpus n^o 08.
- ▶ **19** F. dans le corpus n^o 09.
- ▶ **18** F. dans le corpus n^o 10.
- ▶ **24** F. dans le corpus n^o 11.
- ▶ **18** F. dans le corpus n^o 12.

- Nous avons relevé **524 TDP auto-sélectionnés**.
- Les **TDP sollicités** sont au nombre de 74.
- Toutefois, ce sont les **TDP. H-S** qui dominent largement, **693 TDP .H-S** ont été relevés dont (**339 TDP** correspondent à la sélection faite par l'enseignante et les **354 TDP** correspondent à la sélection faite par un autre apprenant).

TDP. A-S	TDP. S	TDP. H-S	693
87.33 %	12.33 %	56.5 %	Ens. ———
524	74	—————	59 % App

SCHEMA 11: RECAPITULATIF DU MODE DE SELECTION DES 'TDP' DANS L'ENSEMBLE DES ENREGISTREMENTS

Nous pouvons noter que l'examen du mode de sélection des TDP a montré que la prise de parole a été laissée à l'initiative des participants. Chose que nous pouvons visualiser dans le schéma ci-dessus.

III.2. Reformulation et tour de parole

III.2.1. TDP. H-S et reformulation

Nous avons comptabilisé le nombre d'extraits ayant trait à la reformulation à l'intérieur des trois types de TDP à savoir (*H-S / S* ou *A-S*) pour vérifier dans quel type de tour de parole apparaît plus "la reformulation" et ce, dans le souci de démontrer si cette dernière a lieu lorsque l'apprenant est volontaire dans ses interventions ou bien lorsque la parole lui est imposée.

III.2.1.1. TDP. H-S par l'enseignante

Le nombre d'auto et d'hétéro-reformulations figurant dans les tours de parole hétéro-sélectionnés par l'enseignante se présente comme suit :

05 extraits dans le corpus n ^o 01 .	—————↓	
	▶ 05 auto-reformulations	01 AI
		04 HI
	▶ / Hétéro-reformulations	/AI
		/ HI

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

13 extraits dans le corpus n ^o 02.	—————↓		
	▶ 11 auto-reformulations	/	AI
		11	HI
	▶ 02 hétéro-reformulations	/AI	
		02	HI
/ extrait dans le corpus n ^o 03.			
09 extraits dans le corpus n ^o 04.	—————↓		
	▶ 08 auto-reformulations	/	AI
		08	HI
	▶ 01 hétéro-reformulations	01	AI
		/	HI
03 extraits dans le corpus n ^o 05.	—————↓		
	▶ 03 auto-reformulations	/	AI
		03	HI
	▶ / hétéro-reformulations	/	AI
		/	HI
23 extraits dans le corpus n ^o 06.	—————↓		
	▶ 17 auto-reformulations	/	AI
		17	HI
	▶ 06 hétéro-reformulations	02	AI
		04	HI
04 extraits dans le corpus n ^o 07.	—————↓		
	▶ 02 auto-reformulations	/	AI
		02	HI
	▶ 02 hétéro-reformulations	/	AI
		02	HI
15 extraits dans le corpus n ^o 08.	—————↓		
	▶ 12 auto-reformulations	01	AI
		11	HI
	▶ 03 hétéro-reformulations	/	AI
		03	HI
/extrait dans les corpus n ^o 09 et 10.			
01 extrait dans le corpus n ^o 11.	—————↓		
	▶ 01 auto-reformulation	/	AI
		01	H
			I
	▶ / hétéro-reformulation	/	AI
		/	HI
02 extraits dans le corpus n ^o 12.	—————↓		
	▶ / auto-reformulation		
	▶ 02 hétéro-reformulations	02	AI
			/HI

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Le nombre d'extraits relevés dans les **TDP H-S** (par l'enseignante) est égal à 75 E. dont 59 auto-reformulations (57 AI et 02 HI) soit 7.08 % et 16 hétéro-reformulations (05 AI et 11 HI) soit 1.92 %. Ce qui explique que le taux des auto-reformulations est nettement plus élevé que celui des hétéro-reformulations.

III.2.1.2. TDP. H-S par les apprenants

Le nombre d'auto et d'hétéro-reformulations figurant dans les tours de parole H-S par les apprenants se présente de la manière suivante.

09 extraits dans le corpus n° 01.	—————↓	▶ 02 auto-reformulations	01 AI
			01 HI
		▶ 07 hétéro-reformulations	02 AI
			05 HI
07 extraits dans le corpus n° 02.	—————↓	▶ 03 auto-reformulations	/ AI
			03 HI
		▶ 04 hétéro-reformulations	/ AI
			04 HI
02 extraits dans le corpus n° 03.	—————↓	▶ / auto-reformulations	/ AI
			/ HI
		▶ 02 hétéro-reformulations	/ AI
			02 HI
01 extrait dans le corpus n° 04.	—————↓	▶ 01 auto-reformulation	01 AI
			/ HI
		▶ 02 hétéro-reformulations	/ AI
			/ HI
/ extrait dans le corpus n° 05.			
08 extraits dans le corpus n° 06.	—————↓	▶ 04 auto-reformulations	01 AI
			03 HI
		▶ 04 hétéro-reformulations	01 AI
			03 HI
01 extrait dans le corpus n° 07.	—————↓	▶ 01 auto-reformulation	/ AI
			01 HI
		▶ 04 hétéro-reformulations	/ AI
			/ HI
04 extraits dans le corpus n° 08.	—————↓	▶ 03 auto-reformulations	01 AI
			03 HI
		▶ 01 hétéro-reformulations	/ AI
			01 HI
/ extrait dans les corpus n° 09, 10 et 11.			

01 extrait dans le corpus n° 12.

▶	/ auto-reformulations	/ AI
		/ HI
▶	01 hétéro-reformulations	/ AI
		01 HI

Le nombre d’extraits relevés dans les **TDP H-S** (par l’apprenant) est égal à 39 E. dont 14 auto-reformulations (04 AI et 10 HI) soit 1.68 % et 25 hétéro-reformulations (03 AI et 22 HI) soit 03 %. Ce qui explique que le taux des auto-reformulations est nettement inférieur que celui des hétéro-reformulations.

Nous avons comptabilisé le taux d’emplois corrects et incorrects des marqueurs de reformulation *paraphrastiques, non paraphrastique, d’exemplification* et du *présentateur “c’est”* dans les auto et hétéro reformulations auto et hétéro initiées dans les TDP *hétéro sélectionnés* (par l’enseignante et par l’apprenant), *sollicités et auto-sélectionnés*.(par la suite)

III.2.1.3. Marqueurs employés dans les A/H-R, A/H-I dans les TDP. H-S

Ledit schéma montre à la fois le pourcentage des emplois corrects et incorrects des marqueurs de reformulation.

TYPE DE MARQUEUR



SCHEMA 12: TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES ‘MARQUEURS’ DANS LES A-H/R, A- H / I DANS LES TDP H-S

A première vue, nous remarquons que le taux des emplois corrects du MRP est équivalent à celui de l’emploi incorrect avec un pourcentage de 0.72 %, les MRNP et d’exemplification sont utilisés de manière plus correcte, le taux d’utilisation incorrecte de ceux-ci est égal à 0.24 % tandis que, le taux d’utilisation incorrecte du présentateur *c’est*, est égal à 1.44 %, l’utilisation incorrecte est nettement supérieure que l’utilisation correcte.

III.2.2. TDP –S- et reformulation

Le nombre d’auto et d’hétéro-reformulations figurant dans les tours de parole sollicités se présentent comme suit :

05 extraits dans le corpus n° 01.

▶	03 auto-reformulations	/ AI
		03 HI

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

		▶ 02 hétéro-reformulations	/	AI
			01	H
				I
07 extraits dans le corpus n° 02.	—————↓	▶ 06 auto-reformulations	01	AI
			05	HI
		▶ 01 hétéro-reformulations	/	AI
			01	HI
/ extrait dans le corpus n° 03.				
02 extraits dans le corpus n° 04.	—————↓	▶ / auto-reformulations	/	AI
			/	HI
		▶ 02 hétéro-reformulations	01	AI
			01	HI
/ extrait dans le corpus n° 05.				
01 extrait dans le corpus n° 06.	—————↓	▶ 01 auto-reformulation	01	AI
			/	HI
		▶ / hétéro-reformulations	/	AI
			/	HI
/ extrait dans les corpus n° 07, 08, 09, 10, 11 et 12.				

Le nombre d’extraits relevés dans les TDP –S- est égal à 15 E. dont 10 auto-reformulations (02 AI et 08 HI) soit 1.02 % et 05 hétéro-reformulations (01 AI et 04 HI) soit 0.6 %. Ce qui explique que le taux des auto-reformulations est nettement supérieur que celui des hétéro-reformulation.

III.2.2.1. Marqueurs employés dans les A/H – R, A / H-I dans les TDP. –S-

TYPE DE MARQUEUR



SCHEMA 13: TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES ‘MARQUEURS’ DANS LES A-H /R, A –H/ I DANS LES TDP –S-

Le même constat est à faire dans les TDP sollicités, l’ensemble des emplois du MRP sont considérés comme incorrects autrement dit (aucune utilisation correcte n’apparaît dans le corpus), seules les utilisations des MRNP et d’exemplification sont à signaler correctes, en revanche, le taux d’utilisation incorrecte du présentateur *c’est* est nettement supérieure que l’utilisation correcte soit (1.36 %).

III.2.3. TDP A-S et reformulation

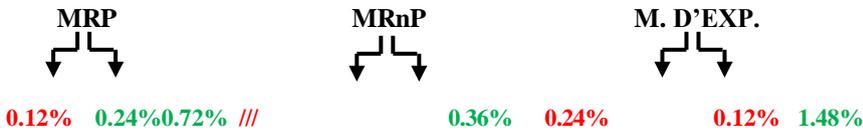
Le nombre d'auto et d'hétéro-reformulations figurant dans les tours de parole auto-sélectionnés se présentent comme suit :

11 extraits dans le corpus n° 01.			
	▶ 05 auto-reformulations	02	AI
		03	HI
	▶ 06 hétéro-reformulations	02	AI
		04	HI
03 extraits dans le corpus n° 02.			
	▶ 02 auto-reformulations	/	AI
		02	HI
	▶ 01 hétéro-reformulations	/	AI
		01	HI
01 extrait dans le corpus n° 03.			
	▶ 01 auto-reformulations	/	AI
		01	HI
	▶ / hétéro-reformulations	/	AI
		/	HI
01 extrait dans le corpus n° 04.			
	▶ 01 auto-reformulations	/	AI
		01	HI
	▶ / hétéro-reformulations	/	AI
		/	HI
/ extrait dans le corpus n° 05.			
03 extraits dans le corpus n° 06.			
	▶ 02 auto-reformulations	/	AI
		02	HI
	▶ 01 hétéro-reformulations	01	AI
		/	HI
01 extrait dans le corpus n° 07.			
	▶ 01 auto-reformulations	/	AI
		01	HI
	▶ / hétéro-reformulations	/	AI
		/	HI
05 extraits dans le corpus n° 08.			
	▶ 02 auto-reformulations	/	AI
		02	HI
	▶ 03 hétéro-reformulations	03	AI
		/	HI
/ extrait dans les corpus n° 09, 10, 11 et 12			

Le nombre d'extraits relevés dans les **TDP A-S** est égal à 28 E. dont 14 auto-reformulations (02 AI et 12 HI) soit 1.68 % et 14 hétéro-reformulations (06 AI et 08 HI) soit 1.68 %. Ce qui explique que le taux des auto-reformulations est équivalent à celui des hétéro-reformulations.

III.2.3.1. Marqueurs employés dans les A / H-R, A / H-I dans les TDP. A-S

TYPE DE MARQUEUR



SCHEMA 14: TAUX DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES 'MARQUEURS' DANS LES A-H/R, A- H / I DANS LES TDP A-S

Le taux d'emploi incorrect du MRP est supérieur à celui de l'emploi correct soit 0.24 %, les MRNP et d'exemplification sont utilisés de manière plus correcte, le taux d'utilisation correcte oscille entre 0.36 % et 0.72 %, en revanche, le taux d'utilisation incorrecte du présentateur *c'est* est égal à 1.44 %, elle est nettement supérieure que l'utilisation correcte.

L'analyse quantitative des résultats laisse apparaître des constats significatifs :

Le rôle de l'enseignante semble avoir eu une influence importante / remarquable or, les TDP contenant le plus d'extraits ayant trait à la reformulation sont ceux ayant été sélectionnés par l'enseignante et / ou l'apprenant c'est-à-dire les **TDP H-S** avec un nombre de 73 auto-reformulations soit (8.76 %) et 41 hétéro-reformulations soit (4.92 %).

Les **TDP -S-** contenant des reformulations sont au nombre de 15 extraits, dont 10 auto-reformulations soit (1.2 %) et 05 hétéro reformulations soit (0.6 %)

Quant au nombre d'extraits reformulatifs figurants dans **TDP A-S** est égal à 28 E., dont 14 auto-reformulations et 14 hétéro-reformulations soit (1.68 % chacun)

L'analyse qualitative des tours **H-S**, **S** et **A-S** révèle que l'apprenant s'investit plus, lorsqu'il est interrogé ou sélectionné soit par l'enseignante ou par son camarade.

Il prend plus l'initiative à l'échange et semble adapter ses propos à ceux de son camarade : (à titre exemple, il répète les termes employés afin de reformuler une idée ou utilise des marqueurs de reformulation et / ou 'marqueurs structurant le discours') lorsqu'il y a une hétéro-sélection, comme il est très attentif aux différentes demandes de reformulations de l'enseignante, ses prises de parole contiennent après chaque demande de reformulation soit une reprise, soit une explication, soit une reformulation.

Les actions sont limitées et anticipées par ce qui est dit par un participant dans un échange interactif. En demandant une reformulation aux participants, par exemple, les actions pour le tour suivant sont à la fois (ouvertes et / ou limitées); ouvertes à la demande de l'enseignante, limitées (incapacité de l'apprenant à reformuler ses propos convenablement). Toutefois, les deux types d'actions peuvent prendre différentes formes,

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

les participants ouverts à la demande de l'enseignante peuvent fournir une explication, ou opter pour quelques définitions conceptuelles avant même de passer à l'action / à l'acte de reformulation, c'est-à-dire qu'ils peuvent insérer davantage de TDP entre la première (la demande de reformulation) et la seconde paire adjacente c'est-à-dire (l'accomplissement de la tâche demandée) , comme illustré dans l'exemple extrait du corpus n⁰ 01.

EXEMPLE :

TDP. 09. EN : vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez quoi par rapprochement ,,

TDP. 10. E01 : isolement du monde ' on parle de [...] on n'parle pas de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire **ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde** , et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' **ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas** , au contraire' **nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s'passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique '**

Il est impossible de prédire la forme que ces actions (accomplissement de la tâche demandée ou l'incapacité de l'accomplissement de la tâche) peuvent prendre.

Si, d'une part, l'ouverture à la demande de reformulation tend à être moins élaborée au niveau de l'interaction, d'autre part, l'incapacité de l'apprenant à reformuler ses propos tend à être ' marquée ' par des hésitations, des explications, des justifications, etc. Chose que nous pouvons visualiser dans l'exemple suivant :

EXEMPLE :

TDP.08.E01 : voilà / il faut les contrôler **euh :::** dans ce cas il faut **euh :::** les parents doivent **euh :::** comment dit comment dit les parents doivent ils ils ils yedekhlou ^ **chevauchement** ^

Il est probable que tout au long de l'échange, les participants devront gérer les problèmes de compréhension émergeant de l'échange. Dans ce cas, le problème d'incompréhension provoque une discontinuité du flux conversationnel, permettant aux participants de le traiter. Le procédé utilisé (dans notre cas) pour le traitement de problèmes de compréhension est appelé '*reformulation*'. Dès l'instant où une incompréhension surgit lors de l'échange et qu'il est indispensable de reformuler ce qui a été émis pour que l'échange suit son déroulement. Une reformulation est lancée. Cette initiation de reformulation peut être accomplie par le locuteur en cours (auto-reformulation) ou par l'interlocuteur (hétéro-reformulation), dans l'exemple ci-dessous, le participant met en

œuvre le marqueur de reformulation “*c’est-à-dire*” afin de reformuler le propos émis par l’autre.

EXEMPLE :

E01 :solidaire c’est mieux qu’**eah** ::: tu as une équipe de 20 joueurs ou bien 21 joueurs de qualité le le groupe c’est /**ES**

E02:*c’est-à-dire* que c’est l’union qui fait la force /

ER

Cette hétéro-reformulation inclut un énoncé comportant une reformulation (ER) lié à un énoncé source (ES), les deux énoncés sont formulés par des locuteurs distincts.

Les interventions de quelques participants dans les TDP H-S / S ou A-S sont très ponctuelles et courtes ; ils énoncent souvent de simples mots.

L’analyse qualitative, que nous développons, révèle que les participants sont devenus interactants; ils semblent dans un premier temps adapter leurs propos à ceux de leurs partenaires mais aussi, ils admettent surtout l’existence d’opinions diverses. En effet, les participants à l’échange régulent leurs différentes prises de paroles.

III.2.4. Relations entretenues entre ‘ES’ et ‘ER’

Cette démarche s’inscrit dans le domaine de la sémantique et de la pragmatique. Différentes raisons sont à distinguer quant aux reformulations effectuées, à savoir :
La définition- l’exemplification- l’explication- la justification- la paraphrase- la précision- la récapitulation..etc.

Examinons à présent chacune des relations nourries entre l’ES et l’ER. Présentées dans le tableau n^o 19, p.113.

L’exemplification ‘

- ▶ L’exemplification est une astuce très importante qui joue un rôle primordial dans la compréhension et permet à la fois l’accès au sens, l’éclaircissement, la précision, mais aussi elle est considérée comme un support concret. Elle apparaît dans 119 TDP dont 51 extraits ayant trait à l’exemplification sont introduit par le marqueur *par exemple*.

EXEMPLE 01²¹³ :

EN : alors / on dit que les sportifs professionnels gagnent énormément d’argent / vous en pensez quoi / vous entant que sportifs dites-moi ce que vous en pensez et [...]

E01 :**eah** ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** dans le sport **eah** ::: collectif / **comme** l’**eah** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans

²¹³ Voir annexe 01, enregistrement 08. TDP. 01.

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **eah** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **eah** :::

EXEMPLE 02²¹⁴:

E01: [c'est une tradition \] **par exemple**

A1

[au Vietnam /eah ::: le matin il y a les études\ le soir il y a match /]

A2

▶ Et 68 extraits ont été introduits par le marqueur *comme*.

EXEMPLE²¹⁵:

E02 = il ya un sport qui demande un poids précis **comme eah** ::: le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'**eah** :::

Dans les deux exemples, chaque locuteur a reformulé ses propos en optant pour l'exemplification, en introduisant deux types de marqueurs ; à savoir : *par exemple* et *comme*. L'exemple n⁰ 01 est composé d'un ES (**eah** ::: *certaines sportifs dans certains types de sports [...]*), d'un marqueur d'exemplification (*par exemple*) et d'un ER (*dans le sport eah* ::: *collectif // comme l'eah* ::: *ball le foot-ball ou le tennis [...]* *mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être eah* ::: *haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas eah* :::).

L'exemple n⁰ 02 est composé à son tour d'un ES (*il ya un sport qui demande un poids précis*), d'un marqueur d'exemplification (*comme*) et d'un ER (*le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'eah* :::)

L'exemplification apparaît dans les deux exemples ci-dessus : ' *comme une opération discursive qui consiste à établir l'équivalence de deux énoncés* ' (COLTIER, 1988 : 26). La deuxième partie de l'exemple '01' [*le box / il y a des catégories de poids / poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'eah* :::] composant l'ER "A2" introduite par 'comme' permet le passage du général vers le particulier [*le box/ il y a des catégories de poids*] et ensuite la réintégration du cas particulier [*poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'eah* :::]. Nous nous permettons de signaler dans ce cas que le domaine de focalisation du locuteur correspond plutôt au segment A2 (reformulant) introduit par le marqueur et à travers lequel il fournit plus de précision à son propos. La relation que noue ce marqueur entre les deux segments est celle de "l'exemplification".

Il s'avère toutefois, que la valeur dominante dans la seconde partie de l'exemple '02' [*au Vietnam /eah* ::: *le matin il y a les études\ le soir il y a match /*] composant l'ER "A2" introduite par le marqueur 'par exemple' est l'illustration. En d'autres termes, le locuteur a opté pour l'introduction d'un exemple à valeur illustrative et ce, dans le souci de lever l'ambiguïté et préciser son propos.

²¹⁴ Voir annexe 01, enregistrement 08. TDP. 242.

²¹⁵ Voir annexe 01, enregistrement 08. TDP. 147.

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

Les deux marqueurs “*par exemple et comme*” sont inclus plutôt dans la liste des Marqueurs d'exemplification (GÜLICH et KOTSCHI, 1987 :30). MARIE-FRANCE ROQUELAURE et CLAUDINE GARCIA-DEBANC signalent que l'exemplification ‘*fait partie des opérations d'expansion, dans lesquelles l'énoncé reformulateur est plus long que l'énoncé source, et plus particulièrement de la catégorie de la paraphrase définitoire*’ (2015, p.02). L'exemplification est la plus fréquente des structures observées ; le nombre d'extraits propre à cette stratégie est égal à 119 E. Il s'agit de l'une des différentes stratégies possibles à travers laquelle les participants assignent plus d'éclaircissement à leur propos. Sa fonction est *précisante*. L'usage des exemples leur a permis d'être plus précis et concis dans leurs propos pour des raisons d'intercompréhension.

L'explication

- ▶ 50 TDP contiennent de la paraphrase explicative dont, 19 extraits reformutatifs à fonction explicative est introduit par le marqueur *comment dire*.

EXEMPLE 01²¹⁶:

E01 : madame / la ma la maturité à plusieurs **euh :::comment dire/** si on dit si on dit qu'une personne est mature \ on on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir

- ▶ 29 extraits sont introduits par le marqueur *c'est-à-dire*

EXEMPLE 02²¹⁷:

E01 : [solidaire c'est mieux qu'**euh :::** tu as une équipe de 20 joueurs ou bien 21 joueurs de qualité le le groupe c'est /] **A1**

E02:c'est-à-dire [que c'est l'union qui fait la force /]

A2

- ▶ 02 extraits sont introduits par le marqueur *je veux dire*.

EXEMPLE 03²¹⁸:

TDP. 44. E05 : [c'est pas qu'on **euh :::** / qu'on est plus à l'aise / on est courageux /]

A1

je veux dire[on dit ce qu'on veut derrière **euh :::** / ^ **chevauchement** ^]

A2

Il est clair que l'énoncé premier (formulé) **A1** est inachevé et se termine par une marque d'hésitation „euh :::”. Celle-ci témoigne d'une *formulation qui se cherche*. L'énoncé **A2**, quant à lui, n'est pas la reformulation de **A1**, il s'agit plutôt dans la seconde formulation

²¹⁶Voir annexe 01, enregistrement 02, TDP. 43.

²¹⁷Voir annexe 01, enregistrement 08, TDP. 120- 121.

²¹⁸Voir annexe 01, enregistrement 01, TDP. 44.

d'une *explication* ou d'une *définition*. Or, le locuteur définit le mot 'mature' en employant les termes suivants : une personne qui n'agit pas sans réfléchir. "Comment dire" est non reformulant d'après l'exemple **01**.

Par "c'est-à-dire", nous introduisons soit une reformulation, soit une explication supplémentaire comme le précise KATE BEECHING dans son article ' *La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d'identité ?* ' (2007). Ajoutons à cela que le marqueur c'est-à-dire : ' est classé parmi les connecteurs de reformulation paraphrastique avec autrement dit, à savoir et en d'autres termes (cf. C. ROSSARI, 1994 : 15) ' (2007, p.78 à 93), il peut occuper deux fonctions : reformulative et argumentative et quatre valeurs : synonymique, interprétative, énumérative et résumante.

En revanche, Nous ne retrouvons pas dans cet exemple n⁰ 03 une formulation qui correspondrait à une reformulation, en d'autres termes, **A2** n'est pas la reformulation de **A1** ; elle est plutôt envisagée comme une [paraphrase explicative].

Nous nous permettons de signaler que toute reprise opérée par " c'est -à-dire", "je veux dire" et " comment dire" est envisagée comme signe de [réflexivité – reprise - reformulation- explication- métadiscours- métaénonciation ...]

Les marqueurs de reformulation *c'est-à-dire, comment dire et je veux dire* à fonction explicative permettent ' *d'expliquer un élément du contexte antérieur. Plus précisément, ils attirent l'attention sur le fait que l'auteur est soucieux de fournir des précisions supplémentaires dans le but d'apporter au lecteur une meilleure compréhension d'une situation exposée* ' MANN ET THOMPSON (1988). En gros, il est question d'une relation de preuve ou de justification qui est introduite par ces marqueurs.

La définition

- ▶ Nous avons relevé 297 extraits sur 12 enregistrements contenant de la paraphrase définitoire, soit 35.64 %, celles-ci se caractérisent de marques signalant leur insertion, ces marques peuvent êtres très diverses, d'ordre linguistique ou typographique à savoir (l'explication du terme à définir, l'émission du verbe copule *est* ou d'autres verbes du type ' on appelle, est appelé, est composé de, c'est-à-dire, c'est..etc') qui ont été introduit(e) s dans notre cas par le présentateur *c'est*.

**TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA
PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS**

EXEMPLE 01 ²¹⁹:

E02 : [être raisonnable /] **c'est** [être mûr en quelque sorte \ d'une certaine manière /]
A1 A2

E02 : et **eu** :: m+++ **c'est** [être plus apte à **eu** :: à être responsable /plutôt que le
que que le garçon / le garçon il prend un certain temps à être responsable \]
A2

L'objectif du locuteur derrière le recours à l'emploi du présentateur "c'est" qui est d'ailleurs, une structure fréquente dans l'ensemble des corpus analysés, consiste à l'introduction d'une explication, et /ou d'une définition ou carrément l'apport d'une précision. Chose que nous pouvons visualiser dans l'exemple ci-dessus composé de trois énoncés : un ES et deux ER qui se retrouvent dans deux interventions consécutives et qui visent la même conclusion. Il s'agit dans le premier ER, d'une définition à valeur synonymique. Quant au second ER, il est plutôt question d'une explication supplémentaire.

MANN ET THOMPSON précisent que le présentateur „c'est' ou les marqueurs de définition 'sont susceptibles de signaler plusieurs espèces de relations de reformulation (cf. MANN et THOMPSON 1988, 277) entre deux segments [...] ; à savoir :

- (a) une relation d'identité (X est identique à Y à un ou plusieurs égards),
- (b) une relation de dissemblance (X diffère de Y à un ou plusieurs égards),
- (c) une relation d'inclusion ou d'exclusion (X peut être défini par rapport au superordonné Y),
- (d) une relation de processus (X tire son origine de Y ou bien X est causé par Y ; cf. Marco 1999).

Comme il arrive très souvent que tous ces types, à savoir (a, b, c et d) soient mélangés au sein d'une seule et même définition.

La récapitulation

- ▶ 59 extraits ayant trait à la récapitulation ont été relevés, dont 58 ont été introduits par le marqueur *donc* et l'usage du marqueur *en gros* n'est apparu que dans un seul extrait dans l'ensemble des enregistrements.

EXEMPLE 01 ²²⁰:

E02 : [ils sont plus mûr / et en même temps ils sont jeunes / en même temps ils profitent de leurs
jeunesse / moi ce que je ne comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \
et en même temps on ne profite pas de notre jeunesse /] **donc** [on a rien \]
A1 A2

²¹⁹ Voir annexe 01, enregistrement 02, TDP. 14.

²²⁰ Voir annexe 01, enregistrement 02, TDP. 84.

EXEMPLE 02²²¹ :

TDP. 231. E01: en gros /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ **chevauchement** ^ que d'inconvénients

ANNA ZENONE distingue cinq emplois de donc dans son article 'Marqueurs de consécution: le cas de donc' (1981:113-139), à savoir: '*marque de reprise, donc 'discursif', donc 'argumentatif', donc métadiscursif et donc récapitulatif*'

Les deux extraits ci-dessus se caractérisent par l'emploi des deux marqueurs "*donc*" et "*en gros*", qui ont pour fonction la récapitulation de ce qui a été émis. La première apparition est reconduite au schéma **A1doncA2**. La seconde apparition est reconduite au schéma [... *ce qui a été signalé par les interlocuteurs depuis le début de l'échange...*] en gros **A2**. Dans ces deux cas, **A2** est la récapitulation de **A1** et non pas sa reformulation.

III.2.4.1. Typologie des "marqueurs" employés dans le corpus

L'examen du tableau n^o 20, p.114 permet de se rendre compte de l'usage du marqueur de reformulation, ledit tableau comprend un récapitulatif du type ainsi que du nombre de marqueurs de reformulation utilisés par chaque participant dans l'ensemble des enregistrements, Ce tableau montre en effet que les "marqueurs" sont employés par les participants à des proportions variables.

- ▶ *Les présentateurs, les marqueurs d'exemplification et les marqueurs de reformulation non paraphrastiques* ont été utilisés à la fois par cinq participants (par **E01** des corpus **01- 10** et **12**) et (par **E02** des corpus **01** et **10**)
- ▶ *Les présentateurs, les marqueurs d'exemplification, les marqueurs de reformulation paraphrastique et les marqueurs de reformulation non paraphrastique* sont été employés à la fois par (**E01** des corpus **04 – 07** et **08** et **E02** des corpus **02-04 – 05- 06- 07** et **08**)
- ▶ *Les présentateurs, les marqueurs de reformulation paraphrastique et les marqueurs de reformulation non paraphrastique* sont été employés par (**E01** des corpus **02** et **03**, et **E02** du corpus **E03**)

²²¹ Voir annexe 01, enregistrement 01, TDP. 231.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- ▶ *Les présentateurs et les marqueurs d'exemplification* ont été employés par (E01 des corpus 06 et 11, et E02 du corpus E09)
- ▶ Le participant (E01 du corpus 05) n'a employé qu'un seul *marqueur de reformulation paraphrastique*.
- ▶ *Les présentateurs et les marqueurs de reformulation non paraphrastiques* ont été employés uniquement par (E01 du corpus 09)
- ▶ Un seul *marqueur de reformulation non paraphrastique* a été employé par (E02 du corpus 11)
- ▶ Trois *marqueurs d'exemplification* ont été employés uniquement par (E02 du corpus 12)

L'emploi du marqueur de reformulation paraphrastique et non paraphrastique a été réalisé par l'ensemble des participants sauf par (E01 des corpus 06 et 11) et (E02 des corpus 09 et 12).

III.2.4.2. Emplois “corrects” vs “incorrects” du ‘marqueur’

L'annotation effectuée porte essentiellement sur les relations entretenues entre les deux segments formulés et reformulés, il nous a paru utile de vérifier si le participant emploie un nombre de marqueur de reformulation suffisant et correct pour marquer clairement les relations entre les idées émises or, ceux-ci sont parfois mal utilisés lors des échanges ; l'un à la place de l'autre et ce, à cause de leur sémantisme relativement proche (dans chacune des relations).

Nous nous interrogeons sur les marqueurs considérés comme introduisant une reformulation et sur les stratégies interactionnelles qui leur sont associées (ROSSARI, 1990, 1993)

Le cas de la reformulation exemplificative

Sur 119 TDP ;

- 51 “par exemple” : **36** Usages correct. (désormais UC)
15 Usages incorrect. (désormais UI)
- 68 “comme “ : **40** UC.
28 UI.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

A partir des observations et comme il apparait clairement ci-dessus, sur 119 TDP ayant trait à l'exemplification, 51 exemples ont été introduits à l'aide du marqueur "par exemple" dont 36 usages sont considérés comme "corrects" et 15 autres utilisations sont considérées comme "incorrectes".

Usage correct

TDP.02.E01 :euh :: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple dans le sport **euh ::** collectif / comme l'**euh ::** ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh ::** haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh ::**

Usage incorrect

TDP.142.E01 : oui / si un joueur par exemple il arrête 15 jours /

Les 68 exemples restants ont été introduits après le marqueur "comme" ; dont 40 utilisations considérées comme "correctes" et 28 utilisations envisagées comme "incorrectes".

Usage correct **TDP.151.E02 :** oui / non / non / non / les compétitions comme le box **euh ::**

Usage incorrect **TDP.25.E01 :** mais comme Cristiano ou Messi ou il y a certains des fans il y a beaucoup des fans /

Nous constatons d'une part, que le recours aux exemples est très fréquent, d'ailleurs, ALICE DELSERIEYS & PERRINE MARTIN proclament que le recours à l'exemple que ce soit dans l'une des démarches à savoir inductive ou déductive permet : ' *de matérialiser les allers-retours entre un monde de la pensée, et un monde des choses pour entrer dans un rapport au modèle explicatif et prédictif* ²²² d'autre part, le nombre des emplois corrects des deux marqueurs est nettement supérieur que les emplois incorrects,

Les deux marqueurs ont été introduits ingénieusement par les participants parfois pour illustrer leurs propos tout en manifestant un savoir concret, autrement dit, le participant a tendance à se référer à des situations précises ou (réelles) qui relèvent d'une expérience personnelle (sachant que la force de ce type d'exemple est qu'il revêt un caractère authentique) ; EXEMPLE²²³ :

²²²DELSERIEYS, Alice.& PERRINE, Martin. ' L'incontournable usage du cas et de l'exemple dans l'enseignement universitaire ', *Recherches en Éducation*[En ligne]. Octobre 2016, - n°27 - , p. 08. Disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01540015/>

²²³Voir annexe 01, enregistrement 08, TDP n° 242.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

E01: [c'est une tradition \] **par exemple**

A1

[au Vietnam /euh ::: le matin il y a les études\ le soir il y a match /]

A2

On relève, par ailleurs, des cas où le recours à l'exemple sert à dégager un cas particulier ; EXEMPLE ²²⁴:

E02: [il y un sport qui demande un poids précis] **comme euh** ::: [le box / il y a

A1

des catégories de poids / poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'euh ::]

A2

Etant donné que l'introduction de l'exemple dans un discours se fait nécessairement dans un but donné, nous observons que, les exemples introduits par les partenaires de chaque échange s'inscrivent à la fois dans le cadre de la démonstration et de la reformulation. Comme nous pouvons le visualiser à travers les deux exemples ci-dessus.

Nous tenons à préciser que la nature des exemples introduits après chaque marqueur et parfois après le même marqueur n'est pas toujours analogue.

Ci-dessous, l'ensemble des emplois des deux marqueurs dans l'ensemble des enregistrements.

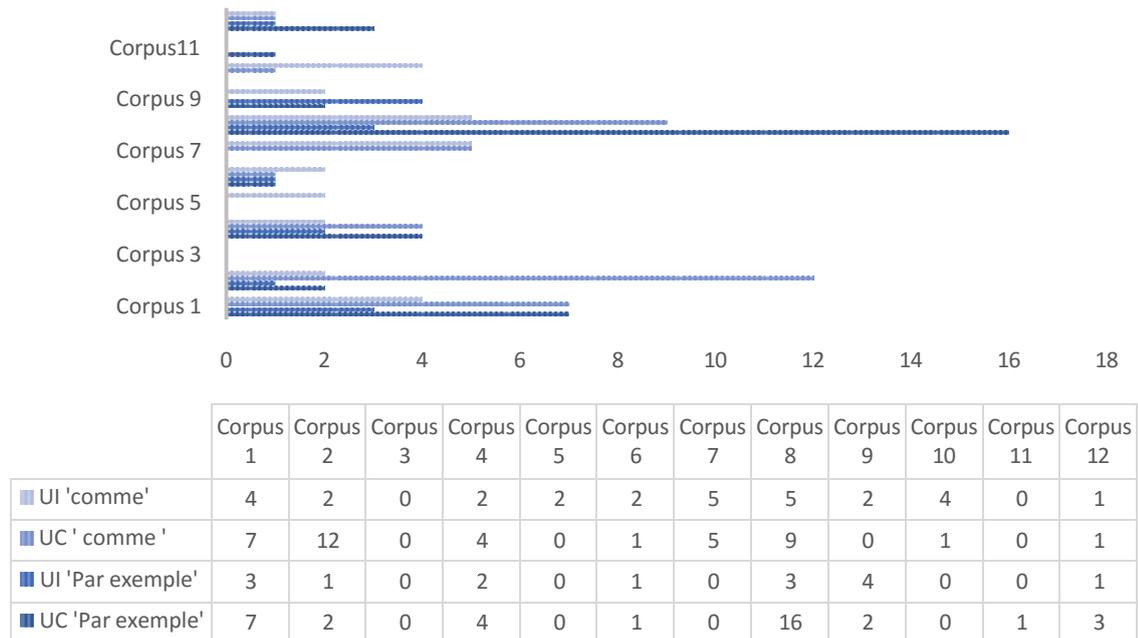


FIGURE 7: EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES MARQUEURSS D'EXEMPLIFICATION 'PAR EXEMPLE' ET 'COMME'

Le cas de la reformulation explicative

Sur 40 TDP ;

- 20 “comment dire“ : 12 UC.

²²⁴ Voir annexe 01, enregistrement 08, TDP n⁰147.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- 08** UI.
- 18 “c’est-à-dire“ : **15** UC.
- 03** UI.
- 02 “je veux dire“ : **01** UC.
- 01** UI.

Comme il apparait clairement ci-dessus, sur 40 TDP ayant trait à la reformulation à caractère explicatif, 20 explications ont été introduites après le marqueur “comment dire“ dont 12 usages considérés comme “corrects“ et 08 autres emplois considérés comme “incorrects“.

18 extraits ayant trait au caractère explicatif de la reformulation ont été introduits après l’emploi du marqueur “c’est-à-dire“; dont 15 utilisations considérées comme “correctes“ et 03 utilisations envisagées comme “incorrectes“.

02 explications ont été introduites après l’emploi du marqueur “je veux dire“ ; dont une seule utilisation correcte et une autre incorrecte.

Nous constatons d’une part, que le recours à la reformulation à caractère explicatif est moyennement fréquent et d’autre part, le nombre d’utilisations correctes des marqueurs de reformulation paraphrastique est nettement supérieur par rapport au nombre d’utilisations incorrectes. Les graphiques qui suivent présentent la fréquence exacte des emplois corrects et incorrects des marqueurs de reformulation paraphrastique ‘comment dire’- ‘c’est-à-dire’ et ‘je veux dire’ dans l’ensemble des enregistrements.

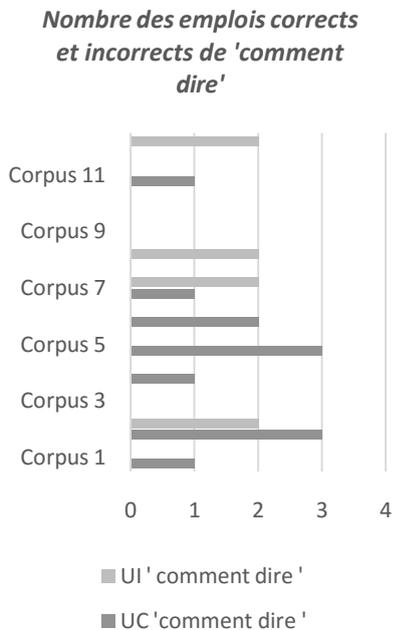


FIGURE 8: FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'COMMENT DIRE'

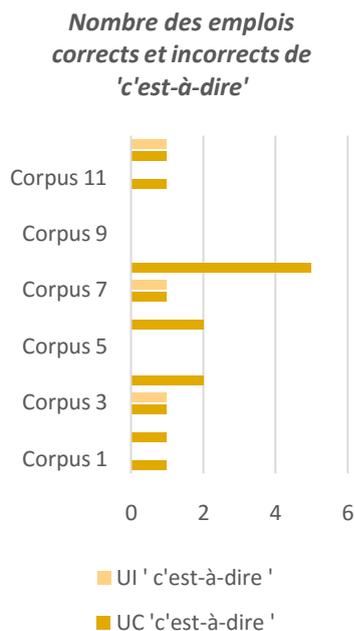


FIGURE 9: FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'C'EST-A-DIRE'

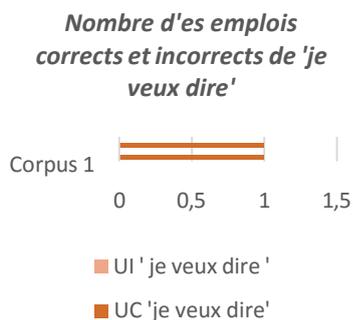


FIGURE 10: FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DU MARQUEUR 'JE VEUX DIRE'

Le cas de la reformulation définitoire

Sur 297 TDP

- 231 UC.
- 66 UI.

Sur 297 TDP ayant trait à la reformulation définitoire qui est considérée comme un nombre important du présentateur 'c'est', plusieurs reformulations à caractère définitoire ont été introduite après le présentateur, dont 231 emplois sont considérés comme corrects et 66 autres emplois considérés comme incorrects.

Nous constatons dans ce cas que l'emploi correct du présentateur 'c'est' est nettement supérieur que l'usage incorrect.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

EXEMPLES :

Usage correct	{	<p>TDP.23.EN : qu'est-ce que vous entendez par mensonge / c'est quoi un mensonge pour vous /</p> <p>TDP.24.E02 : le mensonge /</p> <p>TDP.25.E01 : c'est euh ::: euh ::: ne pas dire la vérité /</p>
Usage incorrect	{	<p>TDP.19.E01 : non c'est pas pour éviter / bon pour éviter des problèmes par exemple /</p>

Le cas de la récapitulation

Sur 37 TDP

- 58 “donc“ : **24 UC.**
13UI.
- 01 “en gros “ : **01UC.**

Comme il apparaît clairement ci-dessus, sur 37 TDP ayant trait à la reformulation à caractère récapitulatif, 58 récapitulations ont été introduites après le marqueur “donc“ dont 24emplois considérés comme “*corrects*“, exemple :

E02 : [du tout / (RIRE) ^ **chevauchement** ^ je remarque ça quand quand je vais-je sais pas acheter un rouge à lèvres / parfois j'ai la même couleur mais je choisis une couleur ou elle est un tout tout petit peu plus claire (RIRE) ^ **chevauchement** ^ alors quand je mets le rouge à lèvres c'est la même chose mais au final j'ai fait trois fois plus [...] que celui que j'avais [...] (RIRE) ^ **chevauchement** ^]

A1

EN : oui / oui / tout à fait (RIRE)

E02 : [c'est ça / **donc** moi je ne sais pas gérer l'argent \]

A2

Cet extrait se caractérise par l'emploi du marqueur “ *donc* “ qui a pour fonction la récapitulation de ce qui a été émis. Cette apparition est reconduite au schéma **A1 donc A2**. Dans ce cas, **A2** est la reformulation à caractère récapitulatif de **A1**. Et les 13 autres emplois considérés comme “*incorrects*“. Un seul extrait ayant trait à la reformulation à caractère récapitulatif a été introduit après l'emploi du marqueur ‘en gros’ considéré comme emploi correct et qui se présente comme suit :

E01: [.....] En gros / on est bien d'accord que l'ordinateur, il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients que d'inconvénients.

Nous constatons d'une part, que le recours à ce type de reformulation est moyennement fréquent et d'autre part, le nombre d'emplois incorrects du marqueur de reformulation non paraphrastique ‘donc’ est nettement inférieur au nombre d'utilisations correctes. La graphique qui suit présente la fréquence exacte des emplois corrects et incorrects des deux marqueurs ‘donc’ et ‘en gros’ dans l'ensemble des enregistrements

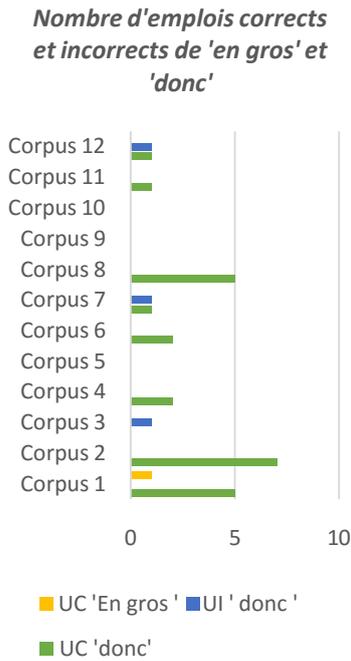


FIGURE 11: FREQUENCE DES EMPLOIS CORRECTS ET INCORRECTS DES MARQUEURS 'DONC' ET 'EN GROS'

Nous observons bien des différences quant à l’emploi des marqueurs de reformulation, Le taux d’emploi incorrect de l’ensemble des marqueurs de reformulation paraphrastique et non paraphrastique est nettement inférieur que l’emploi correct.

III.2.4.3. Diversification des emplois du Marqueur

L’analyse des données permet en outre d’observer des ressources identiques chez une grande majorité des participants.

Nous nous intéressons au marqueur de reformulation employé de manière très fréquente dans certains passages dits ‘reformulatifs’. Parmi l’ensemble des marqueurs utilisés ; nous pouvons citer :

“C’est” avec **297** occurrences (considéré comme un présentateur), “Comme” avec **68** occurrences , “Donc” avec **58** occurrences , “Par exemple” avec **51** occurrences, “Comment dire” avec **19** occurrences, “C’est-à-dire” avec **29** occurrences. Le graphique qui suit représente le nombre d’occurrences pour les marqueurs ci-dessus :

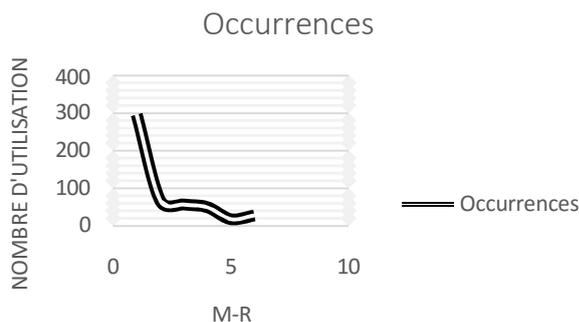


FIGURE 12: GRAPHIQUE REPRESENTATIVE DES MARQUEURS DE REFORMULATION FREQUENTS

Seulement les occurrences des marqueurs utilisés par l'ensemble des participants dans le corpus ont été révélées par ladite observation ; les comptages que nous avons réalisés ont une valeur indicative dont le rôle consiste à montrer la distribution des marqueurs.

Les occurrences des marqueurs relevées ont un lien intrinsèque avec le phénomène étudié à savoir : (formulation / reformulation).

Les marqueurs les plus récurrents se présentent comme suit : *“comme“ – “donc“ - “par exemple “ – “comment dire “ et “c'est-à-dire“*.² Nous dresserons dans ce cas une typologie des emplois des cinq marqueurs qui reviennent, sachant que les emplois étudiés correspondent aux occurrences dans le corpus recueilli.

L'intérêt pour ces marqueurs a été suscité par leurs nombreuses apparitions dans le corpus recueilli, particulièrement par ceux qui marquent les opérations de reformulation

III.2.4.4. Fréquence d'implication quant au choix du marqueur

La longueur des TDP reformulatifs constitue dans un premier temps un indicateur pouvant se rapporter au niveau d'implication du participant quant au choix du marqueur. Les apprenants progressent de manière plus importante en échange qu'en reformulation d'une part, et en reformulation qu'en utilisation(s) de marqueurs d'autre part.

Nous pensons que la structuration des échanges et des reformulations peut expliquer cet engagement hétérogène dans le choix des marqueurs.

L'analyse du contenu portant sur la fréquence des marqueurs de reformulation employés ainsi que de la conformité de leur usage confirme cette différence au niveau de l'implication.

Les calculs des différents emplois du marqueur montrent que :

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Le marqueur “C’EST-A-DIRE” a été employé 07 fois (soit 0.84%) pour à la fois reformuler et expliquer. Il a été employé une seule fois (soit 0.12%) par le participant en position médiane pour justement reformuler ce qui a été dit par son interlocuteur.

EXEMPLE :

E01 : [oui / c’est pour ça les grandes marques / ils le font [...]] ^ **chevauchement** ^
A1
c’est-à-dire [ils gagnent beaucoup d’argent à travers beaucoup de choses /
A2

Comme il a été employé deux fois (soit 0.24%) en position initiale de l’énoncé et quatre fois soit (0.48%) en position médiane pour le même objectif (expliquer)

EXEMPLE 01 :

TDP.45.E02 : parce que en plus d’une personne qui [...] / **c’est-à-dire** qui fait médecine \ et qui maîtrise la langue / et **euh :::** c’est une personne qui a de la valeur / ça met beaucoup plus la personne en valeur \

EXEMPLE 02:

TDP.76. EN : vous préférez regarder le film que de lire l’histoire /
TDP.77. E01 : **c’est-à-dire** / des fois je j’aimerais bien euh ::: lire enfin voir le film et le relire en livre /

Le marqueur “COMMENT DIRE” a été employé 08 fois (soit 0.96%) afin d’apporter une explication, une définition ou une reformulation. Il a été employé deux fois (soit 0.24%) par le participant en tête de phrase.

EXEMPLE :

TDP.98.E02 : **euh ::: comment dire** il préfère lire plutôt que de voir un film parce qu’il pense que la lecture c’est notre domaine en fait / parce qu’on est des littéraires /

Quatre fois (soit 0.48%) en position médiane de l’énoncé

EXEMPLE :

E01 TDP. 43 : [Madame / la ma la maturité à plusieurs euh :::] **comment dire** [si on dit / si on
A1
dit qu’une personne est mature \ on on va dire qu’elle est qu’elle n’agit pas sans réfléchir
A2

Et deux fois (soit 0.24%) à la fin de l’énoncé

EXEMPLE :

TDP.121. E02: je viens d’admettre aussi [...] à un américain il dit que à l’université si tout le temps vous lire / vous étudiez t’on a pas le droit de **comment dire** /

TDP.122.E01 : de faire autre chose / parce que l’université est /

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Les deux premiers emplois nous ont paru les plus adéquats, or, il s'agit dans la première structure d'une reformulation de ce qui a été précédemment signalé et la structure de la deuxième formulation suit le schéma suivant $E1 + MR + E2$.

Le marqueur "PAR EXEMPLE" a été employé dans 17 énoncés (soit 2.04 %) pour à la fois reformuler, expliquer et exemplifier. Son emploi a été réalisé de la manière suivante :

Pour qu'il y ait reformulation ; le marqueur a été employé une seule fois (soit 0.12 %), en position initiale et cinq fois (soit 0.60 %) en position médiane.

EXEMPLE 01 :

TDP. 65. E04 l'amour des proches \
TDP. 66. EN c'est – à – dire /
TDP. 67. E04 **par exemple** \ la famille / **euH :::** les amis / plus de temps avec les amis /

EXEMPLE 02 :

TDP.02.E01 :euH ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** / dans le sport **euH :::** collectif / comme l'**euH :::** ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euH :::** haut niveau / pour être riche \
si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euH :::**

Pour qu'il y ait explication ; le marqueur a été employé une seule fois (soit 0.12 %) au milieu de l'énoncé.

EXEMPLE :

TDP.216. E01: ça diffère / [...] par le temps **par exemple** / roukoub el khayl certains kifech ngoulou sheikh [...] certains maitres disent que c'est la voiture / ^ **chevauchement** ^ ça diffère /

Pour qu'il y ait exemplification ; le même marqueur a été employé une seule fois (soit 0.12 %) mais avec deux positions différentes ; une position initiale et une position médiane et ce pour exemplifier les propos de ce qui a été émis par soi ou par l'autre.

EXEMPLE :

TDP.96.E01 : oui / j'ai constaté que [...] mais pour être **euH :::** un sportif professionnel c'est impossible en Algérie /
TDP.97.E02 : oui /
TDP.98.E01 : **par exemple euH :::** nous avons nos études \
nous ne suivons pas ^ **chevauchement** ^

EXEMPLE :

TDP.02. E01 :

euH ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** / dans le sport **euH :::** collectif / comme l'**euH :::** ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euH :::** haut niveau / pour être riche \
si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euH :::**

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

Nous avons pu remarquer une augmentation quant à l'emploi du marqueur en position médiane lorsqu'il s'agissait de reformulation exemplificative, à savoir 08 emplois (soit 0.96 %).

EXEMPLE :

TDP.55. E01: donc / c'est **eah** ::: il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques / c'est l'objectif de la plupart des sportifs **par exemple eah** ::: le gymnastique / **eah** ::: **eah** ::: le foot / la natation \

Le marqueur "comme" a été relevé dans 07 passages (soit 0.84 %) pour à la fois *reformuler, expliquer et exemplifier* ; pour qu'il y ait reformulation, le marqueur a été employé deux fois au milieu des énoncés.

EXEMPLE-

TDP.02.E01 :eah ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple /dans le sport **eah** ::: collectif / **comme** /l'**eah** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **eah** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **eah** :::

Pour que le participant puisse apporter une explication à ses propos, le marqueur a été introduit au milieu de l'énoncé.

EXEMPLE

TDP.147.E02 : il ya un sport qui demande un poids précis **comme eah** ::: le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'**eah** :::

Enfin, pour que les participants puissent étoffer leurs propos, ils ont opté pour l'exemplification (le procédé le plus utilisé) et ce en introduisant le marqueur "comme" au milieu des énoncés émis.

EXEMPLE

TDP.244. E02: moi je pense que les arts martiaux **eah** ::: sont des sont un prof qui mélange les sports **comme comme eah** ::: le kung-fu **eah** :::

Quant à l'emploi du marqueur "DONC", est égal à 9 f. ; l'objectif des deux premiers participants consistait à introduire le marqueur 'donc' au milieu des énoncés produits pour fournir une explication.

Quant aux autres, ils avaient opté pour l'emploi du marqueur en question dans le souci de récapituler ce qui a été précédemment émis. Le marqueur a été introduit par deux participants en tête de phrase, tandis que les cinq autres ont choisi de l'introduire au milieu des énoncés.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

EXEMPLE

TDP.84.E02: [ils sont plus mûr / et en même temps ils sont jeunes / en même temps ils profitent de leurs jeunesse / moi ce que je ne comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \ et en même temps on ne profite pas de notre jeunesse /] **donc** [on a rien \]

A1A2

EXEMPLE

→ **TDP.272. E01 :euh ::: donc** \ oui / le le combat de des arts martiaux j'ai c'est pas ton adversaire qui est ton ennemie \ c'est toi qui est son ennemie \ ton propre ennemie c'est toi /

→ **TDP.30. E01: donc** /par exemple moi si je suis Christiano je l'imite dans la coupe de cheveux /

→ **TDP.55.E01 :donc** / c'est **euh** ::: il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques / c'est l'objectif de la plupart des sportifs par exemple **euh** ::: le jumnaistique / **euh** :::**euh** ::: le foot / la natation \

Le marqueur “*EN GROS*” n'a été employé qu'une seule fois en tête de phrase. L'objectif du participant consistait à réaliser une reformulation à fonction récapitulative.

EXEMPLE

TDP. 231. E01 **en gros** /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ **chevauchement** ^ que d'inconvénients

Il ressort des données ci-dessus que les marqueurs de reformulation ont été employés de manière diversifiée et pour des raisons multiples, sauf que leur emploi était parfois correct et parfois contraint (incompatible avec le contexte).

L'emploi des marqueurs de reformulation ne se produit pas de façon inutile et ou gratuite; il répond à des besoins communicationnels variés. Par ailleurs, ils sont appelés à assurer des rôles indispensables dans les échanges verbaux. Par exemple, ils pourront servir à exprimer de la compréhension ou de l'incompréhension mais aussi de vérifier auprès de l'interlocuteur sa compréhension ou son incompréhension. L'échange pourra se poursuivre à partir d'un emploi correct voire pertinent du marqueur.

Les marqueurs de reformulation font partie de la grammaire française orale, ils ne sont pas employés de façon désordonnée, de plus, leurs choix n'est pas fortuit. Il s'agit d'un mode de communication qui possède sa logique. Ils sont nécessaires au bon fonctionnement conversationnel comme ils sont particulièrement sujets à la variation.

Y a-t-il des facteurs qui interviennent pour décider de la position du marqueur de reformulation employé ? Notre attention sera axée ici sur l'analyse distributionnelle des marqueurs.

III.3. Analyse distributionnelle des marqueurs

III.3.1. ‘C’est-à-dire’ et ‘Comment dire’

Nous reprenons ci-après les différents emplois du marqueur ‘*comment dire*’ afin de vérifier la fonction de chaque position.

- LE MR EN POSITION INITIALE [A]

TDP.98. E02 :

Euh :::**comment dire** \il préfère lire plutôt que de voir un film parce qu’il pense que la lecture c’est notre domaine en fait / parce qu’on est des littéraires /

- LE MR EN POSITION MEDIANE [B]

TDP. 43. E01 :

[Madame / la ma la maturité à plusieurs euh :::] **comment dire**[si on dit / si on dit qu’une personne est mature \ on on va dire qu’elle est qu’elle n’agit pas sans réfléchir]

- LE MR EN POSITION FINALE [C]

TDP.121. E02:

Je viens d’admettre aussi [...] à un américain il dit que à l’université si tout le temps vous lire / vous étudiez t’on a pas le droit de **comment dire** /

A chaque position correspond une fonction bien distincte, cet écart assez important est lié aux différentes fonctions du marqueur dans chaque position.

Comme il apparaît clairement dans les exemples ci-dessus, le marqueur ‘comment dire’ a été employé en position initiale (en tête de l’énoncé) comme en [A], en position médiane comme en [B] et en position finale comme en [C], par rapport à l’énoncé qui forme sa portée. Autrement dit, ledit marqueur présente une distribution variée (certaines d’entre elles sont difficiles à cerner) ‘*entre continuation, reformulation, correction [...]*’²²⁵

- ▶ Dans la première occurrence, le marqueur occupe une position initiale qui commence par une marque d’hésitation, celle-ci témoigne d’une (re) formulation qui se cherche. En effet, la suite de l’énoncé est une sorte de reformulation à fonction récapitulative où le locuteur tente de récapituler ce qui a été émis par son interlocuteur en usant d’autres vocables.
- ▶ La deuxième occurrence correspond à l’emploi du même marqueur au milieu de l’énoncé et dans ce cas, l’énoncé premier est inachevé et se termine par la marque d’hésitation “**eah :::**” qui témoigne d’une formulation qui se cherche. Le deuxième énoncé quant à lui, n’est pas la reformulation de l’énoncé premier

²²⁵ KANNAN, Layal. ‘*Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones*’, Thèse de Doctorat en science du langage, Université d’Orléans, 2011, p.26.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

mais plutôt une formulation à visée explicative ou définitoire. Or, le terme ‘mature’ est défini de la manière suivante “ une personne qui n’agit pas sans réfléchir. “

- ▶ Pour ce qui est de la troisième occurrence, le marqueur ‘comment dire’ occupe une position finale où le locuteur s’exprime dans un premier temps, tandis que, son énoncé est considéré comme inachevé dont la formulation a été interrompue par la prise de parole de l’interlocuteur (il se termine par l’emploi du marqueur à travers lequel il exprime un questionnement / ou des mots qui se cherchent)

Les deux premiers emplois nous ont paru plutôt corrects ; or, il s’agit dans le premier cas d’une reformulation récapitulative de ce qui a été émis auparavant, et la structure de la deuxième formulation correspond au schéma suivant **E01 +MR + E02**.

Selon GULISH et K. le marqueur employé dans les deux premières situations ‘ *quant à sa position dans l’énoncé est antéposé par rapport à l’énoncé reformulé (ou ‘ doublon ‘) et il lie deux segments contigus [...] il exerce une influence à gauche sur A1 qui est explicitée dans A2.*

Autrement dit, le marqueur est plus proche du constituant A2 que du constituant A1.

- LE MR EN POSITION INITIALE [A]

TDP.76.EN :

vous préférez regarder le film que de lire l’histoire /

TDP.77. E01 :

c’est-à-dire / des fois je j’aimerais bien euh ::: lire enfin voir le film et le relire en livre /

- LE MR EN POSITION MEDIANE [B]

TDP. 32. E01 :

[oui / c’est pour ça les grandes marques / ils le font [...]]^ **chevauchement** ^ **c’est-à-dire** [ils gagnent beaucoup d’argent à travers beaucoup de choses /]

Le marqueur “c’est-à-dire“ a été employé en position initiale comme en [A] où l’énoncé commence par l’emploi du marqueur constitué d’une clarification à la question qui lui a été posée par l’enseignante.

KATE BEECHING précise dans l’un de ses articles intitulé “*la co-variation des marqueurs discursifs bon, c’est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d’identité ?*” (2007), que le marqueur ‘ c’est-à-dire ‘ est introduit soit pour exprimer une reformulation, soit une explication supplémentaire.

Comme il apparaît clairement en [B], la deuxième occurrence correspond à l'emploi du marqueur en question en position médiane, et là, une insuffisance informationnelle a été marquée à la fin de l'énoncé premier qui à son tour est suivi de l'emploi du marqueur ; dans le second énoncé apparaît une suite de ce qui a été dit dans l'énoncé précédent sous forme de reformulation à valeur résumante.

Le choix du marqueur a permis au participant dans cet exemple d'indiquer un retour sur ce qui a été dit tout en participant à l'avancement du discours.

III.3.2. 'Par exemple' et 'Comme'

- LE MR EN POSITION INITIALE [A]

TDP.96.E01 :

oui / j'ai constaté que [...] mais pour être euh ::: un sportif professionnel c'est impossible en Algérie /

TDP.97.E02 : oui /

TDP.98.E01: **par exemple** euh ::: nous avons nos études \ nous avons-nous ne suivons pas ^ chevauchement ^

- LE MR EN POSITION MEDIANE [B]

TDP.02.E01 :

euh ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** / dans le sport **euh** ::: collectif / comme l'**euh** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh** :::

L'emploi de " *par exemple* " est le cas le plus fréquent. Ledit marqueur est considéré à la fois comme marqueur d'exemplification (GÜLICH et KOTSCHI, 1987 :30) mais aussi comme organisateur énonciatif ; il se distingue des autres organisateurs par la relation pragmatique et sémantique qui lie A1 à A2, dans *A1 par exemple A2* comme en [A]. il a été employé par le participant E01 en tête du deuxième énoncé pour justement assurer la bonne réception de son discours par l'interlocuteur, suivi de la marque d'hésitation " euh ::: " après laquelle il a tenté d'apporter plus de précision et de concision en éprouvant des difficultés à trouver les mots appropriés à la situation.

Contrairement à la 2^{ème} occurrence, le même marqueur a été employé au milieu de l'énoncé comme en [B], dans cet exemple, la marque d'hésitation apparaît clairement tout au début de la formulation, suivie de l'introduction du marqueur. L'exemple introduit lui a permis d'être plus précis et concis dans ses propos pour des raisons d'intercompréhension et son domaine de focalisation correspond plutôt au segment A2, c'est-à-dire que la valeur dominante dans cette partie est l'illustration.

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

- LE MR EN POSITION MEDIANE [B]

TDP.147.E02 :

il ya un sport qui demande un poids précis **comme** euh ::: le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'euh :::

TDP.02.E01 :

euh ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple /dans le sport **euh** ::: collectif / **comme** /l'**euh** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh** :::

L'emploi du marqueur "comme" occupe dans les deux exemples ci-dessus une position médiane. Dans les deux passages, les locuteurs tentent de clarifier leurs propos en introduisant cette fois-ci des exemples précis et concis.

Comme nous remarquons l'apparition de la marque d'hésitation tout juste après l'emploi du marqueur 'comme' qui est d'ailleurs extrêmement fréquente et qui se manifeste dans la parole de l'ensemble des participants. Ensuite les deux locuteurs introduisent chacun des exemples qu'ils jugent nécessaires pour la compréhension de l'énoncé.

III.3.3. 'Donc'

- LE MR EN POSITION INITIALE [A]

TDP.55.E01 :

donc /c'est euh ::: il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques / c'est l'objectif de la plupart des sportifs par exemple euh ::: le gymnastique / euh ::: euh ::: le foot / la natation \

- LE MR EN POSITION MEDIANE [B]

E02 :

[ils sont plus mûr / et en même temps ils sont jeunes / en même temps ils profitent de leurs jeunesse / moi ce que je ne comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \ et en même temps on ne profite pas de notre jeunesse /]
donc [on a rien \]

Les deux extraits ci-dessus, se caractérisent par l'emploi du marqueur "donc", qui occupe une position initiale dans la première intervention et une position médiane dans la seconde.

Dans la première occurrence, il s'agit dans le passage introduit après le marqueur, d'une récapitulation vague de ce qui a été signalé auparavant. Tandis que la seconde occurrence est constituée d'un énoncé A1, du marqueur 'donc' ensuite vient l'énoncé A2, et la seconde apparition est reconduite au schéma *A1 donc A2*. Autrement dit, A2 est la récapitulation de A1.

III.3.4. ‘En gros’

- LE MR EN POSITION INITIALE [A]

TDP. 231. E01 :

En gros /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ chevauchement ^ que d'inconvénients

Nous constatons que le marqueur “ en gros“ n’est utilisé qu’en position initiale par rapport à l’énoncé reformulant, à l’instar des marqueurs précédemment analysés. Nous tenons à préciser que pour certaines occurrences, nous pouvons parfois reconnaître la fonction du marqueur employé alors que sa portée est absente.

Parfois les marqueurs sont employés lors des moments de panne où le locuteur parfois n’a pas d’autres choix que de poursuivre son discours en employant n’importe quel marqueur.

Différents emplois ont été observés, différentes occurrences ont été relevées de l’ensemble des enregistrements, ceci nous donne une idée de l’effort fourni par les interlocuteurs dans le choix du marqueur de reformulation qui correspondrait à l’intention de communication voulu transmettre.

Le tableau n^o 22, p. 115 présente d’une part, les différentes positions occupées par chaque marqueur ainsi que leurs fonctions, leurs distributions, d’autre part, il nous présente la proportion des emplois pertinents et des emplois non pertinents.

D’un point de vue quantitatif et comme le montre ledit tableau; l’emploi des marqueurs occupent dans la plupart des cas, soit une position initiale soit une position médiane, les quelques positions finales relevées renvoient soit à un phénomène de reformulation spécifique ou à une formulation inachevée.

La proportion des emplois pertinents atteint le 15.36 %, tandis que, le pourcentage des emplois non pertinents ne dépasse pas le 08.04 %. Les emplois fautifs nous montrent que l’apprenant ignore par exemple que le marqueur DONC A une valeur RECAPITULATIVE.

Comme il apparait clairement dans l’exemple ci-dessous :

TDP.55. E01 :

donc /c’est euh ::: il y a beaucoup d’argents dans les jeux olympiques / c’est l’objectif de la plupart des sportifs par exemple euh ::: le jumnastique / euh ::: euh ::: le foot / la natation \

Il ignore les valeurs de chaque marqueur, parfois l’apprenant produit des paraphrases mais sans avoir conscience de le faire. Il faut signaler que le nombre de participants ayant employé le même marqueur dans toute sorte d’opérations était très élevé. Aussi les

TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS

in corrections portant sur le choix ou la position du marqueur sont aussi nombreuses. Il convient de signaler que cette confusion est due soit à la non maîtrise de la langue, soit au manque d'entraînement concernant l'emploi des marqueurs de reformulation.

La démarche choisie et pour laquelle nous avons opté, nous a semblé plus adéquate, plus simple et surtout plus représentative, celle de faire parler les données recueillies de l'ensemble des enregistrements menés auprès des apprenants inscrits en 1^{ère} année FLE ainsi que les données propres aux deux grilles d'observation et ce, pour qu'il y ait d'une part, plus de visibilité dans l'analyse mais aussi pour obtenir des résultats plus probants.

Nous nous sommes focalisés, sur l'analyse des extraits ayant trait à la reformulation, afin de vérifier, l'exactitude et la régularité du choix du marqueur de reformulation ainsi que la conformité de son usage. Tout en décrivant les échanges, développant ce qui semble utile par rapport à notre problématique.

CHAPITRE IV

***VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE
DES PRATIQUES
REFORMULATOIRES :
INTERPRETATION DES DONNEES***

IV. Vers une prise de conscience des pratiques reformulateurs : Interprétation et suggestion

‘ *L’analyse des données constitue le cœur du processus de recherche, son noyau primordial est donc déterminant de la qualité des résultats obtenus* ‘ (VASILACHIS DE GIALDINO (2012 :163))

Après la présentation d’une analyse descriptive détaillée, il est temps à présent, de nous assurer de la validité de notre hypothèse de départ. De démontrer par la suite que l’emploi pertinent du marqueur de reformulation permet à l’apprenant d’éviter *certaines maladresses au niveau de la gestion de la cohésion discursive*.²²⁶

IV.1. Productivité verbale des participants dans l’espace interlocutif

Notre intérêt à étudier “ les tours de parole “ de chaque participant consiste à distinguer dans un premier temps, les locuteurs loquaces des participants peu communicatifs ou timides et retirés’, faire apparaître dans un second temps, ‘le type de relation existant entre la longueur moyenne du tour de parole et son contenu’. Les résultats ont été classés dans le tableau n° 09, p. 105.

Nous avons pu remarquer à travers chaque enregistrement que l’enseignante par ses multiples verbalisations a davantage tendance à produire des interventions initiatives plus révélatrices d’une position haute et privilégiée essentiellement le rôle de l’organisatrice, de l’animatrice dynamisant les différentes prises de parole des participants ; ce qui explique qu’elle occupe une place dominante dans l’espace interlocutif ;

Intervenir avec un minimum de prises de parole moins que d’autres, n’est pas forcément lié à la non maîtrise du code de la communication, comme le précise V de NEUCHEZE (2001 : 96)

‘ [...] il y a des apprenants qui formulent des énoncés normés mais qui interagissent peu [...] ’²²⁷. Leur degré de responsabilité énonciative peut être lié à plusieurs facteurs tels que :

- L’insécurité linguistique.
- Personne taciturne ‘ trait de personnalité’
- Sa démotivation par rapport au sujet abordé. ..etc.

Les participants les plus parleurs peuvent rencontrer autant de difficultés sur le plan linguistique que les autres (et vice versa).

²²⁷MAHIEDDINE, Azzedine. ‘ *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d’activités avec des apprenants algériens* ‘, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p. 224.

En effet, l'enseignement de la langue française pour les étudiants que nous avons abordés a été essentiellement centré sur l'écrit. Autrement dit ; une grande importance a été accordée à l'écrit par les anciens programmes. (L'oral n'était que subordonné à l'écrit).

L'oral n'a jamais été pris en charge de manière explicite, or, communiquer durant des activités juste pour expliquer un point de langue, lire ou comprendre un texte par exemple, correspond plutôt à une "pseudo-communication" où l'élève se trouve privé d'autonomie quant à la conduite de l'interaction, car, ses différentes prises de parole sont souvent "sélectionnées" par l'enseignant, le temps de sa parole est limité et il ne fait que répondre 'brièvement' aux questions qui lui sont posées.

Néanmoins, les débats que nous analysons, tournent autour des sujets d'actualité, ils sont donc considérés comme des activités *ayant ouvert un espace d'expression libre* où la parole de chacun a été suscitée et chaque participant a collaboré par son lot d'interventions à la progression des différents débats. Comme nous l'avons fait remarquer dans la figure ci-dessous :

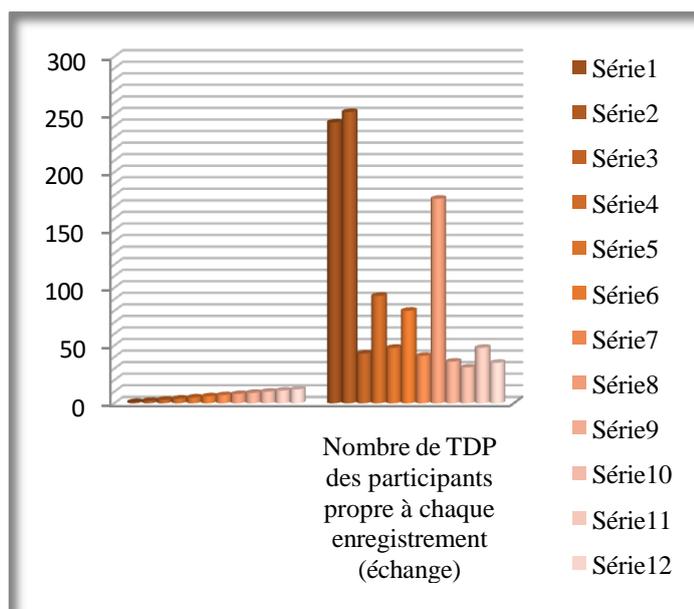


FIGURE 13: NOMBRE DE 'TDP' PROPRE A CHAQUE ENREGISTREMENT

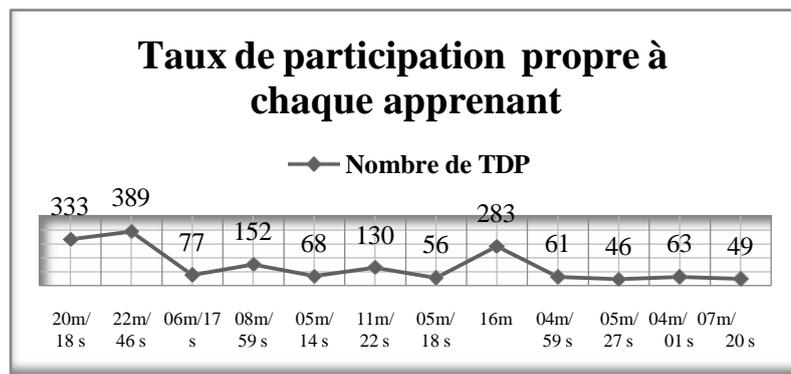
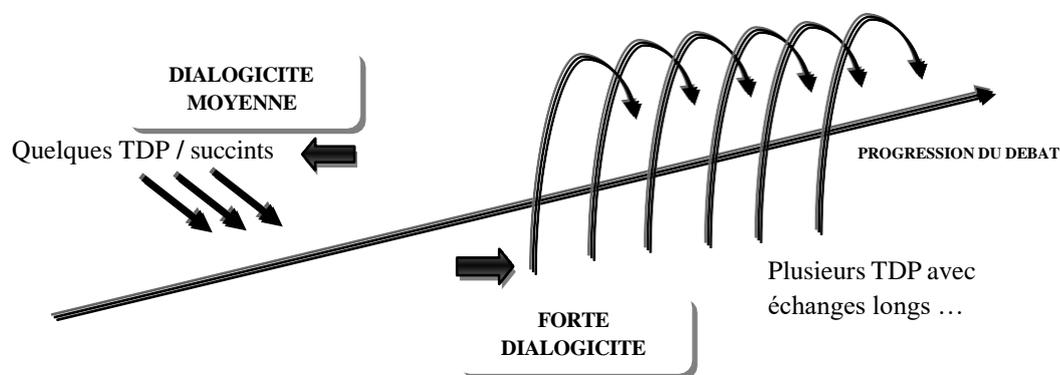


FIGURE 14: TAUX DE PARTICIPATION PROPRE A CHAQUE ENREGISTREMENT

Nous pouvons noter à partir des TDP ainsi que de leurs durées, l'existence approximative d'une *FORTE DIALOGICITE* chez quelques intervenants et d'une *DIALOGICITE MOYENNE* chez le reste des participants. D'ailleurs, 'on parle de faible dialogicité lorsque l'implication des apprenants est très ponctuelle (par exemple : il intervient par un seul tour de parole dans un échange). En revanche, il y a forte dialogicité si l'apprenant est impliqué dans des échanges longs avec la réalisation de plusieurs tours de parole ; ce qui correspond à un plus fort degré d'interactivité ²²⁸. Chose que nous pouvons schématiser de la manière suivante :



SCHEMA 15: SCHEMA EXPLIQUANT LE DEGRE DE DIALOGICITE CHEZ LES PARTICIPANTS

Lorsqu'il s'agit de la réalisation de quelques TDP succints, ceci se traduit par une *DIALOGICITE Moyenne*. Pour ce qui est de l'accomplissement de plusieurs TDP avec échanges longs constructifs ceci se traduit par une *Forte DIALOGICITE*.

²²⁸ BOUHADJER, Nawel. ' *Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} année de licence de l'université de Tlemcen* 'Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p.70 – 71.

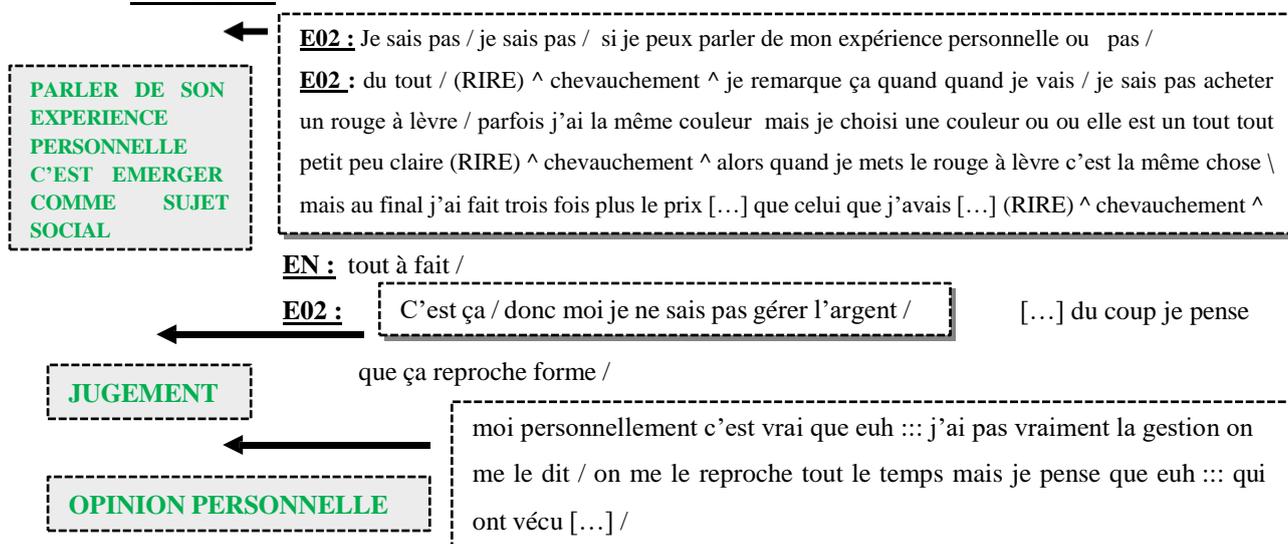
IV.1.1. Degré d'implication de l'apprenant dans l'espace interlocutif

HALL (1971) définit l'implication comme : ' la force de la motivation d'un individu à travailler dans un métier [...] ²²⁹. SCHOLL (1981) l'envisage comme : ' une force motivationnelle ²³⁰. MEYER et al. (2004) la considèrent comme : ' une composante de la motivation ²³¹

L'implication au sens défini de M-C LAUGA-HAMID(1990) est : ' [...] un phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne ²³², en d'autres termes, lorsque le sujet apprenant (SA) se rapproche du sujet personne (SP)²³³ c'est tout simplement quand les marques de personne telles que (je, moi, ..) sont utilisés par l'intervenant lors de l'échange. D'ailleurs, elle distingue nettement le "Je" du sujet apprenant du "Je" du sujet personne. Afin d'éclaircir ce phénomène MAHIEDDINE A. proclame avec précision qu' ' il y a une prédominance du sujet personne lorsque l'apprenant cesse d'être simplement un apprenant qui apprend, et qu'il émerge comme sujet social à part entière qui s'implique suivant des buts communicatifs personnels, et qui fait entendre ses opinions, ses jugements, ses sentiments ... ²³⁴. Chose que nous pouvons visualiser dans l'extrait suivant du corpus n⁰

02.

EXEMPLE :



²²⁹ FOTSO TETAKOUNTE, Yannick. ' Quels sont les facteurs qui peuvent amener les salariés à s'impliquer dans la structure qui les emploie ? ', Mémoire de Master, Université de Lille 2, 2017, p. 30.

²³⁰ Idem.

²³¹ Idem.

²³² BENAMAR, Rabéa. ' Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire Algérien : enjeux et perspectives ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2013, p. 40.

²³³ Idem.

²³⁴ MAHIEDDINE, Azzeddine. ' Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens ', Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, p.204.

Compte tenu des assertions ci-dessus, nous pouvons signaler que la définition de M-C LAUGA HAMID nous a paru, plus claire, plus adéquate et surtout plus détaillée. Dans un souci de compréhension, il est judicieux de bien définir le terme „motivation’ qui s’apparente le plus à celui d’*implication*.

La motivation est un facteur parmi d’autres qui incite l’apprenant à agir et à s’impliquer lors d’une activité interactive. Elle est considérée comme :

- ▶ La mise en mouvement.
- ▶ Le besoin d’accomplir une action.

*Et ‘ Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l’esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l’activité elle assure, en plus du démarrage, la direction du ’ véhicule’ et la persévérance vers l’objectif qui permet de surmonter tous les obstacles*²³⁵

L’implication quant à elle est envisagée comme :

- ▶ L’orientation de ce mouvement.
- ▶ La mise en œuvre / l’accomplissement d’une tâche

Il existe tout de même une nuance saisissable entre les deux concepts.

Nous nous permettons de signaler que l’implication de l’apprenant se mesure par son degré de responsabilité énonciative (nombre de TDP- longueur moyenne des TDP- nombre d’interventions initiatives – nombre d’interventions réactives ...) , mais aussi par sa contribution et son adhésion à l’activité (Ecoute – Attention – questionnement – production – négociation – la qualité de participation et / ou la participation sous ses différentes formes à savoir “ la définition – l’explication – l’argumentation- la reformulation – expression d’accord / du désaccord ..etc.“)

Ce qui explique que les participants n’occupent l’espace interactif ni de la même manière (type d’interventions – négociation de contenus) , ni avec la même fréquence (longueur moyenne des TDP / (durée / dialogicité)).

Quelques marqueurs liés à l’implication du participant ont été relevés, classés et résumés selon l’activité langagière par M-C LAUGA-HAMID, considérés comme : ‘ *des traces formelles d’une prise de parole authentique* ²³⁶ que nous présentons sous forme de cycle non directionnel de la manière suivante :

²³⁵ VIANIN, Pierre. *La motivation scolaire*. Comment susciter le désir d’apprendre ‘, 2e Édition, pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2007, p.21

²³⁶ Idem.

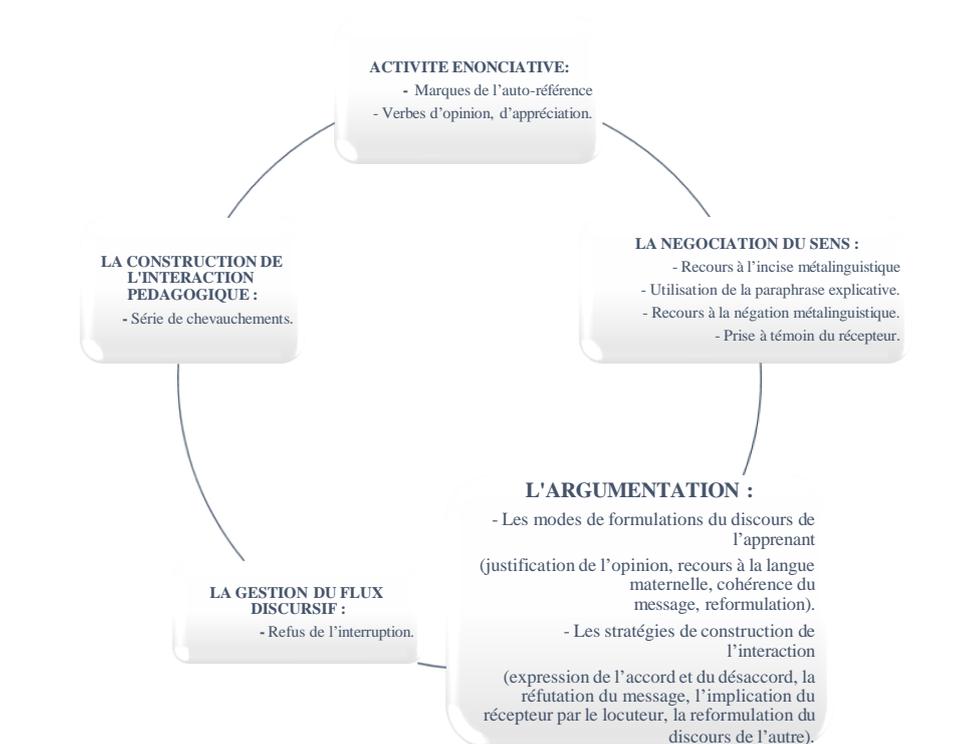


FIGURE 15: RECAPITULATIF DES MARQUEURS DE L'IMPLICATION RELEVES PAR M-C LAUGA -HAMID²³⁷

Afin de mesurer l'espace interactif occupé par chacun des apprenants, nous aurons recours aux marqueurs de l'implication relevés par M-C Lauga-Hamid (1990), de manière à évaluer le degré d'implication de chaque intervenant à l'intérieur de chaque corpus.

Comme il apparaît clairement dans le cycle ci-dessus, s'impliquer dans un échange interactif se matérialise à travers plusieurs marques.

Dans la partie analytique, nous avons pu mesurer la fréquence de l'implication des apprenants dans l'espace interlocutif et qui se présente comme suit :

²³⁷ ARNAUD, Christine. ' L'implication de l'apprenant en classe de langue étrangère ', *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. 2001, n°26, p.41. Disponible à l'adresse <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-26-6-1.pdf>

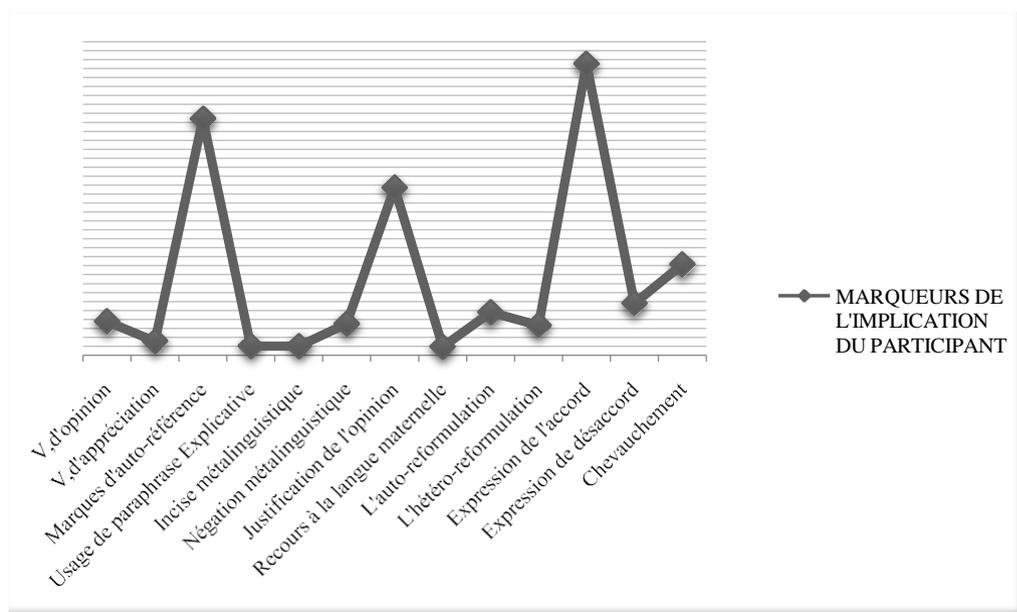


FIGURE 16: FREQUENCE DE L'IMPLICATION DES PARTICIPANTS DANS L'ESPACE INTERLOCUTIF

Le degré d'implication de l'apprenant dépendra dans un premier temps du climat, du degré de difficulté de la tâche à accomplir, et des conditions du déroulement de l'activité, en d'autres termes, une atmosphère sécurisante mettra le participant plus en confiance et une attitude opportune positive lui permettra non seulement d'investir son énergie, de réinvestir ses acquis antérieurs, de participer activement, de vivre pleinement l'expérience mais aussi favoriser l'usage (correct) des stratégies métacognitives.

Une observation minutieuse à l'intérieur des énoncés émis par chacun des intervenants nous a permis de mesurer dans un premier temps leur degré d'implication et d'appréhender le lien distinctif qu'ils entretiennent envers l'accomplissement de la tâche demandée. Or, ce lien rend compte de la manière dont le participant pense et vit l'expérience et dans quelle mesure il s'y implique.

Nous avons constaté d'une part et à partir des résultats obtenus, que l'apprenant :

- ▶ Collabore volontiers (prend des initiatives, demande des explications, pose des questions de manière spontanée..etc).
- ▶ Explicite ses pensées, verbalise ses conceptions, réagit aux idées émises par l'autre et prend position.
- ▶ Est très attentif à ce qui est dit (notamment aux questions posées par l'enseignante ou par l'interlocuteur), concentré et très pris par ce qu'il fait et dit.
- ▶ Prend une part active dans l'interaction.

- ▶ Est mu par la volonté de négocier son rôle lors de l'échange.
- ▶ Il existe des apprenants qui s'impliquent beaucoup et naturellement, qui cherchent à s'améliorer continuellement, qui réagissent rapidement et volontairement (savoir-être), qui ressentent à la fois le besoin d'accomplissement (le besoin d'être efficace) et cette volonté de fournir des efforts significatifs au sein du groupe mais aussi, d'être acteur (ce sont les participants actifs aux comportements productifs).

Tandis que d'autres apprenants s'impliquent moins, s'y investissent moins (ce sont les participants passifs).

- L'apprenant éprouve parfois le besoin de recourir à une aide mutuelle.
- S'empresse à prendre la parole sans même prendre la peine de réorganiser ses idées.
- A un débit assez rapide.

Et d'autre part, que L'IMPLICATION :

- ▶ Est un phénomène qui varie d'un apprenant à un autre.
- ▶ Autant de facteurs sont liés à l'implication de l'apprenant dans un travail collaboratif, à savoir : les moyens mis à disposition, les conditions de travail²³⁸, l'autonomie..etc.
- ▶ Il semble qu'elle ait des effets positifs sur la productivité verbale de l'apprenant / participant.
- ▶ L'une de ses missions majeures consiste à distinguer les différents rapports que peut avoir le participant par rapport à l'objet.
- ▶ Le taux de marqueurs de l'implication relevé est égal à : **94.56 %**.
- ▶ Donc, il y a implication de l'apprenant lorsqu'il agit et participe peu ou prou en matière de contribution langagière.
- ▶ Leurs implication dans les échanges, leur spontanéité et prises d'initiatives marquent leur autonomie langagière.

IV.1.2. Degré d'implication de l'enseignante dans l'espace interactif

Toute activité doit comporter d'une part, un but bien précis, des consignes claires, précises et concises, doit exiger un engagement cognitif de l'apprenant, représenter un défi, se dérouler dans une période de temps suffisante, et d'autre part, elle doit être signifiante à ses yeux. D'ailleurs, VIAU (2002) précise qu' : *' il ne faut pas hésiter à faire lien entre*

²³⁸ Nous faisons allusion par conditions favorables au climat de confiance, à l'organisation de l'espace, à la gestion des tours de parole et aux moyens favorisant la prise de parole et suscitant l'expression orale.

*l'activité et la vie personnelle [...] plus l'activité a de sens aux yeux de l'élève plus elle sera jugée intéressante et utile, ainsi, elle sera motivante*²³⁹.

Par ce biais, le choix des sujets fait par l'enseignante est plutôt favorable et correspond aux domaines de compétence ainsi qu'aux centres d'intérêts de chacun, des sujets permettant aux participants de faire émerger parfois leurs représentations et parfois leurs motivations, des sujets qui demandent à la fois une réponse concrète, une implication personnelle, un positionnement et parfois du bon sens.

Dans le début de chaque activité c'est-à-dire (envers chaque binôme), l'objectif de l'enseignante était le même, à savoir :

- ▶ Inciter l'apprenant à intervenir librement lors de l'échange.
- ▶ Stimuler sa production.
- ▶ L'amener à se débrouiller avec ses propres moyens.
- ▶ L'amener à assurer la compréhension de ses propos par le biais de la reformulation.

La sollicitation de l'enseignante a été clairement orientée vers la production de paroles de l'ensemble des participants et le rythme soutenu de ses interrogations traduit une préoccupation de ne pas laisser la place au silence.

Dans le but d'une communication maîtrisée, il est nécessaire voire primordial pour l'enseignante de s'engager à fournir des conditions de travail favorables or, l'engagement induit le lien qu'il y a entre un acte à réaliser et l'individu qui le réalise ou qui doit le réaliser (KIESLER, 1971).

Mathilde LESUISSE proclame à son tour que : '*la notion d'engagement de soi peut se définir comme la mobilisation des ressources d'un individu, cependant ces ressources peuvent être mobilisées à des niveaux différents*²⁴⁰ c'est-à-dire à des degrés divers.

Le degré d'engagement et d'implication sur lequel nous insistons est un facteur permettant à la fois :

- ▶ De motiver les membres du groupe à accomplir les tâches demandées.
- ▶ De donner plus de sens aux tâches à effectuer (explications claires, précises et concises des consignes).
- ▶ D'avoir un degré d'engagement important des participants.

²³⁹ BRITT, Marylou. 'La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ?', *HAL open science*. [En ligne]. 2018, p.14. Disponible à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945929/document>

²⁴⁰ LESUISSE, Mathilde. 'Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?', Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, université de Grenoble Alpes, Université Savoie Mont Blanc, 2016-2017, p. 15.

A partir d'une analyse minutieuse des productions recueillies ainsi que des deux grilles d'observation sur lesquelles nous nous sommes appuyées, nous avons remarqué que :

- ▶ Les consignes ont été bien définies, les objectifs ont été clairement expliqués et ce dans le souci d'inciter dans un premier temps le participant à se mettre en action, or, la qualité de la tâche accomplie est entre autres tributaire de la consigne, mais aussi, de dissiper le doute que certains participants pourraient avoir sur leur capacité à réaliser les tâches qui leur sont demandées.
- ▶ Les conditions suscitant la motivation des apprenants ont été respectées, et leurs mises en place nous a permis d'observer une certaine dynamique motivationnelle chez l'ensemble des binômes.
- ▶ Les questions posées par l'enseignante s'inscrivent dans une logique interactionnelle spontanée du moment qu'elles ont été posées en réaction aux différents TDP des uns et des autres.

Comme nous avons pu repérer dans l'ensemble des enregistrements, deux grands types de procédés auxquels recourt l'enseignante pour se mettre en retrait de sa position ' haute ', or, ' *par son identité sociale, l'enseignante se retrouve qu'elle le veuille ou non en position haute : langagièrement, cognitivement et socialement* ²⁴¹(BRONCKART et ALU, 1985), à savoir :

1. Son engagement / son désengagement dans sa relation avec les participants.
2. Son adhésion aux procédés reformulateurs mis en place par les participants.

IV.1.3. Formes de demandes de reformulation de l'enseignante

Les demandes de reformulations de l'enseignante sont construites en exploitant des structures syntaxiques et discursives récurrentes, qui diffèrent partiellement en fonction de la catégorie de reformulation.

Le tableau⁰ 15, p.109 permet dans un premier temps de constater que :

1. Les demandes de reformulation de discours sont construites avec les questions :
C'est-à-dire ? - pourquoi ? –comment ? – par exemple ?, je n'ai pas compris ? – peux-tu reformuler l'idée de ta camarade ? ou bien à travers la répétition d'un mot qui a été émis par le participant.
2. Les demandes de reformulation de vocabulaire sont construites avec les questions :

²⁴¹ RABATEL, Alain. ' Interactions orales en contexte didactique ' *Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s)apprendre*, 2004, presses universitaires de Lyon, IUFM, p. 216.

Qu'est-ce que ? – c'est-à-dire ? ou bien des questions directes du genre : *vous entendez quoi par isolement et vous entendez quoi par rapprochement ?*

3. Les demandes de reformulation de situation sont construites avec les questions : *C'est-à-dire ? – pourquoi ? – c'est ce que tu veux dire ?* ou bien avec des questions directes du type : *dans quel but ? – c'était difficile à comprendre ? – est-ce que vous faites la même chose ?*

Nous constatons dans un second temps et à travers les types de questions posées que les structures utilisées par l'enseignante pour demander des reformulations sont plus diverses que celles utilisées par les participants étant donné la faible quantité de demandes de reformulation des apprenants.

Certaines structures sont utilisées dans deux catégories de reformulation ; à savoir :

- ▶ *Pourquoi ?*
- ▶ *C'est-à-dire ?*

Qui apparaissent dans les demandes de reformulation du discours et de la situation.

Seulement deux demandes de reformulation de deux participants prennent la forme d'une question directe adressée à l'enseignante.

Du type :

E02 : madame / par raisonnable / vous voulez dire quoi exactement /

Et la discussion qui suit permet à l'enseignante d'apporter un éclairage sur ladite observation.

Il a été question dans cette partie de la description du contexte interactionnel dans lequel ont pris place les demandes de reformulation (s) et leurs formes. Nous sommes parvenues au constat suivant : l'enseignante demande beaucoup de reformulations de discours et de vocabulaire et peu de demandes de reformulation de situation et ce, afin de vérifier le choix du marqueur opéré par le locuteur et la conformité de son usage.

Comme nous avons pu repérer le recours de l'enseignante à des procédés dits "d'engagement" lui permettant comme leur nom l'indique de s'engager à la collaboration, les procédés utilisés interviennent dans la dynamique d'intervention qu'elle mène, entre autres :

- ▶ L'usage de marqueurs de l'accord tels que 'd'accord' – 'oui' – 'exactement' – 'voilà' – 'tout à fait' qui peuvent englober à leurs tours d'autres notions telles que : l'assertion - l'affirmation – l'assentiment – l'acquiescement ou encore l'approbation (DELAHAIE, 2008).

Or, l'interaction ' implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence, et ces influences mutuelles se traduisent entre autres par la production de signes d'engagement dans l'interaction ²⁴² que KERBRAT-ORECCHIONI appelle des ' procédés de validation interlocutoire ' (1998 :18)

EXEMPLE :

TDP.35.E02 : **eu**h :: **eu**h :: je me souviens la première fois à à entrer à Santiago Bernabeu c'est le stade de Réal Madrid / donc **eu**h :: c'était à 94 millions de dollars et c'était dans le dans le même jour / Réal Madrid à récupérer cet argent à partir des t-shirt / de Cristiano / à partir d'**eu**h ::

TDP.36.EN : d'accord /[...]

- ▶ Ou l'usage de continueurs tels que 'ouais' – 'mmh' souvent utilisés en tant qu'accusé de réception et qui ont pour fonction de signaler à l'énonciateur qu'il peut continuer à parler c'est-à-dire marquer un accord provisoire (implicite).

Contrairement aux procédés d'engagement, l'enseignante recourt à des procédés lui permettant de se désengager de la collaboration, ces derniers consistent à :

- o Ne pas clore l'échange.
 - Ex. EN :** oui / continuez
- o Ouvrir un échange confirmatif.
 - Ex. EN :** bien sur / oui /
- o Transformer un échange monog r ²⁴³ en un échange polyg r ²⁴⁴.

Et ce dans le souci d'amener le participant d'une part, à assurer convenablement l'échange mais aussi à assumer totalement la responsabilité de son discours.

L'adhésion de l'enseignante aux procédés de reformulation mis en place par les participants se manifeste par son intervention de clôture qui peut se présenter sous différentes formes et ce, quel que soit le type d'échange, soit :

- Répéter le terme proposé par le locuteur.
- Et / ou répéter le terme proposé par le locuteur en l'associant à un autre élément qui modalise le degré d'adhésion de l'enseignante aux différentes propositions.

²⁴² DELAHAIE, Juliette.' Oui, voilà, d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE ' ,*Synergies Pays Scandinaves*[En ligne]. 2009, n  4, 2009, p.18. Disponible à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/delahaie.pdf>

²⁴³ Quand le discours est pris en charge et généré par un seul émetteur.

²⁴⁴ Quand le discours est construit à plusieurs émetteurs.

Nous avons pu relever trois degrés d'adhésion de l'enseignante aux procédés de reformulation mis en place par les interlocuteurs, à savoir :

L'accord total ; c'est-à-dire, quand la reformulation réalisée / faite par l'intervenant est correcte.

Ex : TDP. 231. E01 : **EN GROS** /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ chevauchement ^ que d'inconvénients

Dans cet exemple, l'intervenant marque une reprise conclusive qui consiste à récapituler ce qui a été émis par l'ensemble des participants depuis le début, en choisissant un marqueur de reformulation à visée récapitulative.

Son intervention est suivie d'un terme évaluatif " oui / d'accord / " qui indique l'accord total de l'enseignante sur ce qui a été émis par l'autre. Son évaluation est paraphrasable sous la forme suivante : (*ton intervention est prise en compte, ce que tu viens de dire ainsi que la manière dont tu l'as dit est correcte*)

L'accord partiel ; quand les procédés reformulateurs utilisés par l'intervenant sont partiellement corrects.

Dans ce cas, l'intervention du participant est généralement associée à une modification par laquelle l'enseignante indique son accord par rapport au contenu sémantique et non pas à l'usage du procédé de reformulation, c'est-à-dire que l'enseignante marque au final 'un accord partiel' (elle réalise à la fois une évaluation négative et restaure son accord par rapport à ce qui est dit)

Le désaccord ; quand les propos sont mal reformulés et / ou les procédés reformulateurs sont utilisés de manière incorrecte.

Dans ce cas, l'enseignante peut marquer son désaccord soit de manière directe ou de manière indirecte.

Notre attention est axée sur le troisième point qu'est l'usage incorrect de la reformulation et / ou du marqueur de reformulation, or, tout notre travail par rapport à notre problématique est de comprendre comment à travers un comportement verbal interactionnel, l'apprenant algérien inscrit en 1^{ère} année licence FLE, parvient lors d'un déroulement conversationnel à user convenablement du marqueur de reformulation adéquat à la situation ?

Afin de stimuler les concours des participants (des binômes), l'enseignante intervenait au moment où il le fallait en les interrogeant et ce, pour relancer la discussion, orienter le

débat et rompre le silence. Par ses interrogations et différentes interventions, l'enseignante les incitait à la fois à définir les termes clés des sujets choisis, à s'expliquer mais aussi à reformuler leur propos lorsqu'il s'agissait d'une incompréhension.

IV.1.5. Durée des échanges

Le tour de parole semble être une notion assez simple, quoique beaucoup utilisé en '*analyse conversationnelle*', il reste sujet à interprétation et beaucoup d'interrogations à son sujet subsistent.

La notion de "tour de parole" est définie comme le temps durant lequel le locuteur s'exprime à chaque prise de parole. En analyse conversationnelle, cette notion est très utilisée, d'ailleurs ; LAFOREST signale que moult études ont été réalisées dans ce sens et différents chercheurs s'évertuent à en savoir plus sur cette notion qui semble avoir beaucoup d'importance. Il faut spécifier que '*[...] seules les émissions vocales se positionnant sur le 'main channel', c'est-à-dire qui participent à 'la progression thématique, discursive et/ou informative du discours oral'*' (LAFOREST, 1992, p. 97), sont considérées comme des tours de parole '*pleins*' (TRAVERSO, 2009).

Dans les recherches scientifiques, le découpage d'une conversation en TDP indique la réalité d'une conversation et laisse apparaître plusieurs facteurs tels que : (les répétitions – les insistances – les tics - ..etc.)

En effet, une intervention peut être très courte ou très longue, autrement dit, la longueur moyenne d'un TDP a tendance à augmenter et parfois à diminuer et ce, selon des critères ; ceci peut avoir un rapport soit avec :

- ▶ La capacité du participant à s'exprimer.
- ▶ Sa conviction par rapport au sujet.
- ▶ Sa motivation par rapport au sujet abordé.
- ▶ Son trait de personnalité.
- ▶ Insécurité linguistique
- ▶ Ou des facteurs psychologiques tels que (la peur d'être jugé, le stress, la timidité,..etc.)

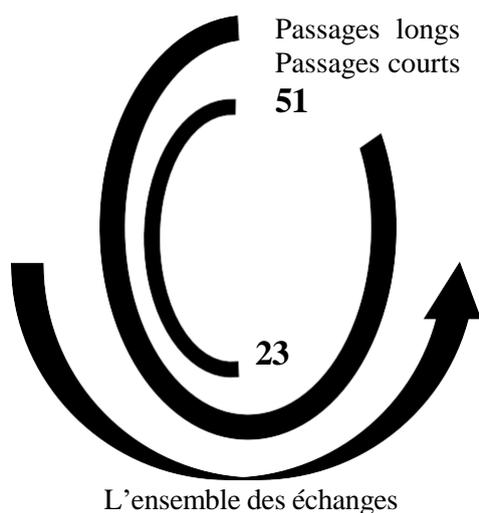
Nous avons choisi d'effectuer une réflexion brève, portant sur la longueur de l'échange reformulatif propre à chaque apprenant. Ceci afin d'examiner la régularité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage à l'intérieur des tours de parole longs et courts or, généralement et de manière assez intuitive les longs TDP semblent plus porteurs d'informations à l'intérieur desquels une conversation peut facilement

s'installer et ont tendance à être davantage consacrés aux sujets, réponses et ou situations complexes qui donnent lieu à des échanges reformulés, contrairement aux TDP courts.

Notre analyse s'est faite en quatre phases :

- ▶ Sélection et classement des TDP reformulateurs (longs / courts).
- ▶ L'observation des critères suivants à l'intérieur de chaque tour de parole, à savoir:
 - La présence ou l'absence du marqueur de reformulation.
 - La fréquence d'utilisation du marqueur dans les deux types d'interventions.
 - Vérification de la conformité de leurs usages.

Nous avons pour cela compté le nombre de TDP les plus longs ainsi que les TDP les plus courts de chaque intervenant, (nous n'avons pas tenu compte des tours très courts du fait qu'ils sont très nombreux et très peu porteurs d'informations et ou de reformulation (s)), le schéma qui suit reprend de façon synthétique le nombre des deux types d'interventions à savoir: (longues / courtes) :



SCHEMA 16: SCHEMA REPRESENTATIF DU NOMBRE D'INTERVENTIONS COURTES ET LONGUES

Remarquons tout d'abord que le schéma montre le nombre exacte des interventions ayant trait à la reformulation, comme il apparaît clairement, le nombre de l'ensemble des échanges est égal à 74 TDP reformulateurs, soit 8.88 %, dont 51 passages longs soit (6.12 %), et 23 passages courts soit (2.76 %), nous nous permettons de signaler que les longs tours reformulateurs sont très peu fréquents par rapport aux nombre de TDP de l'ensemble des enregistrements qui est de **1707**.

Leurs discours contenaient ;

- ▶ De l'explicatif.

- ▶ Du démonstratif.
- ▶ Du narratif.

Ce qui indique que la plupart d'entre eux recouraient à plusieurs procédés à la fois.

- ▶ Et du reformulatif qui parfois manque de logique [leurs productions étaient parfois discordantes].

Les résultats ont permis de montrer que :

- ▶ Les longs TDP ont une spécificité par rapport aux autres (ils sont plus "chargés" en informations et ont une spécificité en termes de vocabulaire).
- ▶ Les échanges les plus longs étaient initiés uniquement par quelques-uns.
- ▶ Les longs TDP contiennent généralement plus de MR.
- ▶ Nous remarquons également qu'il ne suffit pas d'avoir un TDP long pour qu'il y ait reformulation.
- ▶ Bien des interventions souvent brèves ont été observées dans le corpus, contiennent des passages reformulatifs parfois sans marqueur(s).
- ▶ La sphère de la reformulation a été discernée et caractérisée par une forte présence des marqueurs suivants : "c'est-à-dire" – "comment dire" – "par exemple" – "comme" – "donc" et "en gros" etc...

La présence des marqueurs s'explique par le fait que souvent les longs tours ont tendance à être consacrés aux situations plus complexes qui nécessitent des reformulations à la fois du côté du locuteur (participant), afin de verbaliser ses conceptions et d'explicitier ses propos mais également du côté de l'enseignant ; pour mener à bien l'échange, relancer la discussion et rompre le silence. Voici quelques extraits :

- **E01 :euh :::** certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** dans le sport **euh :::** collectif / **comme** l'**euh :::** ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports **par exemple** athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh :::** haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh :::**
- **E01 :** oui / c'est pour ça les grandes marques / ils le font [...] **chevauchement** ^ c'est-à-dire ils gagnent beaucoup d'argent à travers beaucoup de choses /
- **E01 :** ça diffère / [...] par le temps par exemple / roukoub el khayl certains kifech ngoulou sheikh [...] certains maîtres disent que c'est la voiture / ^ **chevauchement** ^ ça diffère /

IV.2. Marqueurs de reformulation : marqueurs d'orientation discursive !

Le discours c'est cet ensemble d'énoncés produits dans un but bien déterminé ; c'est-à-dire qu'il est orienté, parce que non seulement, il s'agit d'une forme d'action sur l'autre, mais aussi et surtout il est construit en fonction d'une visée précise. Aussi, il contient des marqueurs de la visée identifiée par le locuteur.

Ladite orientation discursive est particulièrement saillante dans le cadre du dialogue, afin de se prémunir contre une mauvaise communication (et donc contre la discontinuité de la linéarité du discours / discursive), les participants procèdent justement à des reformulations.

Parmi les comportements liés à la reformulation : il faut signaler le contrôle du déroulement de l'interaction portant sur la saisie du code de discours (c'est-à-dire, comment dire, comment on dit etc..) que sur les conditions énonciatives du discours.

Ces derniers fournissent un grand effort afin de maintenir cette linéarité discursive, car lorsque les moments de flottement surgissent et qui sont d'ailleurs provoqués soit par des raisons langagières ou relationnelles, paradoxalement, les interlocuteurs interceptent cette linéarité pour justement lui permettre de continuer à se dérouler. L'obstacle est traité de manière objective par les participants qui visent l'instauration d'une compréhension défaillante. Les marqueurs de reformulation sont au cœur de cette problématique d'orientation discursive.

Dans la structure même d'un énoncé, la fonction "reformulative" a des marques, un énoncé reformulé peut comporter *des marqueurs de reformulation* qui à leurs tours servent à donner une orientation discursive, c'est-à-dire, à l'entraîner dans une direction bien précise à savoir (l'explication, la définition, la récapitulation, la conclusion etc..) autrement dit ; le marquage reformulatif dépend non seulement de la présence du marqueur, des modalités, d'opérateurs et de vocabulaire.

Cette affirmation se traduit par une triple analyse :

- Soit par l'analyse du système énonciatif c'est-à-dire de la façon dont le locuteur s'inscrit dans l'énoncé.
- Soit par l'analyse du circuit dit ' reformulatif ' c'est-à-dire de la nature ainsi que de la structure de la reformulation.
- Ou bien par l'analyse des éléments qui constituent la reformulation, c'est-à-dire du choix du marqueur de reformulation.

IV.2.1. Système énonciatif et du circuit reformulatif

Une étude des marqueurs de reformulation employés par le locuteur permet justement de définir la manière dont celui-ci souhaite être perçu par son interlocuteur (le choix du marqueur de reformulation) nous indique si l'intention du locuteur consiste à expliciter ses propos ou ce qui a été émis par l'autre, à le définir, à le résumer, à l'expliquer .etc.

IV.2.2. Eléments constitutifs de la reformulation

Deux paramètres sont à distinguer quant au choix du marqueur de reformulation :

Les marqueurs de reformulation paraphrastique (c'est-à-dire, je veux dire et comment dire), *Les marqueurs de reformulation non paraphrastique* (donc, alors et en gros), *d'exemplification* (par exemple et comme) témoignent de l'orientation reformulative du discours ainsi que du cheminement que le locuteur souhaite faire suivre à son interlocuteur à savoir : (l'explication – la récapitulation / la conclusion et l'exemplification)

Le choix du marqueur de reformulation constitue un aspect incontournable de l'orientation discursive, dans la mesure où, le marqueur influence de manière non négligeable le sens qu'il veut transmettre.

Enfin, nous pouvons compléter ces remarques, qui ont porté jusqu'ici uniquement sur les reformulations orales, par des observations faites dans le cadre de notre analyse.

Par exemple :

TDP.02.E01 :

eah ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** / dans le sport **eah** ::: collectif / comme l'**eah** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **eah** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **eah** :::

Comme nous pouvons le constater, l'apprenant dans cet exemple et à travers l'emploi du marqueur d'exemplification 'par exemple' nous indique clairement qu'il s'agit d'une exemplification introduite par le participant en vue d'apporter plus d'éclaircissement à ses propos.

Ces quelques remarques ne prétendent pas à l'exhaustivité. Mais elles auront montré que :

- L'activité du MR consiste à manifester la visée discursive du locuteur, cette visée provient de la capacité sémantique du marqueur de reformulation choisi qui à son tour révèle l'intention du locuteur de résumer un énoncé antérieur et de le reprendre soit pour le réexpliquer, le définir, le réduire, l'illustrer etc.

IV.2.3. Boucle reformulative dans le tissu discursif

La parole est envisagée dans la communication comme l'une des formes possibles de la médiation interactive. Sur la base des codes vocaux générés à partir d'unités linguistiques, la parole est plus efficace pour certaines fins que les autres modes de communication, sert à orienter l'interaction selon les fins des protagonistes.

Dans ce cadre, le discours reformulatif survient lorsqu'un dysfonctionnement lié à la compréhension de certains phénomènes émerge dans l'interaction provoquant des perturbations. Par conséquent, l'interaction engagée est interrompue et le discours reformulatif prend pour un nouvel objet le phénomène qui pose problème et mise sur le rétablissement de l'interaction première.

Nous pouvons pour cette raison, le qualifier de métafonctionnel puisqu'il prend "la fonctionnalité première" de l'interaction comme enjeu, et de "métacommunicationnel" puisqu'il prend le phénomène de communication comme objet.

Enfin, il traite objectivement l'obstacle rencontré en visant l'instauration d'une compréhension défailante.

Nous nous permettons de signaler que le discours reformulatif forme une sorte de parenthèse ou "une boucle" lors d'un échange interactif. Or, l'introduction de la reformulation comme procédé de clarification dans le flu communicationnel, permet l'évitement de l'impertinence communicationnelle.

Reformuler ses propos ou les propos d'autrui lors d'un échange permet d'une part, au locuteur de contrôler la bonne interprétation de ses dires, d'autre part, l'interlocuteur aura la possibilité de répondre aux sollicitations qui lui sont destinées (adressées), A. BRILLO atteste *'l'importance fondamentalement destinée à contrôler le déroulement de l'interaction et portant tout aussi bien sur la saisie du code de discours "c'est-à-dire, comment on dit" que sur la référence aux conditions énonciatives du discours "vous avez compris ma question" [...]*²⁴⁵

IV.3. Cohérence discursive et emplois pertinents VS non pertinents du 'MR'

La notion de 'cohérence' est définie selon le petit Robert comme : 'une union étroite des divers éléments d'un corps' mais aussi comme : 'liaison, rapport étroit d'idées

²⁴⁵HALTE, J.F. 'Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs', *Pratiques, Les discours explicatifs*, [En ligne]. 1988, 58, p.06. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1478

qui s'accordent entre elles ; absence de contradiction ²⁴⁶. SHVILEY CARTER THOMAS proclame que ' la notion de cohérence est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle de récepteur dans l'interprétation du texte ²⁴⁷(Op. cit, 1986 :30) qu'il soit oral ou écrit. D'après Patrick CHARAUDEAU et al. (2002 :99), M.A.K HALLIDAY et R.HASSAN(1976) la cohésion est cet ' ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter – phrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte ²⁴⁸ ; c'est-à-dire que l'enchaînement entre les parties du discours établi par les éléments linguistiques caractérise la production orale comme un discours cohésif. SHVILEY CARTER Thomas (1986 :30) affirme que ' la cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements ²⁴⁹. MARTIN RIEGEL et al. (2009) et MICHEL CHAROLLES(1990) signalent que les deux concepts (cohérence et cohésion) sont complémentaires ; selon eux la cohésion correspond à l'idée d'homogénéité entre les segments qui constituent le discours, elle ' concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques ²⁵⁰. Alors que la cohérence concerne plutôt le résultat de l'interaction entre le destinataire et le discours. Cette dernière est souvent reliée par les dictionnaires spécialisés à travers lesquels la vérification de ce consensus est possible à l'interprétabilité du discours et à la progression des idées ainsi que la relation entre les passages émis et la cohésion aux moyens linguistiques à savoir : (répétitions, ellipses, marqueurs, etc.) qui garantissent lien et continuité.

Comment peut-on juger de la cohérence d'un énoncé reformulé ?

La cohérence discursive peut être assurée quand les interrelations de la chaîne de mots trament bien cet énoncé. Ledit problème de " cohérence discursive " existe aussi bien chez les natifs que chez les non natifs (les francophones, dans notre cas) et nous avons pris le cas des étudiants inscrits en première année licence de Français comme exemple.

Quelques défauts de cohérence ont été répertoriés par PEPIN (1998), lors d'une étude autour de l'analyse des trois systèmes de cohésion et qui ont été présentés dans un article

²⁴⁶ NKOULA-MOULONGO, Solange. La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. P. 08

²⁴⁷ RONDELLI, Fabienne. ' La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence ', *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, [En ligne]. 2010, p. 09. Disponible à l'adresse <https://journals.openedition.org/pratiques/1505>

²⁴⁸ Idem.

²⁴⁹ Idem.

²⁵⁰ Idem.

intitulé ‘ *étude des problèmes de cohérence touchant à l’arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles*’. Nous nous permettons de signaler que nous n’avons sélectionné que quelques procédés parmi les six présentés par PEPIN à savoir :

La contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, la récurrence et la jonction.

Il s’agit selon l’auteure de procédés qui assurent la cohésion dans le discours. L’auteure précise qu’ *“il y a défaut de cohésion lorsque ces procédés sont absents ou mal employés”*²⁵¹

La contiguïté sémantique selon PEPIN *“renvoie au lien sémantique entre deux expressions dans le texte. Ce lien sémantique contribue à la continuité thématique du texte”*²⁵²

Voici quelques exemples :

EXEMPLE n° 01

TDP. 16. E05 [...] a le jour euh ::: on est plus euh ::: „ **comment on dit** „ on est attaché aux réseaux sociaux plus qu’euh ::: „**par exemple** „ [...] on est très attaché au face book mieux euh ::: „plus que les autres non ^ chevauchement ^

Dans cet exemple, entre les deux expressions figurant l’une dans le segment “ES” ([...] a le jour euh ::: on est plus euh ::: „ **comment on dit** „ on est attaché aux réseaux sociaux plus qu’euh) et l’autre dans le segment reformulant (on est très attaché au face book mieux euh ::: „plus que les autres non ^ chevauchement ^) apparaît une incompatibilité sémantique or, le (S1) et le (S2) n’ont pas été reliés par le marqueur approprié, le marqueur d’exemplification “par exemple” qui a été introduit par le participant, nuit à la reconnaissance de la continuité thématique.

EXEMPLE n° 02

TDP. 38. E03 on vit dans un monde virtuel / par exemple/ si t’a un ami dans la vie réelle / il te trahit / tu cherches **euh** ::: hors un meilleur ami dans le monde virtuel / [...] continu / continuellement.

Dans cet exemple et contrairement à l’exemple précédent ; entre l’expression (on vit dans un monde virtuel /) composant le segment premier ‘ES’ considérée comme la première formulation et la seconde partie de l’énoncé (si t’a un ami dans la vie réelle / il te trahit / tu cherches **euh** ::: hors un meilleur ami dans le monde virtuel / [...] continu / continuellement.), qui constitue le segment reformulant, nous remarquons l’introduction du marqueur d’exemplification “par exemple” et donc une compatibilité sémantique qui contribue à la progression thématique.

²⁵¹ HOCINE, Siham. ‘ *Etude des problèmes de cohérence touchant à l’arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles*’, Thèse de Doctorat, Université Laval, 2016, p 33,34.

²⁵² Idem.

Or, le participant a tenu à exemplifier ses propos tout en clarifiant l'expression du (monde virtuel).

Le parallélisme sémantique représente pour la même auteure *“l'établissement d'une correspondance sémantique entre deux phrases qui se suivent. Il importe de mettre en évidence tout ce qui a été dit dans la phrase précédente, soit pour le rappeler, pour l'expliquer, ou bien pour l'opposer dans la phrase qui suit. Le parallélisme incomplet est le défaut qui peut contrevenir à cette règle, il prend forme lorsque les termes de la phrase 1 qui peuvent faire l'objet de comparaison n'ont pas été repris dans le phrase 2”*²⁵³

EXEMPLE n° 01

E01: [Madame / la ma la maturité à plusieurs euh :::] **comment dire** [si on dit / si on dit qu'une personne est mature \ on on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir]

Dans cet exemple, le parallélisme sémantique est complet or, ce qui a été émis dans le segment premier ([Madame / la ma la maturité à plusieurs euh :::]) où le participant cherchait ses mots a été mis en exergue dans le segment reformulant 'S2' sous forme de paraphrase explicative ([si on dit / si on dit qu'une personne est mature \ on on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir])

Quant à l'emploi du marqueur, il a été employé de manière plus au moins correcte. Or, “comment dire” est un marqueur généralement employé lorsque le locuteur ne trouve pas les mots appropriés afin d'explicitement ses pensées.

EXEMPLE n° 02

TDP.121. E02:

Je viens d'admettre aussi [...] à un américain il dit que à l'université si tout le temps vous lire / vous étudiez t'on a pas le droit de **comment dire** /

Dans cet exemple et contrairement à l'exemple antérieurement analysé, nous remarquons que le parallélisme sémantique est incomplet or, les propos émis dans le segment source (Je viens d'admettre aussi [...] à un américain il dit que à l'université si tout le temps vous lire / vous étudiez t'on a pas le droit de) n'ont pas été mis en évidence dans le segment '2' (/////) le S2 n'a carrément pas eu lieu, or ses propos ont été interrompus. Il fallait compléter son énoncé afin de démontrer le lien existant entre l'information première et l'information qui suit.

²⁵³HOCINE, Siham. ' *Etude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles* ', Thèse de Doctorat, Université Laval, 2016, p 33,34.

Par *récurrence* nous faisons allusion aux interventions contenant ‘ *de simples reprises du discours* ²⁵⁴ du partenaire ; autrement dit, dans le discours de certains participants réapparaissent les propos émis par l’interlocuteur. Ce genre de reprise est généralement accompagné d’une intonation descendante qui manifeste une *réaction modale*. Ces reprises sont parfois suivies d’un complément d’information.

EXEMPLE n°02

TDP. 242. E05 tout le monde a le même style /

TDP. 243. E03 oui / ^ **chevauchement** ^ tout le monde a le même style / on s’habille de la même manière

Parmi les procédés qui assurent la cohésion dans le discours, nous pouvons citer ‘*la jonction par marqueurs*’ ; celle-ci consiste à joindre deux énoncés, deux segments, deux propositions ou deux phrases à l’aide d’un marqueur, ce dernier indique le sens de la relation entre (segment dans notre cas) ES et ER. Il y a défaut de cohésion si l’emploi du marqueur est non pertinent.

La pertinence“ selon le dictionnaire Larousse c’est ‘ *la qualité de ce qui est pertinent, logique, parfaitement approprié : la pertinence d’une réflexion. C’est la qualité de quelqu’un qui fait preuve de justesse dans son raisonnement, c’est le bien fondé.* ’

Parmi l’ensemble des procédés qui assurent la cohésion d’un énoncé, nous pouvons citer ‘la jonction par marqueurs’ qui indique le sens d’une relation entre deux segments ES et ER.

Pour pouvoir juger de la cohérence ou de l’incohérence discursive des énoncés reformulés, vérifions d’abord les catégories d’emplois pour chaque marqueur, (s’ils sont en quantité suffisante et s’ils ont été employés à bon escient)

Marqueurs	Equivalence Sémantique		Homogénéité		Absence de mise en équivalence		Hétérogénéité		Précision		Reprise		Retour sur Un contenu Préalable		Complément D’information		Modification de point De vue		Répétition		
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
C-à-d	02		02		01				02		01		01		02		01				01
Comment Dire	03		03						02				01		03						01
Donc					03		03		03		01		02		03						01
Par exemple	07		07						06		01				06						
Comme	02		02						02						01						

TABLEAU 26: CATEGORIES D’EMPLOIS POUR CHAQUE MARQUEUR

²⁵⁴ Idem.

Trois séries ont été relevées :

1. Une première série qui offre la configuration “A1“ *marqueur* “A2“.
2. Une 2^{ème} série qui offre la configuration / *marqueur* “A2“.
3. Une troisième série qui offre la configuration “A1“ *marqueur* /

Une classification des occurrences de ‘*C’est –à-dire*’, ‘*comment dire*’, ‘*donc*’, ‘*par exemple*’ et ‘*comme*’ permet de repérer plusieurs catégories d’emplois.

1. Cinq catégories d’emplois pour la configuration “A1“ *c’est-à-dire* “A2“ ; à savoir :

- ▶ Equivalence sémantique
- ▶ **Homogénéité**
- ▶ Une absence de mise en équivalence **E01** : [oui / c’est pour ça les grandes marques / ils le font [...]] ^ **chevauchement** ^ A1
- ▶ **Précision**
- ▶ **Reprise** **c’est-à-dire** [ils gagnent beaucoup d’argent à travers beaucoup de choses /]A2
- ▶ **Retour sur un contenu préalable**
- ▶ **Complément d’informations**
- ▶ Modification de point de vue
- ▶ Répétition

C’est-à-dire introduit dans cette configuration „une explication’, le locuteur évoque dans le segment **A1** (“les grandes marques”), et il retourne dans le segment **A2** sur le contenu préalable afin de s’expliquer, en précisant (“ce que font les grandes marques”). Parmi l’ensemble des caractéristiques citées ci-dessus, nous retrouvons une continuité, une reprise, un retour sur le contenu préalablement cité dans le segment **A1** suivi d’une précision dans (*ils gagnent beaucoup d’argent à travers beaucoup de choses*) sous forme de complément d’information. **A1** est l’explication de **A2**.

- 1.1. Deux catégories d’emplois pour la configuration *c’est-à-dire* “A2“ ; à savoir :

- ▶ Une absence de mise en équivalence
- ▶ Complément d’informations

TDP.76.EN : vous préférez regarder le film que de lire l’histoire /

TDP.77.E01 : **c’est-à-dire** /des fois je j’aimerais bien **eah** ::: lire enfin voir le film et le relire en livre /

C’est-à-dire dans cet exemple à été employé en position initiale, d’où l’absence de mise en équivalence or, on ne retrouve dans cet énoncé qu’un seul segment S2. (Où l’apprenant s’est contenté de répondre à la question posée par l’enseignante).

2. Quatre catégories d’emplois pour la configuration “A1“ *comment dire* “A2“ ; à savoir :

- ▶ Equivalence sémantique

- ▶ Homogénéité
- ▶ Précision
- ▶ Complément d'informations

E 01 : [la ma la maturité à plusieurs euh] **comment dire**

A1

[si on dit si on dit qu'une personne est mature on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir]

A2

Comment dire dans cet exemple, introduit une précision que l'on pourrait qualifier de 'reprise définitionnelle' (MURAT et CARTIER-BRESSON (1987 :11), le locuteur juge le premier segment **A1** comme une première formulation peu informative ou incomplète et apporte avec *comment dire* le complément de l'information jugé nécessaire à la compréhension. Dans cette configuration, nous retrouvons les quatre caractéristiques précédemment citées ; à savoir : une équivalence sémantique ainsi qu'une homogénéité entre „maturité' et „une personne est mature on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir', du moment où le premier segment est considéré comme incomplet, le complément d'information figure dans le segment **A2**. Autrement dit ; **A1** est la définition de **A2**.

- a. Deux catégories d'emplois pour la configuration *comment dire* "A2" ; à savoir :

- ▶ Une absence de mise en équivalence
- ▶ **Reprise**
- ▶ **Complément d'informations**

TDP.98. E02 : euh ::: **comment dire** \il préfère lire plutôt que de voir un film parce qu'il pense que la lecture c'est notre domaine en fait / parce qu'on est des littéraires /

- b. Deux catégories d'emplois pour la configuration "A1" *comment dire* ; à savoir :

- ▶ Absence d'équivalence sémantique

TDP.121. E02:

Je viens d'admettre aussi [...] à un américain il dit que à l'université si tout le temps vous lire / vous étudiez t'on a pas le droit de **comment dire** /

3. Quatorze catégories d'emplois pour la configuration "A1" par exemple "A2" ; à savoir :

- ▶ Equivalence sémantique
- ▶ Homogénéité
- ▶ Précision
- ▶ Complément d'informations

E01: [c'est une tradition \] **par exemple**

A1

[au Vietnam / euh ::: le matin il y a les études \ le soir il y a match /] **A2**

Par exemple introduit dans cette configuration ; l'exemplification, nous pouvons remarquer la relation sémantique qui lie le premier segment **A1** (*c'est une tradition*) au segment **A2** (*au Vietnam / euh ::: le matin il y a les études \ le soir il y a match*), c'est une sorte de reformulation où les quatre critères ci-dessus apparaissent clairement. Danielle COLTIER précise que l'exemplification est une ' *Forme particulière de la paraphrase, l'exemple ne fait que dire autrement ce qui est dit par ailleurs ; énoncé appartenant à une classe d'énoncés équivalents [...]* ²⁵⁵. **A1** est l'exemplification de **A2**.

1.1. Deux catégories d'emplois pour la configuration *par exemple* "A2" ; à savoir :

TDP.98.E01 : **par exemple** euh ::: nous avons nos études \ nous avons-nous ne suivons pas ^
chevauchement ^

Par exemple dans cette configuration, ne comporte aucune caractéristique propre à l'exemplification, le segment **A2** introduit après le marqueur ne correspond ni à une reformulation, ni à une exemplification ; ce qui explique que l'emploi du marqueur dans cet extrait est non pertinent.

1.2. Aucune catégorie d'emplois pour la configuration "A1" *par exemple* n'a été relevée.

Isabelle DELCAMBRE précise que ' *par exemple est un marqueur mobile dans un énoncé : sa place permet de déterminer ce qui est considéré comme exemple (phénomène de portée)* ²⁵⁶, Autrement dit ; le marqueur *par exemple* peut être employé soit en position médiane ou même en position finale, (voir tableau n^o 21, p. 114 / Extraits n^o01-02-03, p.171)

4. Sept catégories d'emplois pour la configuration "A1" *comme* "A2" ; à savoir :

- ▶ Equivalence sémantique

²⁵⁵ COLTIER, Danièle. 1988, ' Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse ' , *les discours explicatifs, pratiques*, [En ligne]. 1988, p. 27. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1480

²⁵⁶ <https://books.openedition.org/septentrion/48177?lang=en>

- ▶ Homogénéité
- ▶ Précision
- ▶ Complément d'information

TDP.02.E01:eu :: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple /dans le sport **eu** :: collectif / **comme** /l'**eu** :: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **eu** :: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **eu** ::

Comme introduit dans cette configuration, la précision dans l'exemplification. Nous pouvons remarquer d'abord, la relation sémantique qui lie le premier segment **A1**(**eu** :: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple /dans le sport **eu** :: collectif /) au segment **A2** (l'**eu** :: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **eu** :: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **eu** ::), ensuite; le passage de l'ensemble 'certains sportifs dans certains types de sports 'au particulier : ' ball le foot- ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare '. Et comme il apparaît clairement le domaine de focalisation du participant après l'introduction du marqueur correspond au segment **A2**.

5. Sept catégories d'emplois pour la configuration "A1" donc "A2" ; à savoir :

- ▶ absence de mise en équivalence
- ▶ hétérogénéité
- ▶ précision
- ▶ reprise
- ▶ Retour sur un contenu préalable
- ▶ Complément d'informations
- ▶ Répétition

E02: [Ya des gens qui sont loin et eu et qu'on peut pas les eu, qu'on peut pas les voir]

A1

donc[ça va nous rapprocher]. **A2**

5.1. Deux catégories d'emplois pour la configuration *donc* "A2" ; à savoir :

- ▶ Absence d'équivalence sémantique

TDP.55.E01 : *donc* / c'est **eu** :: il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques / c'est l'objectif de la plupart des sportifs par exemple **eu** :: le gymnastique / **eu** :: **eu** :: le foot / la natation \

6. Une catégorie d'emplois pour la configuration en gros A2 ; à savoir :

- ▶ Récapitulation
- ▶ précision

TDP. 231. E01 : *En gros* /on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ **chevauchement** ^ que d'inconvénients

Pour pouvoir juger de la pertinence ou de la non pertinence de l'emploi d'un marqueur nous nous sommes appuyés sur les caractéristiques propres à chaque type de marqueur.

Les emplois relevés apparaissent suffisamment variés. M. Charolles signale qu'un '*Un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre. L'occurrence de ces marques relationnelles contribue sans nul doute à conférer au propos une certaine cohésion ou continuité*²⁵⁷.

Les résultats indiquent globalement que les participants emploient peu de marqueurs dans leurs productions orales.

Les marqueurs de reformulation contribuent à structurer les énoncés pour produire un discours reformulatif cohésif. (c'est-à-dire emploi pertinent) et lorsque les liens cohésifs sont correctement utilisés, leur restitution améliore souvent l'effet de compréhension, les emplois non pertinents quant à eux ne peuvent manquer de poser de sérieux problèmes de compréhension surtout s'ils se répètent.

Anne REBOUL et Jacques MOESCHLER dans un article intitulé '*pertinence*' précisent que '*Le principe de pertinence, principe auquel les interlocuteurs n'ont pas le choix d'obéir ou de désobéir mais qui s'applique automatiquement*²⁵⁸

²⁵⁷ CHAROLLES, Michel. 'Cohésion, cohérence et pertinence du discours'. *Travaux de Linguistique, Revue Internationale de Linguistique Française*, [En ligne].1995, p .01. Disponible à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document>

²⁵⁸ Idem.

Il devient donc, crucial d'appréhender le fonctionnement du marqueur de reformulation dans une langue étrangère et de maîtriser et les propriétés sémantiques mais aussi combinatoires.

IV.3.1. Indécision et erreur dans le choix du MR : un manque d'habileté langagière ?

Les relations sont établies par le locuteur durant sa prise de parole (sa production orale). Ce processus de production transformant la pensée en parole construit le contexte, qui n'est pas attendu, si bien que pour favoriser la compréhension, nous pouvons signaler que le marqueur de reformulation relie l'énoncé au contexte ; autrement dit, le marqueur guide le locuteur (le paraphrasseur) durant sa communication qui comporte toujours des inférences comme il véhicule des instructions aidant à déterminer quelles représentations s'avèrent les plus pertinentes.

Il est important pour le paraphrasseur de bien choisir le marqueur de reformulation qu'il souhaite utiliser en fonction du sens dans lequel il est employé. Or, tous les marqueurs de reformulation détiennent un sens particulier. Néanmoins, certains peuvent être employés pour exprimer plus d'une relation.

Etre attentif au choix du marqueur est essentiel, or, l'indécision du paraphrasseur à faire le bon choix nous informe justement sur ses limites.

Nous y proposons ci-dessous, en effet, quelques exemples d'erreur et d'indécision dans l'emploi du marqueur

a. ERREUR dans le choix du MR

TDP.30. E01: **donc** / par exemple moi si je suis Cristiano je l'imites dans la coupe de cheveux /

b. INDECISION dans le choix du MR.

TDP.30. E01: **donc** / par exemple moi si je suis Cristiano je l'imites dans la coupe de cheveux /

c. LA REGULARITE dans le choix du MR.

TDP.02. E01 : **euuh** ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple / dans le sport **euuh** ::: collectif / **comme** / l'**euuh** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euuh** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euuh** :::

Nous observons ci-dessus, trois exemples, chaque exemple est consacré à un type d'emploi de marqueur bien déterminé, un premier exemple propre aux emplois erronés, un second exemple propre aux emplois réalisés par des participants indécis, et un dernier exemple propre aux usages (emplois) pertinents des marqueurs de reformulation. Nous n'avons sélectionné que quelques extraits jugés représentatifs afin d'explicitier le

phénomène d'une part et d'expliquer d'autre part, si l'indécision ou l'erreur dans l'emploi du marqueur est considérée comme un manque d'habileté langagière ou pas !

A quoi l'erreur et l'indécision sont-elles liées ?

L'exemple n° 01, concerne l'**erreur dans le choix du MR**, il s'agit d'un extrait du corpus n°08.

TDP.30. E01: donc /par exemple moi si je suis Cristiano je l'imite dans la coupe de cheveux /

Examinons l'extrait de plus près :

Deux erreurs sont à distinguer dans cet exemple émis par E01, qui n'a su employer le marqueur adéquat à la situation, une première erreur concerne le choix du marqueur, et une seconde propre à sa position par rapport à l'énoncé.

L'erreur est considérée dans le modèle constructiviste comme : *' normale et même essentielle dans le cheminement de l'apprentissage. C'est une étape à dépasser pour structurer ses connaissances sur des bases différentes ²⁵⁹, ses causes peuvent être multiples ; soit ' une mauvaise compréhension des consignes, complexité de la notion ou de l'opération, problème de démarche, surcharge cognitive ²⁶⁰. Il est à noter que certains énoncés mal formulés ne doivent pas être anéantis mais plutôt complétés ou corrigés.*

L'erreur indique *une réponse ou un comportement* qui n'est pas conforme à ce qui est attendu; elle est donc commise par inadvertance. DOCA(1981)rappelle *' que "les fautes sont liées à la performance" (on en est conscient et on peut se corriger parce qu'on connaît les règles) tandis que "les erreurs sont liées à la compétence" puisqu'on les fait de façon inconsciente, par manque de connaissance suffisante de la règle ou bien de manque de pratique ²⁶¹. Il s'agit donc à la fois d'un manque de compétence mais aussi d'un témoin qui nous permet de repérer les difficultés des apprenants, comme souligné par ASTOLFI "elles sont des indicateurs de ce à quoi se trouve affrontée la pensée des élèves ainsi que des raisonnements auxquels ils s'essaient" (ASTOLFI, 1997: 102).*

TDP.30. E01: donc /par exemple moi si je suis Cristiano je l'imite dans la coupe de cheveux /

Nous avons repris le même exemple n° 02, pour expliquer le phénomène de l'**indécision dans le choix du MR**, il s'agit d'un extrait du corpus n°08.

²⁵⁹ <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc3a7ais-fiche-9-lerreur.pdf>

²⁶⁰ Idem.

²⁶¹ <https://calenda.org/778689?file=1>

L'indécision au sens défini de I. FALARDEAU est cette : *'Incapacité à formuler un choix quand le contexte l'exige'*²⁶². Nous observons, dans l'exemple ci-dessus une indécision de la part du même participant à opter pour un choix bien déterminé du marqueur, il commence par l'introduction du récapitulatif ' donc ' en début de phrase, tout juste après l'emploi le marqueur d'exemplification ' par exemple ' en les enchainant directement de manière consécutive, alors qu'il ne s'agit ni d'une récapitulation, ni d'un exemple illustratif.

Cette indécision à choisir un marqueur lors de la pratique reformulatoire (dans notre cas) peut s'expliquer qu'après une identification des lacunes des participants.

L'exemple n° 03, concerne la régularité **du choix du MR**, il s'agit d'un extrait du corpus n° 08. Dans l'exemple suivant :

TDP.02. E01 :euh ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] **par exemple** /dans le sport **euh :::** collectif / **comme** /l'**euh :::** ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh :::** haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh :::**

L'énoncé émis par le participant E01 comprend deux marqueurs d'exemplification, employés adéquatement l'apprenant après l'émission d'un premier propos [**euh :::** *certains sportifs dans certains types de sports [...]*] „général' a introduit le premier marqueur d'exemplification afin de rendre son propos plus clair en précisant le type de sport [**par exemple** /dans le sport **euh :::** collectif /] ensuite, il introduit le second marqueur d'exemplification „comme' afin d'être plus concis [/ **comme** /l'**euh :::** *ball le foot-ball ou le tennis [...]* mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euh :::** haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euh :::**] dans sa clarification.

Nous nous permettons de signaler que l'emploi des deux marqueurs correspond aux propos émis.

²⁶² Idem.

DES REFORMULATIONS SANS MARQUEURS

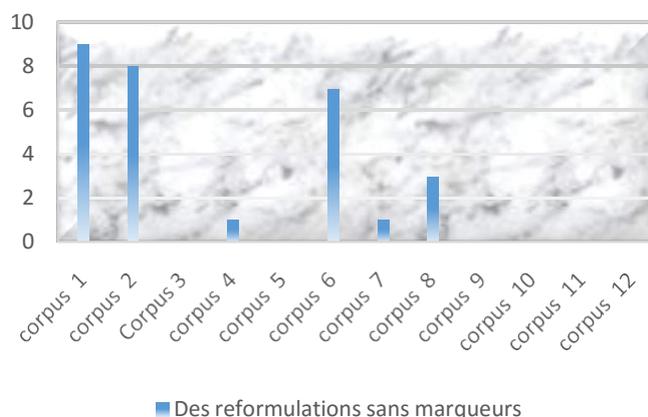


FIGURE 17: GRAPHIQUE REPRESENTATIVE DU NOMBRE DE REFORMULATIONS SANS MARQUEURS

IV.3.2. Reformulation sans ‘marqueur’ : est-elle possible ?

‘ Pour reconnaître la reformulation, les linguistes s’appuient le plus souvent sur la présence de marqueurs spécifiques ‘. (ROSSARI)²⁶³

D’une façon très générale, KARA (2007), STEUCKARD (2009 : 160-170), ou même les travaux antérieurs de (RABATEL 2006 : 82, 2007 : 76-79) ont montré que la présence du marqueur de reformulation est facultative. Ce qui est plutôt indispensable, c’est : ‘ la continuité référentielle et le fait que le référent soit envisagé dans le même sens ou dans un sens un peu (ou radicalement) différent qui indique la présence d’un retour réflexif ‘ (RABATEL Alain, 2019).

La question qui nous interpelle est la suivante : est-il possible de réussir une reformulation tout en s’abstenant du “marqueur de reformulation” ?

Après une analyse minutieuse de l’ensemble des enregistrements, nous avons pu relever et comme il apparaît clairement dans la figure ci-dessus, des reformulations sans ‘Marqueurs’.

- ▶ Neuf reformulations sans marqueurs ont été relevées dans le corpus n° 01, dont 08 d’entre elles sont considérées comme des reformulations claires, correctes et 01 seule incorrecte.

EXEMPLE :

²⁶³ESHKOL-TARAVELLA, I. GRABAR, N. ‘ Reformulations avec et sans marqueurs : étude de trois entretiens de l’oral ‘, Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF, Université Paris Nanterre, Volume 46, 2018, p. 04. Disponible à l’adresse https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_11003.pdf

TDP. 10. E01 : isolement du monde ,, on parle de [...] on n' parle pas de de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde, et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas , au contraire' nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh ::: ' ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s' passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique .

- ▶ 08 extraits ayant trait à la reformulation sans marqueurs ont été relevés dans le corpus n° 02, dont 02 sont correctes et 06 considérées comme incorrectes.

EXEMPLE :

E02 : économique ne veut pas dire radin /

- ▶ Une seule reformulation correcte figure dans le corpus n° 04 sans marqueur.
- ▶ Quatre reformulations correctes et trois autres reformulations incorrectes ont été relevées dans le corpus n° 06.

EXEMPLE :

E02 : il y a un proverbe dans ce sens là / [...] d'avoir la réaction [...] de plus dure ça ne vas pas **euh :::** ça nous donne des résultats [...] ça reflète en nous ça reflète aux gens / dans tous dans tous les domaines \

E01 : euh ::: si on veut on peut /

- ▶ Une reformulation incorrecte dans le corpus n° 07.
- ▶ Trois reformulations ont été relevées dans le corpus n° 08, dont deux sont correctes et une considérée comme incorrecte.

EXEMPLE :

E01 : **euh :::** y a un / proverbe qui dit \ qui dit \ si vous voulez si tu veux mon [...] et ta santé physique vous devez pratiquer le sport /

E01 : si vous voulez l'équilibre mental et la santé physique vous devez faire du sport /

- ▶ Nous n'avons relevé aucune reformulation sans marqueurs dans les corpus n° 03- 05- 09- 10 – 11 et 12.

Comme nous l'avons précédemment signalé ; les cas sans marqueurs sont de trois types : les deux segments formulés et reformulés sont séparés soit par un élément disfluent, soit par un présentateur ou lorsqu'aucun élément linguistique n'apparaît entre les segments.

Selon GULICH et KOTSCHI (1983 :308), ' *la suppression du marqueur n'annule pas la reformulation paraphrastique, l'identité entre les deux segments reliés peut suffire à la*

*réalisation d'une relation de reformulation paraphrastique*²⁶⁴. Autrement dit ; les marqueurs de reformulation paraphrastique ne constituent qu'un moyen parmi d'autres pour indiquer une relation de paraphrase.

Cependant, l'équivalence sémantique entre deux segments A1 et A2 s'avère inévitable voire cruciale en l'absence du marqueur de reformulation, or, il devient pénible sans cette équivalence de parler d'une reformulation dite paraphrastique.

IV.3.3. Absence du marqueur: une marque d'incohérence discursive ?

L'effet d'incohérence est souvent lié à des facteurs tels que : l'absence de progression et de relation et / ou à la présence de contradictions entre deux énoncés. C'est-à-dire que dans la mesure où ce qui est décrit dans deux énoncés est incompatible, l'ensemble paraît incohérent.

La présence de contradictions concorde à une expression incohérente, lorsque les idées ne s'enchaînent pas dans une harmonie attendues au sein d'un discours.

Deux types de manquements à la règle de cohérence sont à distinguer à savoir : l'absence totale du marqueur de reformulation constitue un premier manquement *possible* ; un usage inadéquat du marqueur reformulatif en constitue un autre, autrement dit ; l'usage inadéquat du marqueur peut sans conteste produire de l'incohérence discursive.

Toute maladresse dans le choix du marqueur de reformulation n'est pas forcément une source d'incohérence, par exemple ; la reprise par le marqueur *je veux dire* à la place du marqueur *c'est-à-dire* dans un énoncé, ne produit pas un problème d'interprétation insurmontables, même si elle est maladroite.

Un discours est incohérent à partir du moment où l'articulation de son contenu et de sa forme (organisation + choix du marqueur de reformulation dans notre cas) ne permet pas au récepteur de se faire une représentation mentale acceptable. Ceci voudrait dire selon TED SAN-DERS et ALLI que '*la relation de cohérence est un aspect de la signification où deux ou plusieurs segments du texte ou de la phrase sont impliqués*'²⁶⁵

Le marqueur de reformulation peut être omis sans forcément faire disparaître la relation entre deux énoncés.

²⁶⁴ CHERIA, Nadjah. ' Reformulation paraphrastique et non paraphrastique dans *La jalousie* de Robbe-Grillet', *L'information Grammaticale*, [En ligne]. 2010, p.45. Disponible à l'adresse <https://poj.peeters-leuven.be/content.php?url=article&id=2059920>

²⁶⁵ Idem.

IV.3.4. Etendue du répertoire des participants : est-ce une base suffisante ?

Les questions auxquelles nous souhaiterions apporter plus d'éclaircissement sont les suivantes : est-ce que les marqueurs de reformulation employés par les participants sont en quantité suffisantes et ont-ils été utilisés à bon escient ?

Les avis des uns et des autres ont été librement présentés par chacun des participants, ce qui nous a permis d'observer à la fois et durant l'ensemble des échanges enregistrés ce qui suit :

1. La nature de leur engagement et de leur implication dans l'accomplissement de la tâche demandée. (Insistance de l'apprenant sur sa prise de parole, sa clarification des idées avancées or, sa focalisation sur la clarification nous révèle la nature de son engagement).
2. L'étendue de leur répertoire „lexical et syntaxique’ (le recours à un vocabulaire étendu, précis et adéquat, présence de marqueurs adéquats, leur répertoire par rapport aux MR est-il vaste, limité, insuffisant ..etc + gestion lexicale qui concerne son utilisation ainsi que son adaptation aux différentes situations qui se présentent (inapproprié, précis, adéquat ...)
3. La fluidité de leur propos (l'aisance)

Comme nous avons tenté de vérifier via la seconde question, si l'apprenant est en mesure de mettre en exergue une idée en employant adéquatement un marqueur de reformulation afin d'assurer un développement thématique remarquable.

A partir de nos observations, les résultats obtenus par les apprenants lors des échanges sont loin de traduire un parcours scolaire dépassant neuf années d'apprentissage de Français.

Ces étudiants inscrits en début de cursus universitaire se trouvent parfois dans l'incapacité à extérioriser leurs pensées, à les clarifier en employant le MR adéquat. Ils présentent de sérieuses difficultés en production orale.

Ils parviennent très difficilement à investir leurs connaissances de manière fluide.

L'usage du marqueur de reformulation dans une interaction orale pose énormément problème pour la plupart des apprenants. Le peu de marqueurs ayant été utilisés par les participants se prononcent de manière assez approximative et variable, autrement dit ; quel que soit le degré de maîtrise des emplois des marqueurs. Leurs mises en œuvre s'interpénètrent à des degrés divers.

La capacité d'investissement des MR a enregistré un pourcentage peu élevé.

La lecture des données enregistrés nous permet de signaler que la plupart des apprenants se précipitent à fournir un maximum d'informations de manière „sommaire’ sans prêter vraiment attention aux détails émis.

Cette attitude explique des différences quant à leur implication. Mais aussi nous renseigne des contraintes et des limites du répertoire langagier mis en œuvre.

Les données recueillies à travers l'ensemble des enregistrements mettent en évidence le caractère fluctuant des répertoires verbaux c'est-à-dire des répertoires verbaux diversifiés. Chaque participant dispose donc d'un éventail de marqueurs de reformulation qu'il choisit en fonction des exigences des différentes situations communicatives.

IV.4. Valeur communicative et emplois des marqueurs

IV.4.1. 'PAR EXEMPLE' et 'COMME'

Danielle COLTIER précise que l'exemplification est une ' *Forme particulière de la paraphrase, l'exemple ne fait que dire autrement ce qui est dit par ailleurs ; énoncé appartenant à une classe d'énoncés équivalents, l'exemple effectivement présent dans le discours peut être, théoriquement, remplacé par d'autres* ' ²⁶⁶

L'exemplification est une trace de l'effort fourni par le locuteur afin que son discours soit reçu comme il entend qu'il le soit. Son caractère explicatif permet à tout locuteur d'omettre des obstacles à la compréhension de l'interlocuteur. C'est-à-dire que tout locuteur s'évertue à faciliter l'accès au sens de ce qui est dit, et à régler la bonne marche de la communication.

En tant que marqueur d'exemplification, *par exemple* et *comme* sont aussi des organisateurs énonciatifs qui permettent l'évolution discursive. "Par exemple" se distingue des autres organisateurs énonciatifs par la relation pragmatique et sémantique et qui lie A1 à A2 dans A1 par exemple A2

EXEMPLE :

E01: [c'est une tradition \] **par exemple**

A1

[au Vietnam / euh ::: le matin il y a les études \ le soir il y a match /]

A2

La position ainsi que la portée du marqueur "par exemple" s'avèrent décisives dans la détermination des valeurs de son emploi bien qu'il ait des propriétés qui lui sont inhérentes, ce marqueur peut en effet introduire un exemple à différentes valeurs à savoir (valeur illustrative, valeur sélective, valeur argumentative).

²⁶⁶ COLTIER, Danièle. 1988, ' Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse ' *les discours explicatifs, pratiques*, [En ligne]. 1988, p. 27. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1480

L'exemple se présente comme une parenthèse discursive qui suspend le propos général ; *qui fait que le propos, quoique formulé un peu différemment, est le même après l'exemple.*

Isabelle DELCAMBRE précise que ‘ *par exemple est un marqueur mobile dans un énoncé : sa place permet de déterminer ce qui est considéré comme exemple (phénomène de portée)* ²⁶⁷

C'est-à-dire qu'il peut être employé en position initiale, médiane ou même finale (voir tableau n^o 21, p. 114).

Toutefois, ‘ *dans la mesure où l'exemple se présente comme un fait, les associations exemplifiées exemplifiant construites par le sujet ne sont pas tout-à-fait libres, elles restent, dans une certaine mesure, soumises aux représentations et aux savoirs partagés. On retrouve sur cette forme particulière de la paraphrase qu'est l'exemplification, les contraintes qui pèsent sur la paraphrase en général. Cette façon de considérer l'exemplification comme l'établissement par le sujet, d'une relation d'identité entre énoncés, comme l'établissement, donc, d'une paraphrase, est empruntée à Catherine Fuchs. Dans son ouvrage, La Paraphrase, après avoir précisé que 'l'activité de paraphrase consisterait (...) en l'établissement d'une relation d'identification (p. 101) ‘ ²⁶⁸*

Quelques particularités sont présentées par le marqueur ‘comme’. Partant du fait que, l'insertion du marqueur “Comme “ entre deux énoncés peut marquer soit une exemplification, soit une qualification ou même une comparaison.

La question sur les relations nouées par ledit marqueur entre le segment introduit (après comme) et le segment qui précède (le marqueur) ont été rediscutées par plusieurs chercheurs (H.LANDOLSI, SCHNEUWLY..etc) et à partir de cela, LANDOLSI précise que quelques critères ont été suggérés afin de différencier l'exemplification *de tout autre acte qui lui est parent.*

Les travaux réalisés sur les emplois du marqueur ”Comme“ nous révèlent d'une part, l'existence de (zones grises) entre les relations nouées entre deux segments marqués par „comme’ (l'exemplification, la qualification et la comparaison) et d'autre part, d'une équivalence sémantique prise au sens large vu que nous sommes confrontés à l'une des possibilités : *A1 exemplifie A2,*

A1 qualifie A2,

²⁶⁷<https://books.openedition.org/septentrion/48177?lang=en>

²⁶⁸COLTIER, Danièle. 1988, 'Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse ‘*les discours explicatifs, pratiques*, [En ligne]. 1988, p. 27. Disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1480

A1 est comparé à A2.

Il est à noter que les deux marqueurs “par exemple“ et “comme“ sont dotés de quelques caractéristiques communes, certainement les deux marqueurs peuvent introduire un exemple.

IV.4.2. ‘C’EST-A-DIRE ‘ et ‘COMMENT DIRE ‘

Ce sont les mots qui donnent forme à ce qui est à dire. Quelques participants ont recouru à l’usage du verbe “dire“ en l’employant de différentes manières à savoir : *c’est-à-dire* et comment dire (sous forme de question) et ce afin de réexpliquer / reformuler leurs propos en simplifiant le message d’une part, tout en cherchant les mots appropriés pour le faire passer d’autre part.

“*C’est-à-dire*“ et “*comment dire*“ ont pour interprétation sémantique “signifier“, leur emplois appellent une opération cognitivo-langagière, le sémantisme cognitif des deux marqueurs leur permet le développement interpersonnels, *c’est-à-dire* de pragmatization.

Les deux marqueurs peuvent être employés comme marqueurs de reformulation, comme le confirme C. ROSSARI en signalant que : ‘ *c’est-à-dire est classé parmi les connecteurs de reformulation paraphrastique avec autrement dit, à savoir et en d’autres termes*’ (cf. C. ROSSARI, 1994 : 15). À côté de cette fonction, figure un large éventail d’emplois qui renvoient à des degrés plus ou moins avancés de pragmatization dans lesquels *c’est-à-dire* et *comment dire* marquent, la (re)formulation, la continuation, l’organisation discursive ou même la correction.

Deux parmi les nombreux sens sont attribués aux emplois des marqueurs “*c’est-à-dire*“ et “*comment dire*“, à savoir :

- ▶ Expliquer le sens d’un terme, d’une idée ou d’un énoncé.
- ▶ Expliquer une intention.

La particularité de “*c’est-à-dire*“ réside dans le fait que ses différents emplois recouvrent deux possibilités à savoir (la modification du discours antérieur du locuteur lui-même ainsi que la modification du discours de l’autre).

Ce marqueur est à chaque fois situé entre deux segments que nous dénommons **A¹** et **A²**.

Comme nous pouvons le visualiser dans les exemples qui suivent tirés des trois enregistrements “ 02 et 03“.

EXTRAIT N° 43 / T. N° 02 :

TDP.43.E01: [la ma la maturité à plusieurs euh] comment dire

A1

[si on dit si on dit qu'une personne est mature on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir] A2

EXTRAIT N° 45 / T. N° 03 :

A1

TDP.45.E02: [parce que en plus d'une personne qui [...]chevauchement^ /] c'est-à-dire
[qui fait médecine \ et qui maîtrise la langue / et euh :: c'est une personne qui a de la valeur / ça met beaucoup plus la personne en valeur \]A2

La première partie A¹ est envisagée comme le segment (premier) que le participant souhaite modifier. La seconde partie A² désigne le segment modifié, et c'est entre les deux segments qu'apparaît (le marqueur de reformulation) ou les disfluents²⁶⁹

Comme nous le remarquons, ce sont de différentes manières de dire de part les participants pour parvenir à la même chose, au même objectif finalement (reformuler).

Nous nous permettons de signaler que toute reprise opérée par “ *c'est-à-dire*“, “*je veux dire*“ et “ *comment dire*“ est envisagée comme signe de [réflexivité – reprise - reformulation- explication- métadiscours- métaénonciation ...]

Ajoutons à cela que le marqueur *c'est-à-dire* peut occuper deux fonctions : *reformulative* et *argumentative* et quatre valeurs : *synonymique*, *interprétative*, *énumérative* et *résumante*.

Toutefois, la nature des opérations marquées dépend essentiellement du contexte.

Entre les trois emplois précédemment cités “*c'est-à-dire*“ est un marqueur reformulatif qui peut correspondre à de différentes interprétations du type :

- Comment ?
- Qu'est-ce que vous entendez par là ?
- Qu'est-ce que cela signifie ?
- Je n'ai pas compris ?

C'est-à-dire ‘ *est qualifié de marqueur ‘ typique et stéréotypé ‘ (M.-M. DE GAULMYN, 1987 : 91) qui introduit d'une manière différente, par reprise anaphorique, une explication dans le discours ‘.²⁷⁰*

²⁶⁹ nous entendons par disfluences tout élément se situant entre deux segments reformulés, qui peut apparaître sous forme d'hésitation, faux-départs, reprises.. etc.

En gros, les deux marqueurs reformulateurs à savoir, (c'est-à-dire / comment dire) ont pour élément commun la présupposition d'un antécédent. Leurs emplois apportent une précision, en d'autres termes, l'usage de ces marqueurs est considéré comme un mouvement allant du général au particulier (du vague vers le précis). Les deux éléments relèvent du domaine de la reformulation en général, mais parfois ils peuvent ne pas marquer une reformulation. Ces marqueurs oscillent entre :

Rappeler une information ←→ introduire une autre information.

Trois formes peuvent être employées par le locuteur afin de modifier ses propres propos ou les propos de son interlocuteur (c'est-à-dire, comment dire, autrement dit)

IV.4.3. 'DONC'

■ Le petit Robert (2014) énonce trois emplois du marqueur "donc"

- Le premier emploi montre que " donc " ' amène la conséquence ou la conclusion de ce qui précède, introduit la conclusion d'un syllogisme ' et qu'il sert à introduire une ' transition pour revenir à un sujet après une digression ou une interruption '.
- Le deuxième emploi enseigne que " donc " ' exprime l'incrédulité ou la surprise causée par ce qui précède ou ce que l'on constate '.
- Le troisième emploi souligne que " donc " ' explétif souligne et renforce une assertion, une injonction, une interrogation '.

■ Le dictionnaire de la langue française le Littré (2012) expose six usages du même marqueur " donc " :

' **1⁰** la conclusion qu'on tire d'un raisonnement ; **2⁰** exprime en général, qu'une chose est ou doit être la conséquence d'une autre ; **3⁰** sert souvent de simple transition pour revenir au sujet après une digression ; **4⁰** sert à marquer une sorte d'étonnement, la surprise que l'on éprouve d'une chose à laquelle on ne s'attendait point ; **5⁰** sert à rendre plus pressante une demande, une injonction ; **6⁰** ironiquement '.

■ Le dictionnaire Larousse retient trois acceptions de "donc" :

1⁰ : il marque la conclusion d'un raisonnement, la conséquence d'une assertion.

²⁷⁰VASSILIADOU, Hélène. ' Connecteurs de reformulation c'est-à-dire en français et diladi en grec ', *Linguisticae Investigationes*, [En ligne]. 2004, p.126. Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/248904604_Les_connecteurs_de_reformulation_c%27est-a-dire_en_francais_et_diladi_en_grec

2⁰ : il marque le retour à un point antérieur du discours ou du récit après une digression, une interruption.

3⁰ : il s'emploie 'comme un adverbe après le premier terme d'une phrase interrogative ou après une injonction, avec une valeur de renforcement '

■ Dans le dictionnaire didactique de la langue française, MICHEL POUGEOISE (2007, p.122). explique que le marqueur "donc", d'origine temporelle avec le sens d'alors, exprime 'maintenant la conséquence, la conclusion nécessaire d'un raisonnement, la constatation d'une évidence'²⁷¹.

Compte tenu des assertions ci-dessus nous pouvons signaler que les participants aux (débat) avaient recouru au marqueur "donc" afin d'introduire de nouvelles idées. Nous pouvons visualiser ceci dans les extraits suivants de notre corpus d'analyse :

TDP. N70.E02 : Ya des gens qui sont loin et euh et qu'on peut pas les euh, qu'on peut pas les voir **donc** ça va nous rapprocher.

1^{er} EXTRAIT →
ENREGISTREMENT n° 01.
PASSAGE n° 70. E02

TDP.N52. E01: Tout le monde attend les jeux olympiques et le championnat du football **donc** c'est euh il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques.

2^{eme} EXTRAIT →
ENREGISTREMENT n° 08.
PASSAGE n° 52-55.

TDP.N165.E01: Parce qu'ils ont des des des effets secondaires et certains comme des dop certains des dopages/ certains sont des dopages,
Ah **donc** ils sont ils sont interdits /

3^{ème} EXTRAIT →
ENREGISTREMENT n° 08.
PASSAGE n° 165-166-167-168-169-170.

TDP.N183. E 02: Maintenant euh bon pour moi il parle euh de de ce sport de combat **donc** le combat ce qu'ils m'ont dit euh il faut être euh entrainer toujours [...]

4^{ème} EXTRAIT →
ENREGISTREMENT n° 08.
PASSAGE n° 183.

TDP.N167.E02 :[du tout / (RIRE) ^ **chevauchement** ^ je remarque ça quand quand je vais-je sais pas acheter un rouge à lèvres / parfois j'ai la même couleur mais je choisi une couleur ou ou elle est un tout tout petit peu plus claire (RIRE) ^

²⁷¹ ELONGO, Arsène. 'Expression de modalités énonciatives comme introductrices des emplois de donc chez Francis Bebey', *cahiers Ivoiriens de Recherches Linguistique (C.I.R.L)*, Revue de L'ILA, pp. 13, N° 42, Décembre 2017.p. 11-27.

chevauchement ^ alors quand je mets le rouge à lèvre c'est la même chose mais au final j'ai fait trois fois plus [...] que celui que j'avais [...] (**RIRE**) ^ **chevauchement** ^]

A1

TDP.N168.EN : oui / oui / tout à fait (**RIRE**)

TDP.N169.E02 : [c'est ça / **donc** moi je ne sais pas gérer l'argent
∩

5^{ème} EXTRAIT →
ENREGISTREMENT n° 02.
PASSAGE n° 167-168-169.

L'analyse de ces extraits nous a à la fois permis d'observer à l'intérieur de chaque énoncé et de vérifier le sens que les apprenants ont voulu transmettre, mais aussi de remarquer que l'usage du marqueur "donc" renvoie à des formes différentes telles qu'elles ont été définies et présentées par le Littré dans un article de ELONGO ARSENE. En d'autres termes, toute reprise opérée par "DONC" ne représente pas toujours la même valeur.

Nous nous permettons de classer quatre d'entre elles de la manière suivante :

EXEMPLE 01 Y a des gens qui sont lin et euh et qu'on peut pas les euh qu'on peut pas les voir **donc**,
euh :::ça va nous rapprocher
CONCLUSION ↑
AVIS PERSONNEL

- Dans cet extrait, l'emploi du marqueur "donc", renvoie à une conclusion à partir d'un raisonnement.

EXEMPLE 02 Tout le monde attend les jeux olympiques et le championnat du football **donc**
c'est euh il y a beaucoup d'argents dans les jeux olympiques
CONSEQUENCE

- Le "donc", dans cet extrait exprime la conséquence.

EXEMPLE 03 Parce qu'ils ont des des des effets secondaires et certains comme des dop
certains des dopages certains sont des dopages, Ah **donc** ils sont interdits
ETONNEMENT

- Dans cet exemple, le marqueur "donc" renvoie à la quatrième valeur signalée par ELONGO ARSENE, qui sert à marquer une sorte d'étonnement, la surprise que l'on éprouve d'une chose à laquelle on ne s'attendait point.

EXEMPLE 04 Maintenant euh bon pour moi il parle euh de de de ce sport de combat **donc** le combat
ce qu'ils m'ont dit euh il faut être euh entraîné toujours.

- Le marqueur “donc” sert à une transition pour revenir au sujet après une digression.

IV.4.3.1. 'DONC' : entre marqueur de reformulation et marqueur d'interactivité ?

Les redondances relevées quant à l'emploi du marqueur 'donc', servent soit à : ▶

Introduire de nouvelles idées.

- ▶ Réexpliquer leurs propos.
- ▶ Reformuler.
- ▶ Récapituler leurs idées.
- ▶ Argumenter. ... etc.

Alors que chacune de ces actions nécessite une démarche spécifique, autrement dit ; ces apprenants qui débutent leurs cursus universitaire ne maîtrisent pas suffisamment l'emploi de ces marqueurs. Pour Nina de SPENGLER le coordonnant “donc” est envisagé comme *marqueur d'interactivité conclusive* dans une structure de deux éléments.

L'énoncé 'A' représente ' la fonction interactive d'argumentation ' et l'acte 'B' introduit ' l'acte directeur ', elle signale que ces rôles peuvent être inversés dans un raisonnement argumentatif d'où l'énoncé (A) peut remplir la valeur de l'acte directeur, cependant, l'énoncé (B) marque une fonction interactive de la conséquence.²⁷² Le même coordonnant est défini selon Anna ZENONE comme ' un marqueur, car il met en relation deux actes '. Il peut se présenter sous plusieurs formes, à savoir :

- ▶ Marqueur conclusif.
 - ▶ Marqueur de reprise.
 - ▶ Marqueur discursif.
 - ▶ Marqueur argumentatif.
 - ▶ Marqueur métadiscursif.

EXEMPLE.01.:

M.C = Marqueur Conclusif.

Ya des gens qui sont loin et euh et qu'on peut pas les euh qu'on peut pas les voir DONC euh ça va nous rapprocher.

Étant donné que les gens sont loin de nous et que nous ne parvenons pas à les contacter facilement.
CONCLUSION : INTERNET EST UN MOYEN DE RAPPROCHEMENT
“rapproche”

²⁷²ELONGO, Arsène. ' Expression de modalités énonciatives comme introductrices des emplois de donc chez Francis Bebey ', *cahiers Ivoiriens de Recherches Linguistique (C.I.R.L)*, Revue de L'ILA, pp. 13, N° 42, Décembre 2017.p. 11-27.

EXEMPLE 02:

Donc moi ce que je vais dire, c'est de continuer sur cette voie et d'utiliser l'ordinateur et l'internet normalement parce qu'il y a plusieurs choses à découvrir.

L'étudiant dans cet exemple tente à la fois de récapituler, de reformuler et d'argumenter l'idée finale (c'est son point de vue personnel).

Nous parvenons donc à la conclusion que le coordonnant "donc" marque plutôt la conclusion- la reprise- l'argumentation et le métadiscours et non pas "la reformulation".

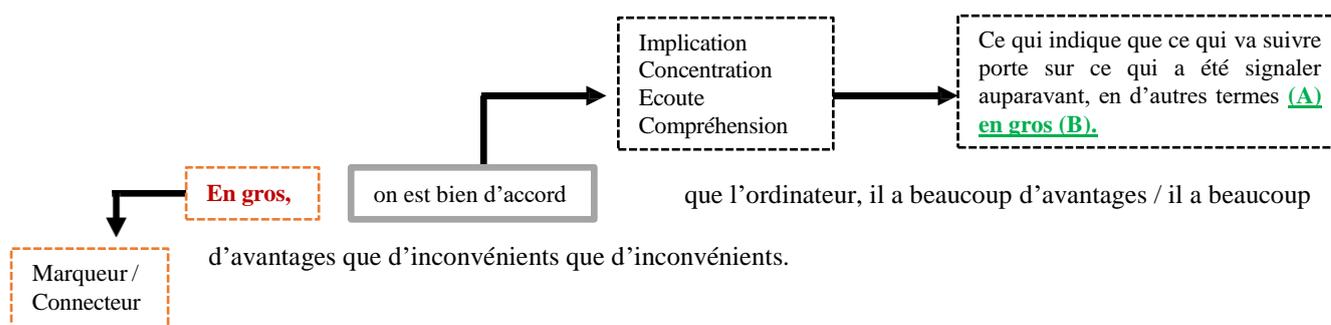
Les participants en question marquent d'une part, une progression discursive mais c'est un coordonnant qui montre aussi une certaine hésitation de leurs part ou des remplisseurs de pauses.

IV.4.4. ' EN GROS '

Parmi les douze (12) enregistrements, un seul extrait a été relevé de l'enregistrement n° 01²⁷³ où le participant avait employé le marqueur reformulateur "en gros" dans le souci de reformuler ses propos, ou bien afin d'introduire une idée nouvelle qui récapitule et / ou qui marque une progression discursive par rapport à ce qui a été signalé auparavant durant le débat mené entre eux.

Examinons à présent l'extrait en question qui se présente ci-dessous :

**EXTRAIT N° 231
ENREGISTREMENT N°01**



Nous constatons après observation minutieuse de l'extrait ci-dessus, les points suivants :

- ▶ Le bon choix du marqueur (+).
- ▶ Emission d'une idée mais dans une formulation très réduite.
- ▶ Continuité dans le discours (progression discursive).
- ▶ Hiérarchisation de l'idée émise (orientation +)

²⁷³ Voir annexe 01, enregistrement 01.

- ▶ Introduction du dernier acte discursif via le choix du marqueur.
- ▶ Reformulation marquée par la présence du ‘marqueur reformulatif ‘.
- ▶ Une rétro interprétation²⁷⁴

Nous nous sommes intéressés exclusivement dans le cadre de cette étude à l’admissibilité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage dans les reformulations produites par des étudiants algériens inscrits en première année licence de français langue étrangère.

L’examen d’un corpus composé de la transcription d’un débat en groupe et de onze dialogues enregistrés accompagnés de deux grilles d’observation, a permis, à la fois l’observation, l’analyse et la description détaillée des mouvements intentionnels que les apprenants souhaitent donner à l’interaction, de leurs différentes formulations, mais aussi de relever, de qualifier et de quantifier les marqueurs de reformulation auxquels les apprenants (en question), recourent lors des différents échanges interactifs.

Une examination minutieuse a été réalisée autour des emplois des marqueurs de reformulation paraphrastique (*c’est-à-dire* et *comment dire*), des marqueurs de reformulation non paraphrastique (*en gros* et *donc*), des marqueurs d’exemplification (*par exemple* et *comme*) et du présentateur ‘c’est’ qui relèvent du domaine de la reformulation.

La présente étude nous a donc permis de situer les principales faiblesses des apprenants inscrits en début de cursus ; ces faiblesses se situent essentiellement à plusieurs niveaux :

- Leur prédisposition à ne pas faire usage de la reformulation, peut s’expliquer en partie par la limitation du répertoire linguistique des apprenants.

Les apprenants disposent d’un vocabulaire limité ; autrement dit, il est très difficile pour eux de reformuler et surtout d’user convenablement du marqueur de reformulation adéquat à la situation. Suivant le constat qui a été réalisé par EDMONDSON (1984), HOUSE (1993) et DEBROCK (1999) à travers des études acquisitionnelles sur l’emploi oral des marqueurs ; l’emploi adéquat du marqueur de reformulation lors des interactions orales est une phase considérable de la compétence discursive dans une langue étrangère et il s’agit d’un domaine qui s’avère très difficile à maîtriser par les apprenants.

Parfois leurs différentes interventions comprennent des marqueurs de reformulation sans qu’il y ait “reformulation“, et contrairement à cela, les énoncés propres à quelques

²⁷⁴ La Rétro interprétation est envisagée comme une interprétation nouvelle d’une opinion à laquelle renvoie le marqueur.

éléments reposent uniquement sur de la reformulation sans recourir au marqueur, ce qui explique qu'une minorité ignore la valeur des marqueurs, alors que pour une grande majorité des apprenants connaissent la valeur et le sens du marqueur mais ne savent pas comment l'appliquer voire l'exploiter (savoir-faire) dans un contexte précis.

Nous avons pu constater au cours de notre analyse que par le recours à ces marqueurs, les apprenants pouvaient introduire différents types de 'paraphrases'; à savoir (*de la paraphrase définitoire – de la paraphrase explicative- de l'exemplification* ou même *une récapitulation*).

Cependant, la nature des opérations marquées par les marqueurs dits reformulateurs dépend principalement de ce sur quoi ils portent.

Les imperfections relevées dans les productions recueillies consistent premièrement, dans le fait que les participants ont tendance à user de manière inconvenable du marqueur de reformulation adéquat à la situation, c'est-à-dire que chez certains participants, l'emploi incorrect du marqueur de reformulation est fréquent mais n'entrave pas la compréhension.

- Quelques passages sont parfois discordants dans la mesure où aucune relation sémantique n'apparaît entre les segments (formulé et reformulé).
- Problèmes d'organisation des informations à l'intérieur d'un segment (formulé ou reformulé) ; parfois l'ordre dans lequel l'information est présentée est inadéquat, alors que le marqueur correspond à la situation, et vice-versa.
- Ruptures de cohérence au niveau informatif ; Parfois deux informations sont présentées dans deux segments alors qu'elles auraient pu (ou dû) être réunies en un seul segment soit (ES ou ER).

Les tournures incorrectes, les plus fréquentes se présentent comme suit :

- Incorrections portant sur le choix du marqueur lors des échanges.
- Incorrections portant sur la position du marqueur lors d'une reformulation.
- Incorrections portant sur la construction des énoncés comportant des marqueurs.
- Incorrections portant sur l'emploi du marqueur et (L'erreur la plus récurrente concerne l'emploi d'un même marqueur pour qualifier et / ou caractériser plusieurs relations ; autrement dit, usage continué d'un seul marqueur dans toute sorte d'opérations)
- Inaptitude à diversifier les procédés de reformulation due à la non maîtrise des marqueurs.

- Des nuances de sens sont parfois véhiculées dans les énoncés produits par les participants
- Quelques énoncés sont dépourvus de MR.
- Les apprenants ne paraissent pas à l'aise avec le maniement des marqueurs.

Le constat réalisé lors de l'analyse du corpus est que les différents cas de marqueurs causant des malentendus communicatifs se divisent dans l'ordre suivant:

1. L'omission d'un marqueur requis,
2. L'emploi d'un marqueur superflu,
3. L'emploi abusif du marqueur.
4. L'emploi erroné du marqueur est un type de rupture assez fréquent.

Qu'est-ce qui explique l'incapacité des apprenants inscrits en début de cursus à employer convenablement les marqueurs dans leur discours ? Est-ce la non-maîtrise du sens grammatical de certains marqueurs ou les règles d'emploi auxquels ils sont liés ?

Leur incapacité à employer correctement un marqueur ou l'usage maladroit des marqueurs crée une ambiguïté quant à la position du locuteur par rapport à son discours.

Les résultats auxquels nous sommes parvenues prouvent que le dysfonctionnement des marqueurs de reformulation dans l'usage des apprenants est peut-être dû soit à la complexité des marqueurs en langue française, soit aux lacunes rencontrées. Or, peu d'heures sont consacrées à l'enseignement de l'oral dans les programmes (depuis le primaire).

La non maîtrise de la langue française peut être un facteur parmi d'autres qui ne leur permet pas d'opter pour le bon choix du marqueur lors des reformulations.

Les difficultés portant sur l'emploi des marqueurs lors d'un échange interactif résultent d'une mauvaise appréhension de ces outils, et de là un enseignement déficitaire en matière d'appropriation.

Un grand nombre d'apprenants pensent qu'un discours et / ou un énoncé consiste en un agencement de phrases. Alors qu'assurer les liaisons interphrastiques par l'emploi des marqueurs est plus que nécessaire, ces liaisons rendent le discours cohésif, logique, facile à suivre et permettent de guider l'interlocuteur.

Le parcours de ces enregistrements nous a permis de mettre en exergue les conséquences de l'inexploitation des marqueurs de reformulation, inexploitation due uniquement à la non maîtrise de ces marqueurs à des fins de gestion de la cohésion discursive,

Nous nous permettons de signaler que l'une des sous-compétences discursives à travailler est celle qui permet à l'apprenant de saisir les nuances sémantiques différenciant

les marqueurs de reformulation en termes d'orientation du discours vers un type de conclusion précis.

L'objectif de cette section consistait à vérifier l'admissibilité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage par l'apprenant inscrit en début de cursus universitaire, et ce, à travers l'analyse des extraits ayant trait à la reformulation. Le corpus a montré dans le cadre de l'interaction que celle-ci a été maintenue dans (la majorité) des échanges malgré leur maîtrise partielle en langue française, à savoir dans le corpus n⁰ (01, 02, 06 et 08). Nous avons toutefois remarqué dans le cadre de la reformulation, que d'une part, les chiffres montrent une préférence des participants dans la pratique reformulatoire pour les enchainements (exemplificatifs et définitoires), en d'autres termes l'usage régulier des reformulations par paraphrase définitoire et / ou par paraphrase exemplificative, l'émergence de ce type de reformulation concorde avec le degré de complexité linguistique. Cette dernière est pourtant considérée comme un critère individuel lié à *la capacité de gestion des opérations cognitives* (KARPISKA-SZAJ. K, PAPROCKA-PIOTROWSKA. U, 2014) et que d'autre part, l'emploi adéquat du marqueur de manière générale a été très limité (sauf pour quelques uns). Finalement, et comme l'affirme BARTINING (1997 :39) '*L'emploi adéquat des connecteurs dans la langue parlée peut être considéré comme un indice de la compétence communicative des apprenants, et touche particulièrement à des aspects comme la cohésion, l'interaction et les relations interpersonnelles*'²⁷⁵

L'originalité de notre étude réside dans :

1. L'approche utilisée pour l'analyse des reformulations (comme procédé de clarification) entre binômes.
2. Une focalisation sur la collaboration des apprenants à la pratique reformulatoire mais aussi, à l'admissibilité du choix du marqueur et la conformité de son usage.
3. Nous avons opté pour une analyse combinée qui nous a permis d'offrir une vue d'ensemble de l'organisation de la reformulation entre binômes.

²⁷⁵KANNAN, Layal. '*Reformulations, contacts de langues et compétence de communication : analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones*', Thèse de Doctorat en science du langage, Université d'Orléans, 2011, p.271.

L'analyse réalisée nous a permis :

- de fournir les éléments de description de l'usage des marqueurs de reformulation, spécifiquement, (de la conduite discursive de l'apprenant inscrit en première année FLE).
- de mettre à jour des repères pour la description de l'organisation interactionnelle des reformulations en classe de langue.
- de situer à la fois les faiblesses des apprenants ainsi que les tournures incorrectes (les plus fréquentes).

Mais aussi,

- de dégager les opportunités qui surgissent des concours des apprenants lors de cette pratique dite 'reformulatoire'.

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT
DU MARQUEUR
DE REFORMULATION:
PROPOSITION ET PERSPECTIVES

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

L'étude des erreurs, comme le souligne GARCIA-DEBANC (1999, p.14), '*nous aide à comprendre les stratégies innées de l'apprenant*'. Ces stratégies d'apprentissage selon elle '*devraient être impliquées dans les pratiques et les programmes d'enseignement et ainsi être adaptées aux besoins de l'apprenant*'. Après une classification des difficultés relevées, liées à l'emploi des marqueurs de reformulation chez des apprenants qui débutent leurs cursus universitaire, inscrits en première année français langue étrangère.

Nous avons réfléchi à une stratégie à mettre en place à travers laquelle il serait possible d'aborder la stratégie de reformulation, qui permettrait le développement de cette compétence et que nous présentons ci-après:

Nous nous sommes inspirés du modèle didactique de l'atelier formatif de **Christian DUMAIS**, un formateur et professeur de didactique du français à l'université du Québec à Trois rivières, ses recherches tournent particulièrement autour de l'enseignement et l'évaluation de l'oral ainsi que de la formation des maîtres au sujet de la compétence à communiquer oralement. Il est aussi membre du centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), responsable du laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF) de L'UQTR.

Qu'est-ce que l'atelier formatif ?

Un atelier formatif au sens défini de Christian DUMAIS est : '*un temps d'enseignement pouvant varier de quelques minutes à plusieurs périodes et ce, en raison du contenu enseigné et du rythme des élèves. Chaque élément d'enseignement est abordé séparément et travaillé de manière approfondie [...] les ateliers peuvent servir à enseigner l'oral. Ils sont réalisés dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou de façon isolée, pendant l'année scolaire, pour travailler un élément spécifique de l'oral*'²⁷⁶

Présentation du modèle didactique de l'atelier formatif

Le modèle didactique de l'atelier formatif développé par Christian Dumais est un modèle basé sur une "démarche déductive" qui place l'enseignant au premier plan. En effet, son rôle dans cette démarche dite "déductive" consiste à assurer son enseignement en permettant aux apprenants d'intervenir tout en s'assurant que l'enseignement reçu soit mis convenablement en pratique.

Il s'agit d'un modèle composé de six étapes ; qui se présentent comme suit :

²⁷⁶ DUMAIS, Christian. 'Atelier pour un enseignement de l'oral', *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage prise 2*, Québec français 157, 2010, pp. 58-59.

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

1^{ère} étape : L'ELEMENT DECLENCHEUR

Cette première étape s'avère indispensable pour Christian Dumais, selon lui, il est primordial de présenter "l'objet de l'oral à travailler" via 'un élément déclencheur' sans que "l'objet travaillé" soit évoqué.

Ladite présentation peut se faire par le biais d'une vidéo, d'un enregistrement audio ou visuel dans lequel / laquelle on identifie 'l'objet en question'.

La présentation met en exergue, en premier lieu un usage inadéquat de 'l'objet de l'oral' c'est-à-dire (un contre-exemple) et ce, en vue de susciter la réaction des apprenants d'une part, de stimuler leurs intérêt d'autre part.

2^{ème} étape : ETAT DES CONNAISSANCES

L'état des connaissances est la seconde phase du modèle didactique de l'atelier formatif dans laquelle, le rôle de l'enseignant consiste dans un premier temps, à interroger les apprenants sur les points forts ainsi que les points faibles de l'exemple et du contre-exemple présentés lors de la première phase dite "élément déclencheur", mais aussi à identifier 'l'objet de l'oral'. Ce qui lui permettra d'appréhender les représentations des apprenants sur l'objet en question et de faire le point sur leurs connaissances (acquies) antérieur(e)s.

3^{ème} étape : ENSEIGNEMENT

Après une mise au point des connaissances antérieures des apprenants et une appréhension de leurs représentations, autrement dit ; après une définition claire de l'état des connaissances, le rôle de l'enseignant consiste lors de cette phase à "enseigner l'objet", en le décortiquant '*afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes*'²⁷⁷.

Une définition claire, précise et concise ainsi qu'un modelage de l'objet doivent être fait par l'enseignant et pour une orientation meilleure de l'enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant avec la contribution des apprenants peut répondre aux questions du genre : QUOI ?, COMMENT ?, POURQUOI ? et QUAND ?

- ▶ Le Quoi ? permet une définition précise de l'objet.

²⁷⁷ Adapté de edusco.education.fr/ressources-2016- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2016.

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

- ▶ Le Comment ? permet de savoir comment mettre en pratique l'objet de l'oral (la manière).
- ▶ Le Pourquoi ? permet de connaître les raisons de l'apprentissage de cet objet de l'oral (son utilité).
- ▶ Le Quand ? permet de savoir à quel moment il est possible de mettre en pratique cet objet de l'oral.

Toutes ces (questions / réponses) peuvent constituer ce qu'on appelle un (référentiel).

4^{ème} étape : MISE EN PRATIQUE

Comme son nom l'indique, il s'agit de la mise en œuvre de "l'objet travaillé" par les apprenants (ce qui va favoriser leurs apprentissages). *'Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe'* ²⁷⁸.

Il est à noter que ce ne sont pas tous les apprenants qui ont besoin de prendre part à cette mise en œuvre. Or, à chacun sa propre stratégie d'apprentissage, à savoir : *'dans l'action, par imitation, par observation...etc'* (Lafontaine, 2007, p.20)

5^{ème} étape : RETOUR EN GRAND GROUPE

Après une mise en œuvre ainsi qu'une 'synthèse' pour une examination de la compréhension de "l'objet travaillé", on procède à un "retour avec le groupe-classe".

Afin de valider la compréhension de 'l'objet' par l'ensemble des apprenants, une équipe est censée modéliser sa mise en pratique devant les autres.

6^{ème} étape : ACTIVITE METACOGNITIVE

Dans cette dernière phase, il est plutôt question de "la consolidation des apprentissages". Afin de permettre aux apprenants de bien asseoir ce qui a été fait, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des "activités métacognitives" et ce, pour que les apprenants prennent conscience des opérations mentales mises en pratique. Ces activités peuvent se présenter sous plusieurs formes à savoir : (des questions sur les différents apprentissages réalisés, conception 'avec les apprenants' des cartes heuristiques (conceptuelles) ..etc).

²⁷⁸ Adapté de edusco.education.fr/ressources-2016- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2016.

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

Cette inspiration nous conduit à proposer un modèle de l'atelier formatif que nous présentons ci-après:

L'objet à enseigner :

L'objet à enseigner est : "la reformulation". Selon GULISH et KOTSHI, il s'agit bien d'un acte (1987) d'une activité discursive selon (VION 1992 : 180) qui consiste pour le locuteur en un retour sur son discours ou sur celui de son interlocuteur afin de lui apporter plus de précision en vue de lever l'ambiguïté.

En ce sens, nous cherchons à rendre l'apprenant apte à user oralement et convenablement du procédé de reformulation ainsi que des marqueurs reformulatifs.

Il s'agit certes, de l'une des compétences de base que chaque étudiant doit maîtriser afin de pouvoir lever l'ambiguïté lorsqu'il est question d'une incompréhension.

Objectif :

Suite à l'atelier, les apprenants Algériens inscrits en 1^{ère} année licence de FLE à l'université de Tlemcen, seront en mesure de prendre conscience des spécificités de la notion de (reformulation) ainsi qu'à l'usage adéquat du marqueur de reformulation. Autrement dit ; les apprenants seront en mesure de déterminer le type de la reformulation en usant convenablement du marqueur adéquat.

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

DEROULEMENT DE L'ATELIER FORMATIF

Intitulé de l'atelier : (titre du document choisi)		Durée : 120 mnt	
Objet enseigné : La reformulation "le marqueur de reformulation"			
Objectif (s)	(En fonction de chaque séance)		
APPROCHE PEDAGOGIQUE	CONTENU & DEROULEMENT	MATERIEL	ENJEU(X)
ELEMENT NCHEUR	<p>L'enseignant fera écouter deux documents (sonores) authentiques, de deux dialogues entre les mêmes personnes.</p> <p><u>Le premier dialogue</u> met en scène des situations où l'interlocuteur répond de manière très vague et imprécise aux questions posées par le locuteur.</p> <p><u>Le deuxième dialogue</u> met en scène des situations où l'interlocuteur répond de manière réfléchie aux questions posées par le locuteur, en lui fournissant des réponses claires, précises et concises (bien „re'formulées) pour des raisons de compréhension.</p> <p>Suite à cette deuxième écoute, l'enseignant distribuera aux apprenants le contenu des deux dialogues (par écrit „transcrits') et ce, afin de les amener à percevoir le contraste entre les réponses fournies par l'interlocuteur du (dialogue n^o 02) et celles présentées dans le (dialogue n^o 01).</p>	<p style="text-align: center;"><u>ANNEXE '01'</u></p> <p>Document sonore (du dialogue n^o 01).</p> <p>Transcription du (dialogue n^o 01).</p> <p style="text-align: center;"><u>ANNEXE '02'</u></p> <p>Document sonore (du dialogue n^o 02).</p> <p>Transcription du (dialogue n^o 02).</p>	
ETAS DES CONNAISSANCES	L'enseignant tracera au tableau "deux colonnes" afin d'y inscrire (les points forts) ainsi que (les points à développer et/ ou à retravailler dans les deux types de réponses émises par l'interlocuteur dans les dialogues	TABLEAU	

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

	<p>01 et 02.</p>		
<p>L'ENSEIGNEMENT</p>	<p>Lors de ladite phase, l'enseignant sollicitera les apprenants à lui fournir dans un premier temps, une définition de "la reformulation".</p> <p>[L'enseignant permettra à un plus grand nombre d'apprenants de définir l'objet de l'oral travaillé, ceci, lui donnera la possibilité d'identifier les obstacles]</p> <p>Observera la diversité des propositions.</p> <p>Et décortiquera par la suite, l'ensemble des définitions fournies afin d'y introduire les éléments clés ; à savoir : l'énoncé source – l'énoncé reformulant- le marqueur de reformulation, ainsi que les types de reformulation ; à savoir : la reformulation définitoire- la reformulation explicative- la reformulation exemplificative ..etc. en leur fournissant des exemples (illustrations).</p> <p>L'enseignant sollicitera dans un second temps les apprenants de relever les passages reformulés (du document écouté).</p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1.</u> Ne validera pas les propositions qui semblent correctes (justes). <u>2.</u> Mettra en exergue les dissemblances entre les propositions entendues. <u>3.</u> Concrétisera ces dissemblances par une trace écrite au tableau <p>Il demandera ensuite aux apprenants de redire (l'énoncé reformulé relevé) en utilisant leur propres propos tout en gardant le même sens.</p>	<p style="text-align: center;">TABLEAU</p>	<p>Interagir oralement.</p> <p>[ce qui permettra à l'apprenant non seulement, d'identifier ce qui n'est pas certain ou / les éléments manquants dans sa définition mais aussi, d'ajuster les représentations erronées en écoutant les pairs), or, les différentes définitions proposées seront fluctuantes et indiqueront des niveaux de compréhension différents.]</p> <p>[ceci permettra à l'apprenant de son côté non seulement, de participer activement aux échanges mais aussi, de visualiser les énoncés reformulés par le locuteur ou / comment se fait une reformulation]</p> <p>[l'enjeu est de leur permettre de revoir, de corriger, de réviser et DONC d'améliorer leur reformulations, c'est-à-dire qu'il s'agit dans cette étape de la réalisation d'une activité de transformation de propos "contrôlée" où l'apprenant en difficultés aura du mal à modifier l'énoncé entendu selon ses propres propos].</p>

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

<p style="text-align: center;">L'ENSEIGNEMENT (suite)</p>	<p>L'enseignant déterminera les situations où le recours à ce procédé est pertinent, par exemple (dans les situations d'incompréhension) etc..</p> <p>Afin d'amener l'apprenant à distinguer l'emploi pertinent de l'emploi impertinent du marqueur de reformulation, l'enseignant acheminera leurs attentions vers l'emploi du MR à partir des reformulations préalablement proposées.</p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1.</u> Il sélectionnera les énoncés reformulés les plus représentatifs de la pratique reformulatoire et mettra en exergue 'la possibilité' des différentes façons de redire un même énoncé, en prenant en considération les éléments qui composent cette (reformulation), notamment le MR. <u>2.</u> Les incitera d'abord de déduire le sens des marqueurs. <u>3.</u> Leur fera remarquer la différence entre les différents marqueurs (employés) et explicitera le rôle joué par chacun. <u>4.</u> Réalisera un grand nombre d'activités sur l'emploi des marqueurs. 		
<p style="text-align: center;">LA MISE EN PRATIQUE</p>	<p>Le matériel nécessaire à cette étape du travail, dite "mise en pratique" se résume à des fiches comportant des dialogues (un long dialogue par fiche)</p> <p>L'exercice se fera en équipe et à tour de rôle.</p> <p>Chaque équipe recevra cinq fiches (ou selon le nombre de participants qui composent l'équipe)</p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1.</u> Chacun devra en tirer une fiche au hasard. <u>2.</u> Reformuler quelques énoncés composant le dialogue. <u>3.</u> Réaliser (en réalisant) le type de reformulation indiqué entre guillemets devant le passage à reformuler et ce, en choisissant le Marqueur de 	<p>FICHES CONTENANT DES DIALOGUES (DES ENONCES / PASSAGES A REFORMULER)</p>	

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

	<p style="text-align: center;">reformulation approprié.</p> <p>Chaque équipe jugera de la pertinence ou de la non pertinence des reformulations de leurs camarades, en expliquant pourquoi ? la reformulation de l'autre est correcte ou pas c'est-à-dire (en explicitant le rôle joué par chaque MR)</p> <p>Chaque équipe notera les reformulations correctes ainsi que les reformulations non recevables sur un CARTON.</p>		
<p>LE RETOUR EN GRAND GROUPE</p>	<p>Suite à l'étape précédente, les membres de chaque équipe exposeront les reformulations pertinentes présentées par leurs camarades (tout en favorisant une confrontation de <u>l'énoncé reformulé</u> avec <u>l'énoncé source</u>) d'une part, et vérifieront leur validité par la suite.</p> <p>Expliciteront d'autres part, la non pertinence des quelques reformulations en signalant le pourquoi ? par exemple, (pourquoi il est préférable d'employer tel marqueur au lieu de tel MR)</p> <p>Afin d'aider au bon fonctionnement du déroulement de ladite étape, l'enseignant peut intervenir soit en adressant des questions au grand groupe, soit en renvoyant les apprenants / participants aux règles de la reformulation et de l'emploi des MR préalablement enseignés, autrement dit ; (l'accompagner en cours d'action).</p> <p>une fois les présentations terminées et dans le souci de consolider ce qui a été appris (les apprentissages), l'enseignant dans ce cas, pourra faire un retour sur les stratégies de la reformulation (soit à travers des questions directes, précises adressées aux apprenants, soit à travers un rappel de ce qui a été fait).</p>	<p>UN CARTON PAR EQUIPE</p>	<p>L'enjeu est de permettre au groupe de mettre en relation ce qui a été reformulé avec l'énoncé d'origine et de comprendre justement en quoi l'E-2- se rapproche de l'E-1-.</p>
<p>L'ACTIVITE METACOGNITIVE</p>	<p>Les apprenants (participants) lors de cette étape sont censés réfléchir aux différentes situations d'apprentissage où la reformulation leur sera utile.</p> <p>Leurs différentes propositions doivent être justifiées ; par exemple : <i>(je reformule mes propos au moment de clore un sujet ou au terme d'une conversation, je reformule</i></p>	<p>UNE FICHE METACOGNITIVE</p>	

VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MARQUEUR : Proposition et perspectives

	<p><i>lorsqu'il s'agit d'une incompréhension parce qu'il est nécessaire de faire et de se faire comprendre ...etc)</i></p> <p>A ce moment précis, l'enseignant réalisera une synthèse ou un récapitulatif des réponses fournies par chacun, qui seront notées au tableau que chacun recopiera sur une fiche (qui lui sera utile)</p>	<p>PROPRE A CHAQUE APPRENANT</p>	
--	--	---	--

Les reformulations des participants lors de l'atelier formatif dépendront dans un premier temps, du climat de la classe installé par l'enseignant mais aussi, de la nature du feed-back proposé ..etc.

Nous soutenons l'idée de C. MARTINOT qui préconise *un entraînement à la maîtrise paraphrastique dès le CE1 afin d'augmenter le stock de paraphrases de chaque élève, ce qui permettrait aux enfants qui ne disposent que d'un 'code restreint' (BERNSTEIN, 1975) de s'adapter à toutes les situations d'énonciation (MARTINOT, 2015).*

CONCLUSION

Cette recherche a été entamée avec la ferme conviction qu'un marqueur de reformulation n'est pas un simple outil linguistique de remplissage dans un échange interactif, mais plutôt un constituant multifonctionnel exprimant différents emplois.

Au terme de ce travail, un regard rétrospectif s'impose. Cela nous conduit à faire le point sur notre problématique ainsi que sur nos hypothèses de départ. Nous retraçons le contexte de cette recherche ainsi que notre mouvement de pensée.

Nous avons pour but de vérifier à l'intérieur des extraits ayant traits à la reformulation l'exactitude et la régularité du choix du marqueur de reformulation, en analysant particulièrement son admissibilité ainsi que la conformité de son usage, pour pouvoir identifier d'une part et décrire d'autre part, la structure des reformulations en classe de français langue étrangère, mais aussi les ressources relatives à cette pratique dite reformulatoire chez les apprenants inscrits en 1^{ère} année licence FLE.

Notre question de recherche était la suivante : Comment à travers un comportement verbal interactionnel, l'apprenant algérien inscrit en 1^{ère} année licence FLE, parvient lors d'un déroulement conversationnel à user convenablement du marqueur de reformulation adéquat à la situation ?

Nos hypothèses de départ qui en découle sont les suivantes :

- ▶ L'usage adéquat du marqueur de reformulation demande une certaine compétence langagière que les apprenants inscrits en 1^{ère} année licence de français langue étrangère (désormais, FLE), à l'université de Tlemcen (Algérie), ne maîtrisent pas suffisamment.

- ▶ Les opérations marquées par le marqueur de reformulation employé voire choisi par l'apprenant inscrit en début de cursus ne reflètent pas l'intention de communication voulu transmettre

Pour s'assurer de leurs différentes pratiques, il est indispensable de disposer de descriptions précises du phénomène étudié ; notamment de l'emploi pertinent ou non pertinent des marqueurs de reformulation lors des interactions orales.

L'objectif tracé répond aux difficultés observées chez le public en question.

Dans l'intention d'apporter plus de clarté à nos hypothèses de départ, ainsi qu'à notre questionnement, nous avons procédé de la manière suivante :

Nous avons à la fois explicité tout en mettant en exergue dans le premier chapitre les savoirs et savoir-faire en jeu de notre thématique (expliciter l'essence même de la notion de 'reformulation' dans sa complexité dans un contexte interactif).

Réalisé un état des lieux des travaux sur la communication en classe de langue étrangère et défini les concepts clés qui ont orienté notre recherche à savoir : l'oral et l'interaction en nous basant sur les travaux qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche interactionniste et de l'analyse conversationnelle.

Comme nous nous sommes appuyés sur le modèle S.P.E.A.K.I.N.G de Dell HYMES pour une description détaillée de notre corpus d'analyse, or, la notion de compétence de communication présentée dans le modèle est considérée comme une compétence complexe qui dépasse largement la dimension linguistique en prenant en compte certains éléments (*le cadre, les participants, etc.*) directement liés à la situation sociale dans laquelle l'interaction a lieu. La prise en compte de ces différents éléments permet de mieux comprendre le sens visé par les interlocuteurs impliqués dans les échanges ' (HANI QOTB, 2015).

Un second chapitre a été consacré à un traitement de données ainsi qu'à une analyse descriptive des résultats obtenus. Enfin, l'analyse a porté sur ce qui suit :

- Une description détaillée des TDP de l'ensemble des participants. Notre intérêt à étudier ces tours consiste à distinguer les locuteurs loquaces des locuteurs peu communicatifs d'une part, de relever les longs tours ainsi que les TDP courts or, les longs tours semblent plus porteurs d'informations comme ils ont tendance à être consacrés aux situations complexes qui donnent lieu à des échanges reformulés.
- Une catégorisation des éléments pouvant apparaître entre deux segments reformulés et ce, dans le souci de démontrer que la reformulation peut être introduite par un marqueur comme elle peut avoir lieu sans marqueur(s).
- Une étude minutieuse sur la présence et /ou absence du marqueur où nous avons expliqué les différentes structures de reformulation observées.
- L'implication du participant par rapport à la tâche reformulatoire afin de déterminer les compétences à mobiliser pour l'accomplissement de la tâche demandée.
- Une vérification du nombre d'extraits ayant trait à la reformulation à l'intérieur des trois types de TDP à savoir (*H-S / S* ou *A-S*) et ce, dans le souci de

CONCLUSION

démontrer si la reformulation a lieu lorsque l'apprenant est volontaire dans ses interventions ou bien lorsque la parole lui est imposée.

- Une examination de chacune des relations nourries entre l'ES et l'ER. Etc..

C'est à dessein que nous avons choisi d'analyser des dialogues entre binômes, le but auquel nous sommes parvenues est d'avoir pu visualiser la manière dont les apprenants gèrent les problèmes de compréhension afin de maintenir une linéarité discursive.

Sans revenir en détails à l'analyse, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que nous avons réalisé une recherche réflexive basée sur une démarche à la fois descriptive et analytique (combinée) et ce, dans le souci de répondre à une problématique jugée importante dans la mesure où le constat de départ devait révéler une insuffisance communicative chez le public approché et que l'usage adéquat du marqueur de reformulation demandait une certaine compétence langagière qui n'est pas suffisamment maîtrisée par ces apprenants.

L'analyse de l'ensemble des débats a montré que :

Les extraits contenant des marqueurs de reformulation regroupent trois classes :

- ▶ Des marqueurs de reformulation paraphrastiques *MRP* (ROULET, 1981),
- ▶ Des marqueurs de reformulation non paraphrastiques *MRnP* (ROULET & ROSSARI 1889- 1994 & GÜLICH et KOTSCHI, 1987).
- ▶ Des marqueurs d'exemplification.

Les cas sans marqueurs sont de deux types :

- ▶ L'emploi du présentateur 'C'est' entre deux segments.
- ▶ Et lorsqu'aucun marqueur n'apparaît entre les deux énoncés.

Le phénomène de l'hétéro-reformulation a montré un nombre conséquent de fonctionnements interactifs à travers les données recueillies, cette pratique de l'hétéro-reformulation, a mis en œuvre une concentration sur les pratiques collaboratives entre enseignant / apprenant et entre apprenants. Le phénomène de l'auto-reformulation quant à lui, a montré une collaboration active du participant au projet de communication. Il s'agit pour les deux phénomènes d'une caractéristique importante sur les positionnements mutuels des participants lors des échanges au travers de cette observation sur le discours de l'autre.

Cette étude a également permis d'orienter notre regard sur plusieurs éléments ; à savoir :

- Les participants collaborent peu ou prou en matière de contribution langagière ce qui explique que les sujets étaient d'actualités, ont ouvert des espaces d'expression

libre, où la parole est restée à l'initiative des participants.

- Afin de nous assurer de la pertinence ou de la non pertinence de l'emploi du marqueur, nous nous sommes appuyés sur les caractéristiques propres à chaque classe. Nous sommes parvenues à constater qu'il existe certes des moments où les apprenants parviennent très difficilement à émettre un énoncé ou une reformulation cohérente sur tous les plans, mais nous avons pu observer des zones de variation quant à leurs productions.
- Une différence prévisible quant à l'emploi du marqueur ainsi qu'une prédominance sur le plan quantitatif quant à l'accomplissement de la tâche, les différentes contributions n'ont pas été quantitativement les mêmes et les emplois étaient parfois divergents non pas uniquement des uns par rapport aux autres mais parfois d'une personne par rapport à elle-même.
- Ces marqueurs sont à la fois des indices de début, de continuité "d'enchaînement", mais aussi de clôture qui impactent la structure interactionnelle.
- Les compétences à mobiliser pour l'emploi du marqueur ne sont pas identiques chez l'ensemble des binômes.
- L'emploi pertinent de quelques marqueurs est nettement supérieur que les emplois non pertinents. Bien que la faible fréquence des emplois non pertinents reste occasionnelle, elle conduit quand même parfois à des incompréhensions.
- L'orientation discursive mise en jeu par l'emploi du marqueur est particulièrement saillante dans le cadre du dialogue afin de se prémunir contre la discontinuité de la linéarité du discours.
- La sphère de la reformulation a été discernée et caractérisée par une forte présence des marqueurs *c'est-à-dire, comment dire, par exemple, comme, en gros* et *donc*. Sauf que, les participants ont tendances à introduire davantage d'exemples dans leurs productions afin de faciliter l'accès au sens et de clarifier leurs propos et le choix du marqueur influence de manière non négligeable le sens voulu transmettre.
- Les résultats auxquels nous sommes parvenues nous permettent de valider notre

CONCLUSION

hypothèse de départ, nous pouvons affirmer que l'usage adéquat du marqueur de reformulation demande une certaine compétence langagière que les apprenants inscrits en 1^{ère} année licence de français langue étrangère à l'université de Tlemcen, ne maîtrisent pas suffisamment.

Les approches présentées dans le cadre théorique et auxquelles nous nous sommes référées, ont été employées de manière complémentaire en associant les principes et ce, dans le souci de conduire une démarche homogène.

Ledit corpus constitue un outil pertinent permettant aux locuteurs de trouver des explications de certains phénomènes qui ont été réalisés à partir de nos observations.

Ce travail de thèse n'est que le début d'une réflexion, qui nous l'espérons, produira une dynamique autour de la reformulation orale dans la communauté des chercheurs.

Nous espérons qu'à travers d'autres projets de recherche, dans une étude future, dans le même ordre d'idées et dans une perspective de continuité et de prolongement réflexif, un corpus plus large serait nécessaire pour approfondir nos résultats sur les usages.

ANNEXES

A1 : TRANSCRIPTION DES 12 ENREGISTREMENTS

A2 : GRILLES D'OBSERVATION (MODELES 1 ET 2)

A3 : REPOSES

▶ **GRILLE N° 01.**

▶ **GRILLE N° 02**

***A1 : TRANSCRIPTION DES 12
ENREGISTREMENTS***

TRANSCRIPTION DES ENREGISTREMENTS

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 01

Durée : 20 minutes / 18 secondes

- TDP. 01. EN On dit que l'ordinateur vous isole du monde ,, est-ce que c'est vrai
' est-ce que vous êtes pour ou contre,
- TDP. 02. E01 c'est faux , ça nous rapproche du monde ,,
- TDP. 03. E02 Non'
- TDP. 04. E03 Non' euh ::: ^ chevauchement ^ non' pour moi ,,[...] dans une certaine condition'
- TDP. 05. EN Dans certaines conditions'
- TDP. 06. E03 Oui ,, ^ chevauchement ^ et euh ::: [...] on se trouvent près de l'ordinateur , ça nous éloignent des des proches' c'est euh :::
- TDP. 07. EN Avant de parler des proches ^ chevauchement ^ je voudrais vous poser une question' qu'est ce que vous entendez par le fait de s'isoler du monde' [...] bien ça nous rapproche du monde,
- TDP. 08. E01 euh ::: ,, ça nous rapproche du monde ,,
- TDP. 09. EN vous entendez quoi par isolement ,, et vous entendez quoi par rapprochement ,,
- TDP. 10. E01 isolement du monde ,, on parle de [...] on n'parle pas de de de de la famille de la [...] on parle du monde entier , au contraire **ça nous rapproche du monde ou on ' ça nous permet de voir ce qui se passe à l'étranger ' ce qui se passe dans le monde** , et euh ::: par contre , par contre on est euh ::: pas face à [...] c'est plus un avantage qu'un inconvénient' **ça nous rapproche du monde ' ça nous éloigne pas** , au contraire' **nous éloigner serait euh ::: ' nous isoler ' rester' euh ::: ni connecté euh :::'** ni euh ::: ni avoir la possibilité de voir ce qui s'passe à l'étranger ' on est juste là ' entre nous' eh euh ::: voilà , on se limite à ça ' par contre ' grâce à l'ordinateur' grâce à l'informatique '
- TDP. 11. EN grâce à la technologie ,,
- TDP. 12. E01 grâce aux technologies ,, internet ,,[...] suit ,
- TDP. 13. E04 grâce aux réseaux sociaux'
- TDP. 14. EN Oui'
- TDP. 15. E01 et tout ce qu'on ,, et tout ce qui s'en suit, on est capable de voir' ce qui se passe dans le monde ,, les élections présidentielles' des Etats – Unis' on a tous les soirs les les chiffres [...] les suivre en direct' c'est pas ,, c'est quelques chose de d'extraordinaire qu'on a ,,
- TDP. 16. E05 [...] a le jour euh ::: on est plus euh ::: ,, **comment on dit** ,, on est attaché aux réseaux sociaux plus qu'euh ::: ,,**par exemple** ,, [...] on est très attaché au face book mieux euh ::: ,,plus que les autres non ^ chevauchement ^

- TDP. 17. EN [...]

TDP. 18. E02 Madame' ah' moi je crois qu'elle a raison ,,

TDP. 19. EN [...]

TDP. 20. E02 ça nous rapproche du monde ,,

TDP. 21. E05 ça ça nous rapproche du monde' dans un sens euh :::

TDP. 22. E04 l'internet rapproche les gens qui sont loin' et il éloigne les gens qui sont proches ,,

TDP. 23. EN très bien ,, il rapproche et il isole à la fois ,, ^ chevauchement ^

TDP. 24. E02 Oui ,,

TDP. 25. EN je pense que chacun d'entre vous que [...] à la maison tout le monde est [...]

TDP. 26. E02 Oui ,,

TDP. 27. E05 Oui'

TDP. 28. E01 Oui'

TDP. 29. E04 Oui'

TDP. 30. E06 Oui' } en même temps

^ chevauchement ^

TDP. 31. EN isoler /

TDP. 32. E02 les rapprocher [...]

TDP. 33. E06 [...] chacun de nous a des a ses a ses propres a ses euh a ses problèmes [...] on ne on ne partage pas / l'idée / je pense que c'est ça /

TDP. 34. E04 on ne cherche pas d'avoir des amis naturels [...]

TDP. 35. E02 virtuel /

TDP. 36. E05 virtuel / } euh ::: ^ chevauchement ^

TDP. 37. EN virtuel /

TDP. 38. E03 on vit dans un monde virtuel / par exemple/ si t'a un ami dans la vie réelle / il te trahit / tu cherches euh ::: hors un meilleur ami dans le monde virtuel / [...] continu / continuellement.

TDP. 39. E05 tu t'exprime mieux en mode virtuel / mieux qu'euh ::: la réalité / tu peux ehm c'est pour ça [...]

TDP. 40. EN est ce que vous vous sentez plus à l'aise de discuter avec une personne derrière l'écran /

TDP. 41. E01 c'est vrai /

TDP. 42. E06 oui /

TDP. 43. EN que de discuter euh ::: face [...] à la personne ...

TDP. 44. E05 c'est pas qu'on euh ::: / qu'on est plus à l'aise / on est courageux / je veux dire on dit ce qu'on veut derrière euh ::: / ^ chevauchement ^

TDP. 45. E04 on exprime bien / on exprime bien /

TDP. 46. E05 on exprime bien / on exprime tout le monde exprime

TDP. 47. E01 [...] par la [...] la personne qui est en face ne peut nous fuir directement / et ne peut pas nous voir \

TDP. 48. EN donc vous avez peur des préjugés \

TDP. 49. E04 oui /

TDP. 50. E05 peut être /

TDP. 52. E02 ça dépend /

- TDP. 53. E01 il faut **eu**h :::
- TDP. 54. E02 [...]
- TDP. 55. E04 ^ **chevauchement** ^
- TDP. 56. E05 il fut s'exprimer **eu**h :::
- TDP. 57. E07 Madame / on exprime **eu**h ::: mieux qu'**eu**h ::: avec mon ordinateur \
- TDP. 58. EN donc / vous vous exprimer mieux face à la personne / d'accord /
- TDP. 59. E07 madame / je **eu**h ::: je préfère /
- TDP. 60. EN oui / c'est une préférence / je respecte /
- TDP. 61. E07 oui /
- TDP. 62. EN oui / khaled /
- TDP. 63. E04 **eu**h ::: il y a l'amour des proches \
- TDP. 64. EN pardon \ il y a /
- TDP. 65. E04 l'amour des proches \
- TDP. 66. EN c'est – à – dire /
- TDP. 67. E04 par exemple \ la famille / **eu**h ::: les amis / plus de temps avec les amis /
- TDP. 68. EN plus de temps /
- TDP. 69. E03 oui / mais **eu**h ::: avec internet / presque **eu**h ::: / jamais avec **eu**h ::: [...] ^ **chevauchement** ^ si tu est entrain de connecter \ de connecter \ tout le temps/
- TDP. 70. E02 madame avec des gens qui sont loin \ ya des gens qui sont loin \ et **eu**h ::: et qu'on peut pas les voir / donc **eu**h ::: ça va nous rapprocher \ [...]
- TDP. 71. E05 on doit se connecter pour **eu**h ::: / les contacter /
- TDP. 72. E02 on doit se connecter pour les contacter / pour leur parler / pour **eu**h ::: discuter un peu \ si non ça \ si non ils nous / isolent \ de ceux qui sont à coté de nous \ mais d'une certaine manière / ils nous rapprochent / des gens loin / plutôt des gens [...] qui
- TDP. 73. E04 donc / [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP. 74. E05 [...] oui \
- TDP. 75. EN d'accord / **eu**h :::
- TDP. 76. E04 on est accros aux téléphones portables / les ordinateurs / [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP. 77. E06 il ne faut pas être [...]
- TDP. 78. EN il ne faut pas être [...] hein /
- TDP. 79. E06 il y a des gens qui perdent trop de temps **eu**h ::: ^ **chevauchement** ^ [...]
- TDP. 80. E02 oui / oui /
- TDP. 81. EN oui /
- TDP. 82. E01 ça [...] qu'elle nous permet d'évoluer /
- TDP. 83. E03 et pour progresser en [...] / de notre temps / ^ **chevauchement** ^ dans le bon sens \ [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP. 84. EN et si on l'utilise pour **eu**h ::: [...]
- TDP. 85. E01 il a comme toute choses des côtés positifs et des cotés négatifs \ comme chaque \ chaque chose \ [...] ^ **chevauchement** ^ si on

- avait pas internet / la vie serait monotone / **eu**h ::: ponétrical /
on serait **eu**h ::: renfermé sur nous-mêmes \
- TDP. 86. EN** [...] ou pas ? /
- TDP. 87. E03** non +++ /
- TDP. 88. E06** non /
- TDP. 89. EN** alors pourquoi / ^ **chevauchement** ^ [...]
- TDP. 90. E01** **eu**h ::: parce que \
- TDP. 91. E02** en général / [...]
- TDP. 92. E01** non non non non c'est pas ça / parce qu'il y avait au temps de nos
parents / et de nos grands parents / ils ne vivaient pas seulement
entre eux / ils vivaient avec des étrangers / la vie \ l'Algérie était
beaucoup plus ouverte que maintenant / du coup \ ils
ressentaient pas ce besoin de voir ce qui se passe chez autrui /
- TDP. 93. EN** exactement /
- TDP. 94. E01** chez les autres personnes / par contre / nous si on nous enlève
internet / la télévision / les chaînes européennes / les chaînes
[...] étrangères / ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 95. EN** d'ailleurs / ils étudiaient chez les sœurs \
- TDP. 96. E01** oui / exactement / et pour ça ils ne ressentaient pas ce manque \
par contre nous si / on nous enlève ça / on restera contre nous \
et du coup / on va se renfermer sur nous-même /
- TDP. 97. EN** et on restera seul dans la foule \
- TDP. 98. E01** seul et ne pas se développer / on va dire seulement qu'on est bien
/ y a pas **eu**h ::: quelqu'un d'autre qui est mieux que nous \ on
est en train de voir [...] que que nous / parce que [...]
- TDP. 99. E05** oui / parce qu'il y a que la culture algérienne qui se [...]
- TDP. 100. E01** voilà /
- TDP. 101. E05** il n'y a pas d'autres cultures \ ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 102. E01** il y avait bein \ autrefois / il y avait les chrétiens / il y avait y
avaient les musulmans / ^ **chevauchement** ^ par contre
euh ::: ^ **chevauchement** ^
- TDP. 103. E07** y avait même / il n'y a pas d'obstacles / y a des livres y a +++ des
euh ::: [...]
- TDP. 104. E01** oui / alors / ^ **chevauchement** ^ ils lisaient beaucoup par rapport
à [...] était beaucoup plus ouverte / par contre / nous si on
cherche un livre / si y a pas / au CCF le centre culturel français /
on peut pas trouver ailleurs / on est obligé de chercher sur
Google /
- TDP. 105. EN** comment /
- TDP. 106. E01** le livre / si on cherche un livre et on le trouve pas au Centre
Culturel Français au ccf / on est obligé de chercher sur google /
- TDP. 107. EN** oui / parce que ailleurs [...] comme les bibliothèques par exemple
/ ^ **chevauchement** ^
- TDP. 108. E02** madame / mais quand même / on a évolué / madame / l'ordinateur
il / il nous a fait gagner beaucoup de temps / madame \ comme
par exemple / si on a besoin de livres \ on va pas aller au ccf / on
va allumer notre ordinateur [...]
- TDP. 109. E05** [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 110. EN** [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 111. E01** oui /

- TDP. 112. E06 oui /
- TDP. 113. E02 oui /
- TDP. 114. E01 et c'est beaucoup plus guennant d'avoir le livre / [...] entre les mains que de le lire sur un écran / ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 115. E02 madame / il y a un charme / au livre / le livre **eah** ::: a un charme \ un charme \ quand on le on v le feuilleter / on va l'ouvrir ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 116. E01 oui
- TDP. 117. E05 le fait de toucher le papier du livre [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 118. E01 oui / mais il faut apparemment [...] le livre parce que le livre retient des des avantages / que des avantages / le livre aussi peut nous laisser **eah** :::
- TDP. 119. EN y a aussi des gens qui ont beaucoup d'ouvrages mais qui ne lisent pas \ y a aussi le savoir-lire / [...] en parlant de savoir lire y a le savoir / le savoir être et le savoir-faire \ moi je parle su savoir-faire / y a des gens qui ont beaucoup d'ouvrages mais qui ne savent pas lire \ il y a différents types de lectures / il y a ce qu'on appelle [...] la lecture en diagonal / le fait de lire **eah** ::: par exemple lors du BAC lire le sujet vite fait juste **eah** ::: pour savoir de quoi il s'agit / et la la lecture analytique / c'est le fait de comprendre ce qui est dit entre les lignes / d'accord /
- TDP. 120. E01 [...]
- TDP. 121. EN est-ce que / est-ce qu'on sait lire / [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 122. E05 madame / on sait pas \
- TDP. 123. E02 madame / personnellement je déteste la lecture \
- TDP. 124. EN pourquoi /
- TDP.125.E02 madame j'ai fait pendant longtemps [...] ^ **chevauchement** ^ déteste la lecture \
- TDP. 126. E03 on est pas habitué /
- TDP. 127. EN on est pas /
- TDP. 128.E02 habitué / ^ **chevauchement** ^ on est pas habitué ^ **chevauchement** ^ ce n'est pas ma tasse de thé
- TDP. 129. E05 tu n'a rien contre la littérature mais ce n'est pas ta tasse de thé \
- TDP. 130. E07 madame / je trouve que l'ordinateur nous éloigne de **eah** ::: des [...] et il est très important de de **eah** ::: liser /
- TDP. 131. EN si je vous propose par exemple de choisir entre **eah** ::: lire un ouvrage sur le et et lire un ouvrage en version papier \
- TDP. 132. E01 moi \ je préfère le lire en [...]
- TDP. 133. EN comment /
- TDP. 134. E01 je préfère le lire en papier \
- TDP. 135. EN le lire en papier \
- TDP. 136. E07 moi aussi /
- TDP. 137. E03 moi aussi /
- TDP. 138. E04 en net /
- TDP. 139. EN sur le net /
- TDP. 140. E04 oui /
- TDP. 141. EN tu risques d'avoir mal aux yeux /
- TDP. 142. E01 madame / ni l'un \ ni l'autre / (**RIRE**)
- TDP. 143. E04 je préfère les films / ^ **chevauchement** ^ je préfère les films /

- TDP. 144. EN vous savez la différence qu'il y a quand on regarde l'histoire
c'est que ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 145. E02 oui / je préfère /
- TDP. 146. EN c'est que le cerveau ne fait pas d'efforts
- TDP. 147. E03 de d'effort /
- TDP. 148. E06 d'effort /
- TDP. 149. EN le fait de regarder \ ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 150. E01 par contre quand tu lis [...]
- TDP. 151. E02 madame / comme **euuh :::** /
- TDP. 152. EN tu mets en valeur le **euuh :::** [...]
- TDP. 153. E02 madame / comme par exemple la dernière fois / on avait un
examen de civilisation \
- TDP. 154. EN oui /
- TDP. 155. E0 madame / j'ai pris les **euuh :::** les polycopés et j'ai compris / j'ai
commencé à réviser / j'ai gardé une idée / j'ai pas pu /
- TDP. 156. E01 mais il ne faut pas les [...] divers les photocopiés
- TDP. 157. E02 madame / par contre Salim m'a envoyé une vidéo /
- TDP. 158. EN oui /
- TDP. 159. E02 madame / **euuh :::** ^ **chevauchement** ^ madame j'ai tout
compris /
- TDP. 160. EN tu aimes qu'on te raconte l'histoire \ on ta raconté l'histoire /
- TDP. 161. E02 madame / on m'a raconté l'histoire avec des faits réels ^
chevauchement ^.
- TDP. 162. EN donc / tu retiens mieux / facilement lorsqu'on te raconte l'histoire
/ tu retiens mieux de cette manière / ^ **chevauchement** ^ très
bien \
- TDP. 163. E02 madame / j'ai tout compris / la médecine **euuh :::** / ^
chevauchement ^
- TDP. 164. E01 [...]
- TDP. 165. EN d'accord /
- TDP. 166. E02 personnellement / c'est comme ça /
- TDP. 167. E04 c'est pareil / regarder une vidéo / l'idée donc peut être interprétée
[...]^ **chevauchement** ^ [...]
- TDP. 168. E02 madame / comme par exemple le roman de **euuh :::**
- TDP. 169. E04 chaque [...] vidéo a sa [...]
- TDP. 170. E02 ce que le jour doit à la nuit /
- TDP. 171. EN oui / je l'ai lu et vu en film / ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 172. E02 moi / je l'ai vu en film /
- TDP. 173. EN moi / je préfère le film /
- TDP. 174. E01 moi aussi /
- TDP. 175. E02 moi aussi / je préfère le film /
- TDP. 176. E01 ça surprend le film / [...]
- TDP. 177. E02 donc / le film / nous raconte ce qui y avait dans le roman /
- TDP. 178. E01 oui /
- TDP. 179. E02 donc / moi j'ai pas lu / j'ai pas lu le roman \
- TDP. 180. EN oui /
- TDP. 181. E02 quand j'ai fait la fiche de lecture / j'ai pas lu le roman / j'ai
regardé le film / et après j'ai fait la fiche / donc **euuh :::** c'était
simple c'était pas / ^ **chevauchement** ^
- TDP. 182. E01 [...] c'était mieux en film [...]

- TDP. 183. E02 c'est mieux en film /
- TDP. 184. E01 littéralement Victor Hugo / c'est mieux en film /
- TDP. 185. E02 c'est mieux en film / bien sûr /
- TDP. 186. E01 a titre d'exemple Victor Hugo / les misérables /
- TDP. 187. EN oui / je préfère beaucoup plus en film /
- TDP. 188. E01 en film c'est vrai /
- TDP. 189. E02 c'est mieux
- TDP. 190. EN c'est vrai / c'est plus plus clair / par contre / Salim / tu m'avais dit toutalheur que **euh :::** parfois ça t'arrives de regarder et le film et de relire l'histoire / **euh :::**
- TDP. 191. E06 et le film et de relire l'histoire / **euh :::**
- TDP. 192. EN oui /
- TDP. 193. E06 oui / oui / ça m'arrive de le faire ^ **chevauchement** ^ c'est vrai / oui / parfois on traduit le livre par l'image \
- TDP.194. E01 il y avait un film / [...] ^ **chevauchement** ^ producteur [...] ^ **chevauchement** ^ pour mieux comprendre **euh :::** [...] pour adolescents et le film princesse malgré elle / y a trois tommes \
- TDP. 195. EN oui /
- TDP. 196. E05 oui /
- TDP. 197. E01 et il y a trois titres au faite [...] princesse malgré elle /
- TDP. 198. EN [...]
- TDP. 199. E01 c'est **euh ::: euh :::** / en faite / elle n'est pas au courant qu'elle est princesse et **euh :::** la quand elle a [...] sa grand-mère qui arrive et qui viens vers elle et qui lui dit bein voilà t'es une princesse / [...] t'a un royaume voilà et là j'ai préféré le livre en [...] livre /
- TDP. 200. EN y a trois tommes /
- TDP. 201. E01 oui /
- TDP. 202. EN [...] et c'est où /
- TDP. 203. E01 au Centre Culturel Français /
- TDP. 204. EN d'accord /
- TDP. 205. E02 moi je les [...] là-bas
- TDP. 206. E06 **euh :::** je trouve qu'**euh :::** Anna Carinine moi je l'ai vu comme film /
- TDP. 207. E02 mais non **euh :::** en film c'est mieux /
- TDP. 208. EN Anna Carinine / je l'ai vu en film ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 209. E01 en en livre en faite / pour le lire il faut et bein comme c'est un auteur religieux [...] je pense **euh :::** c'est sa sa façon d'écrire est assez complexe \
- TDP. 210. E06 oui /
- TDP. 211. E02 oui /
- TDP. 212. EN [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 213. E01 et encore Balzac / Baudelaire étaient beaucoup plus élevé / il faut allez vers eux /
- TDP. 214. EN et c'est vrai / si vous allez euh :::
- TDP. 215. E02 mais pour allez vers les difficiles / commencez par les moins difficiles pour arriver un peu enfin a ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 216. EN exactement / il faut allez vers la difficulté si vous voulez apprendre /

- TDP. 217. E01 mais franchement / Anna Carinine en livre / il est beaucoup plus plaisant qu'en qu'en
- TDP. 218. E04 qu'en film /
- TDP. 219. E06 qu'en film /
- TDP. 220. E01 qu'en film /
- TDP. 221. EN d'accord / moi je n'ai vu que le film / je ne peux comparer entre les deux /
- TDP. 222. E02 là par contre \ les dictionnaires c'est mieux en application \
- TDP. 223. EN les dictionnaires /
- TDP. 224. E02 les dictionnaires /
- TDP. 225. E06 en application /
- TDP. 226. E02 madame / ça nous facilite /
- TDP. 227. E05 je préfère / je préfère aussi /
- TDP. 228. E02 c'est mieux je trouve / ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 229. E01 oui / oui / c'est mieux / ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 230. E02 madame / [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 231. E01 en gros / on est bien d'accord que l'ordinateur il a beaucoup d'avantages / il a beaucoup d'avantages que d'inconvénients ^ **chevauchement** ^ que d'inconvénients
- TDP. 232. E02 bien sûr /
- TDP. 233. E01 beaucoup d'avantages que d'inconvénients /
- TDP. 234. EN d'accord /
- TDP. 235. E02 par contre il a des inconvénients c'est clair / madame comme la perte la perte de vue /
- TDP. 236. E05 oui la perte de vue /
- TDP. 237. E01 oui la perte de vue /
- TDP. 238. E06 oui / ^ **chevauchement** ^ par exemple madame **eah :::** / [...] la /
- TDP. 239. E03 mode dans le monde entier a été **eah :::** alors l'internet chaque région a sa propre tradition sa propre avis / oui /
- TDP. 240. EN son propre avis /
- TDP. 241. E03 oui / par contre maintenant tout le monde porte les [...] tout le monde /
- TDP. 242. E05 tout le monde a le même style /
- TDP. 243. E03 oui / ^ **chevauchement** ^ tout le monde a le même style /
- TDP. 244. E01 tout le monde a les mêmes manières ^ **chevauchement** ^ on s'habille de la même manière / pour les filles elles se coiffent de la même manière par exemple si on parle des libanaises \ des filles libanaises / elles se coiffent de la même manière / elles se maquillent de la même manière /
- TDP. 245. E03 oui / de la même manière /
- TDP. 246. E01 et **eah :::** en ce qui concerne les tenues vestimentaires que ce soit pour les filles ou pour les garçons
- TDP. 247. E06 toujours la même chose / c'est vrai
- TDP. 248. EN [...]
- TDP. 249. E05 tout le monde porte des pantalons slim / tout le monde porte des des **eah :::**
- TDP. 250. E02 des baskettes ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 251. EN et maintenant même les garçons [...]
- TDP. 252. E02 même **eah :::** même [...] ^ **chevauchement** ^.
- TDP. 253. EN ok avez-vous autre chose à rajouter /

- TDP.254. E02 oui /
- TDP.255. EN allez – y /
- TDP.256. E02 [...] les coupes de cheveux \ (**RIRE**)
- TDP.257. E01 est – ce que t'es influencé par quelqu'un ^ **chevauchement** ^.
- TDP.258. E02 [...] (**RIRE**) ^ **chevauchement** ^.
- TDP.259. E03 [...]
- TDP.260. E04 [...] (**RIRE**)
- TDP.261. EN d'accord / donc [...] un avis personnel pour chacun d'entre vous /
- TDP.262. E02 c'est-à-dire madame / j'ai pas compris /
- TDP.263. EN chacun d'entre vous me donne son point de vue ^ **chevauchement** ^.
- TDP.264. E07 il faut utiliser l'ordinateur dans la bonne [...]
- TDP.265. E02 il faut limiter les **euuh :::**
- TDP.266. E03 il faut savoir utiliser l'ordinateur /
- TDP.267. E02 voilà / moi madame je vais dire qu'il faut qu'on [...]
- TDP.268. EN oui /
- TDP.269. E07 madame **euuh :::** / il faut organiser notre temps / il faut qu'on [...]
- TDP.270. E02 il faut un programme /
- TDP.271. E07 il faut s'organiser madame [...] il y a un temps pour l'ordinateur et un temps pour **euuh :::** [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.272. E03 madame il y a un proverbe qui dit \ un homme bien organiser est un homme libre /
- TDP.273. EN un homme bien organiser / oui / c'est un homme qui a le sens de la gestion \
- TDP.274. E03 oui /
- TDP.275. EN on a parler toutalheur de la gestion de l'argent \
- TDP.276. E03 oui /
- TDP.277. E02 oui /
- TDP.278. EN et elle aussi [...] du temps \
- TDP.279. E03 si tu **euuh :::** gère bien ton notre temps \ tu aura le **euuh :::** le temps pour faire **euuh :::**
- TDP.280. E06 autre chose /
- TDP.281. E03 autre chose \
- TDP.282. EN d'accord / Amira /
- TDP.283. E05 j'aimerais bien que je serais pas trop a attaché de réseaux sociaux pasque **euuh :::** vraiment tu es vraiment accro / (**RIRE**)
- TDP.284. EN d'accord /
- TDP.285. E03 [...]
- TDP.286. E02 madame / **euuh :::** on est toujours face à l'ordinateur \ pas de télé ou **euuh :::** /
- TDP.287. E03 oui /
- TDP.288. E02 madame comme on l'a dit toutalheur / madame y a même [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.289. E01 il y on a d'autres
- TDP.290. E02 madame on peut les suivre en direct / sur internet / sur **euuh :::** l'ordinateur il y a plusieurs formes plusieurs plu plusieurs choses donc moi ce que je vais dire / c'est de continuer sur cette voie et d'utiliser l'ordinateur et l'internet normalement parce

- qu'il y a plusieu plusieurs choses / plusieurs choses à découvrir /
madame **eu**h ::: il y a plusieurs choses à découvrir y a /
- TDP.291. E07** il faut [...]^ **chevauchement** ^ capital oui /bien sur ^
chevauchement ^
- TDP.292. E04** moi parfois j'ouvre mon ordinateur juste pour jouer (**RIRE**) juste
pour jouer (**RIRE**) [...] **oui** /
- TDP.293.E01** moi je l'utilise pour voyager / découvrir d'autres mo d'autres pays
/
- TDP.294. EN** oui / tu regardes beaucoup plus les vidéos et tout sur youtube /
- TDP.295. E01** oui / des vidéos sur youtube et aussi hein des films en stre
- TDP.296. EN** des /
- TDP.297. E01** des films en streaming /
- TDP.298. EN** ah en streaming /
- TDP.299. E01** (**RIRE**)
- TDP.300. E07** madame pour se connecter /
- TDP.301. EN** pour se connecter ou pour faire d'autres recherches \ des petites
recherches /
- TDP.302. E07** oui / des petites recherches \
- TDP.303. EN** [...] **oui**
- TDP.304. E02** madame pour réparer les téléphones \
- TDP.305. EN** comment /
- TDP.306. E02** pour réparer les téléphones /
- TDP.307. EN** c'est – à – dire / ^ **chevauchement** ^ ah d'accord /
- TDP.308. E02** madame il y a beaucoup d'articles / beaucoup de techniques /
madame
- TDP.309. EN** d'accord /
- TDP.310. E02** madame c'est pour ça que je conseille d'utiliser ces choses là /
madame / parce qu'on a / il il faut le découvrir / y a plein / c'est
un monde /
- TDP.311. E01** oui /
- TDP.312. E02** c'est un monde / c'est un monde / on peut / on peut nous
améliorer / on peut s'améliorer plutôt et **eu**h ::: en tout / dans la
langue / dans voilà /
- TDP.313. E02** que ce soit la réparation que ce soit le sport / la culture / que ce
soit l'histoire tout / tout [...]
- TDP.314. E04** [...]
- TDP.315. E02** tout ce qu'on veut / y a tout ce qu'on veut / y a tout ce qu'on
veut /
- TDP.316. E05** **eu**h ::: je l'utilise souvent pour trouver et télécharger des livres
de recettes (**RIRE**)
- TDP.317. E02** [...] y a tout / y a tout / [...]
- TDP.318. E05** [...] je je **eu**h ::: je l'utilise pour ça
- TDP.319. E04** moi pour connecter / pour voir des clips et des vidéos \ (**RIRE**) ^
chevauchement ^ oui c'est ça
- TDP.320. E01** et toi /
- TDP.321. E07** [...] y a des choses [...] qu'on peut télécharger [...] portables
- TDP.322. E06** bein [...] graphiques / télécharger des films / des **eu**h ::: des
livres
- TDP.323. EN** oui /

- TDP.324. E06** et des fois pour connecter
TDP.325. EN est-ce qu'il y a des liens ou bien des sites bien précis que vous
utilisez pour le téléchargement des **eah :::** / des ouvrages /
TDP.326. E06 non /
TDP.327. E02 oui /
TDP.328. E01 non /
TDP.329. E05 non /
TDP.330. E02 oui / madame ^ **chevauchement** ^
TDP.331. EN et bien je vous remercie /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 01**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 02

Durée : 22 minutes / 46 secondes

- TDP.01. EN** j'ai choisi / un garçon et une fille \ parce que ça tourne autour de ça /
- TDP.02.E01** oui /
- TDP.03.E02** d'accord /
- TDP.04. EN** on dit que les filles sont plus raisonnables que les garçons \ vous en pensez quoi /
- TDP.05. E02** alors / les femmes d'abord /
- TDP.06. EN** d'accord / allez -y /
- TDP.07. E01** oui / les femmes d'abord / **RIRE**
- TDP.08. E02** **euh :::** je pense que oui c'est vrai /
- TDP.09. EN** c'est vrai /
- TDP.10. E02** oui / je pense que c'est vrai /
- TDP.11. EN** expliques /
- TDP.12. E02** **euh :::** j'explique \ alors pour une femme c'est **euh :::** m +++
- TDP.13. EN** avant de répondre je souhaiterais savoir ce que tu entends par ' être raisonnable ' /
- TDP.14. E02** être raisonnable / c'est être mûr en quelque sorte \ d'une certaine manière /
- TDP.15. EN** oui /
- TDP.16. E02** et **euh :::** m+++ c'est être plus apte à **euh :::** à être responsable /plutôt que le que que le garçon / le garçon il prend un certain temps à être responsable \
- TDP.17. EN** d'accord / c'est bien
- TDP.18. E02** c'est mon point de vue \ [...] c'est mon point de vue à moi **euh :::** quoi d'autres moi je pense que la femme / en générale / est plus mure et plus raisonnable / plus raisonnable que le que l'homme \
- TDP.19. EN** pourquoi / est-ce que l'homme n'est pas responsable /
- TDP.20.E02** il est responsable / et je trouve qu'il atteint un certain **euh :::** une certaine expérience de la vie /
- TDP.21. EN** est-ce que ça a un rapport avec la vie /
- TDP.22.E02** oui / je pense que oui /
- TDP.23. EN** d'accord /
- TDP.24. E02** je pense que oui parce qu'**euh :::** c'est vrai qu'on peut dire que tout se passe dans la vie /alors que tu peux avoir je ne sais pas 20 ans et [...] mur et euh /
- TDP.25. EN** et on peut avoir le cas inverse / ^ **chevauchement** ^
- TDP.26.E02** il peut y avoir quelqu'un qui dépasse les 20 ans et qui n'est pas mur \
- TDP.27.EN** oui /
- TDP.28. E02** ça c'est vrai / mais je pense que pour un homme /
- TDP.29.EN** oui /
- TDP.30.E02** la femme est plus mur que l'homme \ et plus souple \

- TDP.31.E01** madame moi je trouve que l'âge n'a n'a pas de relation avec la maturité /
- TDP.32. EN** pourquoi /
- TDP.33. E01** madame \ on peut trouver des **euuh** ::: des gens plutôt des hommes ou des femmes qui ont qui ont / 15 ou 17 ou 20 ou 18 ans 15 ou je sais pas quoi / madame et qui sont plus murs que des gens qui ont 30 ans \
- TDP.34. EN** m ++
- TDP.35. E01** madame / on peut trouver [...] l'âge \
- TDP.36. EN** donc / là vous [...] partagez son avis /
- TDP.37. E01** oui madame /
- TDP.38. EN** d'accord /
- TDP.39. E01** l'âge et la maturité / et **euuh** ::: c'est pas la même chose \ madame /
- TDP.40. EN** alors qu'est ce que toi tu entends personnellement par maturité /
- TDP.41.E01** maturité / madame c'est ça fait part raisonnable fait partie de la maturité /
- TDP.42.EN** oui /
- TDP.43.E01** madame / la ma la maturité à plusieurs **euuh** ::: comment dire / si on dit si on dit qu'une personne est mature \ on on va dire qu'elle est qu'elle n'agit pas sans réfléchir
- TDP.44.EN** oui /
- TDP.45.E01** oui madame c'est ça / elle n'agit pas sans réfléchir \ y a plusieurs cas pour dire mature \ mature c'est **euuh** ::: c'est plein de choses \ [...] raison c'est savoir gérer /
- TDP.46. EN** est ce qu'on évalue [...] le comportement de la personne \ on évalue quoi / [...]
- TDP.47. E02** la la maturité / la maturité parfois c'est par la façon d'**euuh** ::: de raisonner de réfléchir / de penser / de parler
- TDP.48. EN** et d'agir aussi /
- TDP.49. E02** d'agir **euuh** ::: \
- TDP.50. EN** pourquoi /
- TDP.51. E02** pasque **euuh** ::: on peut on peut par exemple voir une personne qui a 15 ans qui agit comme personne qui a 30 /
- TDP.52. E01** et oui /
- TDP.53. E02** mais qui qui ^ **chevauchement** ^ n'est pas autant qu'est pas autant/ mur et responsable \
- TDP.54. EN** d'accord /oui /
- TDP.55. E01** oui /
- TDP.56. E02** on **euuh** ::: on voit ça **euuh** ::: [...]
- TDP.57. EN** quoi /
- TDP.58. E01** ça se partage avec [...] c'est tout a fait ça \
- TDP.59. E02** et **euuh** ::: pour revenir à l'âge je pense qu'**euuh** ::: quand on a 15 ans on a 15 ans \ on peut pas être **euuh** ::: on peut pas avoir un âge [...] plus que l'âge normal enfin quand on a 15 ans ya ya certaines expériences qu'on voudrais vivre / ya certaines choses / qu'on qu'on voudraient **euuh** ::: **euuh** ::: accomplir / ya ya certaines \ certains rêves / par contre quand on a 30 ans on est ^ **chevauchement** ^
- TDP.60. EN** on aura dépassé les

- TDP.61. E01 on a dépassé
TDP.62. E02 on a dépassé cette étape \ on a beau être mur a 15 ans \ mais pas
comme on les a 30 ans\
TDP.63. E01 c'est vrai /
TDP.64. E02 parce qu'a 15 ans on est encore **eah** ::: dans la boucle d'espoir
[...] en voyant la vie on **eah** ::: on a beaucoup d'espoir en ce
qui concerne la vie / par contre quand on a 30 ans on est plus
réalistes \ parce qu'on a déjà un certain vécu on sait on sait ce
que s'est que la vie /
TDP.65. E01 c'est vrai /
TDP.66. E02 on est plus réaliste / et donc ou bein au risque de de de de me
contredire / je pense que l'âge définit la maturité \
TDP.67. EN là parfois ou bien toujours
TDP.68. E02 pas toujours \
TDP.69. E01 parfois /
TDP.70. E02 pas toujours y a des personnes qui ont 40 ans mais qui se disent /
ah non moi je veux toujours ça / je veux toujours ça et ça par
contre des des [...] c'est courant ça c'est courant par contre
quand on enfant on [...] on dit que l'âge de 20 ans c'est plus bel
on le dit souvent \
TDP.71. E01 oui /
TDP.72. EN d'accord /
TDP.73. E02 on le dit souvent mais à l'âge c'est **eah** ::: [...] et 20 ans c'est
eah ::: [...]
TDP.74. EN est ce qu'on est toujours adolescent à 20 ans /
TDP.75. E02 non / mais pour les garçons s'aurais pu
TDP.76. E01 pour les deux /
TDP.77. EN pour les deux /
TDP.78. E02 je sais pas / je sais pas si je peux parler de mon expérience
personnelle ou pas /
TDP.79. EN oui / allez-y \
TDP.80. E02 c'est 20 ans ici c'est pas la même chose que 20 ans en Europe ^
chevauchement ^
TDP.81. E01 que 20 ans en Europe / c'est vrai /
TDP.82. E02 [...] ^ **chevauchement** ^
TDP.83. E01 madame / ils sont plus ^ **chevauchement** ^ mûr / c'est vrai /
TDP.84. E02 ils sont plus mûr / et en même temps ils sont jeunes / en même
temps ils profitent de leurs jeunesse / moi ce que je ne
comprends pas c'est c'est qu'ici on est ni mûr ni raisonnable \ et
en même temps on ne profite pas de notre jeunesse / donc on a
rien \
TDP.85. EN [...] personnellement [...] ils ont plus de connaissances
qu'**eah** :::
TDP.86. E01 [...]
TDP.87. E02 [...] ils ont plus de connaissances / plus de culture / ils sont plus
cultivé / plus respectueux / [...]
TDP.88. EN ils prennent plus de responsabilité parfois tu peux trouver des des
jeunes de 20 ans
TDP.89. E01 c'est vrai / oui /
TDP.90. EN qui travaillent et qui poursuivent leurs études en même temps /

- TDP.91. E01 c'est vrai / ^ **chevauchement** ^
- TDP.92.E02 exactement /
- TDP.93.EN afin de subvenir à leurs besoins /
- TDP.94.E02 voilà /
- TDP.95.E01 madame / ^ **chevauchement** ^
- TDP.96. E02 et qui vivent seuls \
- TDP.97. E01 qui savent gérer et qui vivent seuls / c'est vrai /
- TDP.98. EN oui / en Europe à partir de 18 ans on a le droit de vivre seuls / oui /
- TDP.99. E02 ils y on a qui vivent seuls / il y on a qui **eah :::^** **chevauchement** ^
- TDP.100. EN qui se prennent en charge /
- TDP.101. E02 ils se prennent en charge / ils sont plus mûr et en même temps / ils ont envie de sortir avec des amis de se **eah :::** de je sais pas / de d' [...] une soirée / et ils sortent \ ils ont le droit donc ils ont le droit d'être mûr / d'être raisonnable / et en même temps d'être [...]
- TDP.102. EN exactement / ils ne brûlent pas les étapes / nous par contre on est ni ni mûr ni raisonnable / on n'est pas on n'est pas apte à vivre seuls / on n'est pas apte à se prendre en charge \ [...] tu sais pourquoi / parce que une fille de 15 – 17 ans pense au mariage ^ **chevauchement** ^
- TDP.103. E02 ^ **chevauchement** ^ c'est ça oui / il y a un déséquilibre \
- TDP.104. E01 c'est vrai /
- TDP.105. EN un déséquilibre [...] mental /
- TDP.106.E02 voilà c'est ça / ^ **chevauchement** ^
- TDP.107. E01 madame / le fait de sortir de chez eux et vivre seuls c'est déjà immense c'est grand / ce qui fait ce pas / quitter les parents et aller vivre seuls madame vont gérer tout vont louer un appartement vont /
- TDP.108. EN [...] sont parfois sont parfois des personnes qui ont pratiquement [...] 30 ans sont toujours attachés à leurs parents /
- TDP.109. E02 oui /
- TDP.110. E01 oui ça c'est vrai /
- TDP.111. E02 et qui sont ^ **chevauchement** ^
- TDP.112. E01 et qui sont même ^ **chevauchement** ^
- TDP.113. EN [...] ^ **chevauchement** ^ exactement /
- TDP.114. E01 madame / moi je connais des gens qui ont des parents / madame ils ont 30 – 35 ans leurs leurs parents leurs les appellent tous les jours / t'es ou t'es t'es tu rentres pas à la maison /
- TDP.115. E02 est ce que tu as besoin d'argent ou pas /
- TDP.116. E01 et et et **eah :::** oui madame /
- TDP.117. E02 surtout question d'argent au fait / [...]
- TDP.118. E01 c'est important /
- TDP.119. E02 [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.120.E01 c'est important /
- TDP.121. E02 normalement à un moment donné c'est bon \ ça y est il faut pas **eah :::**
- TDP.122.EN oui /

- TDP.123.E01 madame dans des cas / je dis que on va dire que la femme est plus raisonnable que l'homme \
- TDP.124.E02 oui /
- TDP.125.EN **eah :::**
- TDP.126. E01 madame elle a un [...] / madame elle a un travail qui n'est pas facile \ madame /
- TDP.127. EN à la maison tu veux dire /
- TDP.128. E01 oui à la maison / juste dans la maison \
- TDP.129. EN la femme accomplit beaucoup plus de tâches et fournit beaucoup plus d'efforts que l'homme / ^ **chevauchement** ^
- TDP.130. E02 donc elle est plus mûr et plus responsable / ^ **chevauchement** ^
- TDP.131.E01 bien sûr / ^ **chevauchement** ^
- TDP.132. E02 et plus responsable /
- TDP.133. EN exactement / [...] des fois on est plus **eah :::** [...]
- TDP.134.E01 madame / de ce coté là /
- TDP.135.E02 [...] à faire correctement / ^ **chevauchement** ^
- TDP.136. E01 c'est vrai /madame de ce coté là / [...] on va dire que la femme est plus responsable \
- TDP.137. EN plus /
- TDP.138. E01 plus responsable /
- TDP.139. EN elle est plus responsable / est ce qu'elle est plus raisonnable je reviens à ta questions \
- TDP.140. E01 plus raisonnable \
- TDP.141. E02 madame / par raisonnable / vous voulez dire quoi exactement /
- TDP.142. EN c'est /
- TDP.143. E02 normalement être raisonnable dans les achats / on peut être raisonnable / dans sa manière de penser / on peut être raisonnable ^ **chevauchement** ^
- TDP.144. E01 être raisonnable [...] surtout dans les achats ^ **chevauchement** ^
- TDP.145. EN je parle de la raison de manière générale / donc vous pouvez mettre le point sur [...] ce que vous voulez \ donc vous pouvez vous étaler /
- TDP.146. E02 d'accord /
- TDP.147. E01 sur plusieurs points /
- TDP.148. E02 [...]
- TDP.149. E01 madame / sur les sur les achats je vais pas dire qu'elle est /
- TDP.150. EN comment /
- TDP.151. E01 sur les achats c'est surtout pas les achats dont elle est raisonnable /
- TDP.152. EN pourquoi /
- TDP.153. E01 madame / des fois elle gaspille \ pas des fois / chaque fois /
- TDP.154. EN mais des fois on a envie de gaspiller on le fait expré / (**RIRE**)
- TDP.155. E02 voilà /
- TDP.156. EN on a envie de se faire plaisir [...]
- TDP.157.E02 parfois tu n'a pas envie de t'acheter de nouveaux vêtements / [...]
- TDP.158. E01 madame / mais avoir envie c'est pas tout le temps /
- TDP.159. E02 non pas tout le temps \ il faut être raisonnable \
- TDP.160. E01 il faut être raisonnable /

- TDP.161. E02 oui /
- TDP.162. E01 donc sur ce point là / l'homme est plus raisonnable \ que la femme /
- TDP.163. EN d'accord / dans la gestion par exemple de l'argent
- TDP.164. E02 la gestion de l'argent moi je pense que [...] parce que moi je dépends de [...] je n'sais pas gérer /
- TDP.165. E01 ça dépend des personnes /
- TDP.166. EN tu n'arrives pas à gérer /
- TDP.167. E02 du tout / **(RIRE)** ^ **chevauchement** ^ je remarque ça quand quand je vais-je sais pas acheter un rouge à lèvres / parfois j'ai la même couleur mais je choisis une couleur ou elle est un tout petit peu plus claire **(RIRE)** ^ **chevauchement** ^ alors quand je mets le rouge à lèvres c'est la même chose mais au final j'ai fait trois fois plus [...] que celui que j'avais [...] **(RIRE)** ^ **chevauchement** ^
- TDP.168. EN oui / oui / tout à fait **(RIRE)**
- TDP.169. E02 c'est ça / donc moi je ne sais pas gérer l'argent \
- TDP.170. EN d'accord / ^ **chevauchement** ^
- TDP.171.E02 ah [...] j'ai vécu seule / j'ai vécu seule pendant trois mois /
- TDP.172.EN [...]
- TDP.173.E02 j'ai vécu seule mais **eah :::** comment dire / j'ai vécu seule \ mais bon je gaspillais tout le temps de l'argent / parce que je mangeais tout le temps dehors / **(RIRE)**
- TDP.174. EN oui /
- TDP.175. E02 [...] je regardais la la [...] je mangeais tout le temps dehors / ^ **chevauchement** ^ **eah :::** alors **eah :::** ^ **chevauchement** ^
- TDP.176.EN alors [...] tu penses quoi de la femme économique / comment tu peux me définir une femme économique /
- TDP.177.E02 économique ne veut pas dire radin /
- TDP.178.EN est -ce que économique [...] non radin /
- TDP.179. E02 ne veut pas dire radin \
- TDP.180. EN est-ce que économique veut dire **eah :::** une femme qui sait gérer / qui connaît le sens de la gestion \
- TDP.181.E01 madame / il y des femmes qui sont économiques /
- TDP.182.E02 des femmes [...] on a une [...] un coup de cœur /
- TDP.183.EN oui / [...]
- TDP.184.E02 les filles mais le truc on est pas [...] ya beaucoup de coup de cœur du coup je ne peux pas me priver **(RIRE)** j'aurais mal au cœur / et tant que j'ai mal au cœur donc j'y vais **(RIRE)** mais à un moment vers la fin / genre **eah :::** les deux premiers mois c'était comme ça et **eah :::** je dépasse [...] je dépassais les **eah :::** au bout je pense au bout d'un certain temps \
- TDP.185.EN mais parfois il y a des priorités /
- TDP.186.E02 voilà / au bout d'un certain temps / quand on est obligé le premier mois de vivre comme si on vivait avec nos parents \ mais comme si c'était des vacances / ^ **chevauchement** ^
- TDP.187. EN quand tu [...] la première année c'est [...] un petit peu **eah :::**
- TDP.188.E02 voilà / au bout du troisième mois j'ai commencé à faire attention par contre / au bout du troisième mois je partais faire mes courses **eah :::** commençais à préparer peut être que des petits

- plats au four / ou a mettre au microondes pour **eah** ::: voilà /
pour manger à la maison / au lieu mieux que d'aller manger
dehors /
- TDP.189.EN** mieux que d'aller manger dehors /
- TDP.190.E02** du coup je pense que ça forme / moi personnellement c'est vrai
que **eah** ::: j'ai pas vraiment la gestion de l'argent on me le dit /
on me le reproche tout le temps mais je pense qu'**eah** ::: qui ont
vécu [...] ça m'a [...]
- TDP.191.EN** bein oui / c'est bénéfique /
- TDP.192.E02** c'est bénéfique / oui par exemple \ quand je vais **eah** ::: je sais
pas je trouve la même chose [...] je me dit non je l'ai vu je
préfère ^ **chevauchement** ^ voilà l'accès **eah** ::: à un prix
moins élevé /
- TDP.193.EN** exactement /
- TDP.194.E02** du coup je sais pas /
- TDP.195.E01** madame / moi je vais
- TDP.196.E02** sauf que j'ai mis trop longtemps pour le savoir /
- TDP.197.EN** d'accord / (**RIRE**)
- TDP.198.E01** madame / je vais dire qu'elle a beaucoup appris avec la solitude \
- TDP.199.E02** ah oui [...] ^ **chevauchement** ^ je me suis [...]
- TDP.200.E01** madame quand on est seul /
- TDP.201.E02** [...]
- TDP.202.E01** c'est vrai /
- TDP.203.E02** j'ai pu être la personne de de **eah** ::: peut être peut être [...]
- TDP.204.E01** oui / c'est vrai /
- TDP.205.EN** et parfois je ^ **chevauchement** ^ [...]
- TDP.206. E02** (**RIRE**)
- TDP.207. E01** c'est vrai [...]
- TDP.208. E02** (**RIRE**)
- TDP.209.E01** madame / elle a appris [...]
- TDP.210. E02** [...]
- TDP.211. E01** mais à la fin / vous avez appris beaucoup de choses \
- TDP.212. EN** oui /
- TDP.213. E02** oui /
- TDP.214. E01** tu as /
- TDP.215. E02** beaucoup /
- TDP.216. E01** vous avez appris à économiser de l'argent
- TDP.217. E02** économiser / c'est un bien gros mot pour tout dire \
- TDP.218. E01** économiser ^ **chevauchement** ^
- TDP.219. EN** ^ **chevauchement** ^ **E01** : c'est pas être radin /
- TDP.220. EN** moi je ne te connaissais pas / moi je ne te connaissais pas
avant / honnêtement ce que je pense hein /
- TDP.221. E01** oui /
- TDP.222. EN** moi je ne te connaissais pas avant / mais je pense que tu t'es
amélioré même sur le plan langue /
- TDP.223. E01** oui / bien sûr /
- TDP.224. EN** parce que tu as une bonne élocution /
- TDP.225. E01** c'est vrai /
- TDP.226. EN** [...]
- TDP.227. E02** **eah** ::: non \ ^ **chevauchement** ^

- TDP.228.E02 + EN :[...] comme ça / ^ **chevauchement** ^
TDP.229.EN d'accord /
TDP.230. E02 pasque en fait / vous savez [...]
TDP.231. EN vous parlez français **euH** ::: /
TDP.232. E02 je parle français à la maison / avec mon père / avec **euH** ::: bein avec mes parents /
TDP.233. E01 mais tu t t'es amélioré comme même /
TDP.234. E02 **euH** ::: non / vous savez pourquoi / parce que comme je le sais \ parce que quand je suis parti / on arrivait pas à différencier / quand je parlais on arrivait pas à nous dire **euH** ::: tu as l'accent algérien tu est algérienne /
TDP.235. EN oui / tu n'a pas l'accent c'est vrai /
TDP.236. E01 c'est vrai /
TDP.237. E02 on a / souvent on me disait ça / on me disait ça / mais mais c'est pas possible tu as vécu toute ta vie en Algérie et **euH** ::: là tu viens tu parles comme nous / c'est pas possible / tu n'a même pas l'accent \ mais en fait [...] ça m'a couté grave /
TDP.238. E01 25 millions en quelques [...] ^ **chevauchement** ^
TDP.239. E02 mais surtout surtout surtout et d'ailleurs je dirais ça mais mon professeur que j'adore et que je je je [...] je parle /
TDP.240. EN oui / parles oui
TDP.241. E02 au collège / madame Hadj Slimane est un morceau de sucre / d'ailleurs **euH** ::: à chaque fois que le prof nous parlait /
TDP.242.E01 + EN : oui /
TDP.243. E02 au collège c'était c'était **euH** ::: [...] j'ai écrit quatre chefs d'œuvres \ [...] et **euH** ::: à chaque fois en fait elle m'incitait à parler en public / à chaque fois je je madame est je peux écrire des textes \ est-ce que je je peux
TDP.244. EN [...]
TDP.245. E02 et en fait \ je je montais sur l'estrade
TDP.246. EN d'accord /
TDP.247. E02 et je lisais à haute voix /
TDP.248. E01 à haute voix /
TDP.249. E02 ce que j'avais à lire \ et je parlais / je parlais / elle me laissait [...] ^ **chevauchement** ^ donc elle m'a appris a **euH** ::: \ elle m'a appris beaucoup de choses / elle m'a appris beaucoup de choses et je lui doit énormément \
TDP.250. EN c'est bien /
TDP.251. E02 je lui doit énormément / et c'est **euH** ::: c'est grâce à elle [...] c'est grâce à elle /
TDP.252. EN [...] c'est vrai /
TDP.253. E02 franchement /et je lui dit madame jusqu'à la fac je je je parlerai / je parlerai de vous madame / je parlerai de vous et quand j'aurai des enfants / je leurs parlerai de vous / et quand j'aurai des petits enfants pareil /
TDP.254. EN [...]
TDP.255. E02 oui / oui / non franchement je
TDP.256. E01 madame je dis [...] que je trouve que c'es grâce à notre famille \ c'est grâce au milieu /
TDP.257. E02 c'est grâce à /

- TDP.258. E01 dans lequel on vit /
 TDP.259. E02 c'est grâce à ah /
 TDP.260. E01 madame /
 TDP.261. E02 je dis bien grâce ah /
 TDP.262. E01 oui /
 TDP.263.E02 à mon père /
 TDP.264. EN à ton père qui t'incitait à faire quoi au juste \ à lire /
 TDP.265. E01 oui /
 TDP.266. E02 à lire et en fait ce qui faisait c'est qu'**eah** ::: on portait quelques fois [...] la personne [...] on marchait et on parlait / et on parlait / on parlait ^ **chevauchement** ^
 TDP.267.EN et donc tuas toujours eu une bonne communication avec ton papa /
 TDP.268.E02 voilà / et comme lui aussi il adore Victor Hugo /
 TDP.269.EN oui /
 TDP.270.E02 Victor Hugo / Victor Hugo c'est son auteur préféré Baudelaire / Balzac / et du coup quand je sortais il me parlais de ça / et comme mon père est un homme très très sensible il avait lu Jeunesse les contemplations de Victor Hugo / contemplations / les magnifiques poèmes [...] aussi et en fait [...] il me récitait quelque quelque **eah** ::: quelque quelque / passages
 TDP.271.EN quelques passages j'étais **eah** ::: d'ailleurs je me rappelle / elle avait [...] je l'attendait un peu [...] mystère / elle entrait / elle disait bonjour monsieur / [...]
 TDP.273. EN ça se passait entre père et enfant \
 TDP.274. E02 père et fille /
 TDP.275.EN père et fille /
 TDP.276.E02 la relation entre père et fille / mon père à chaque fois il me répétait ça / il me disait et à la fin de du poème \ en fait dans certains poèmes / Victor Hugo dit / mes enfants sur mes genoux / leurs femmes à coté / quelques amis au coin du feu / j'appelais [...] elles se contentent du peu \ et c'est ça le vrai sens de la [...] d'être mûr et d'être raisonnable parce que / être mûr / c'est vrai que ça [...] d'être économe / être **eah** ::: tout ce que vous voulez /
 TDP.277.E01 oui /
 TDP.278.EN oui /
 TDP.279.E02 mais être mûr / c'est connaitre la vrai le véritable bonheur / ce que la vie va nous apporter \ c'est et Victor Hugo / je pense qu'il avait très bien compris et surtout à la mort de sa fille \ il avait dit / mes enfants [...] sur ses genoux / leur mère à coté / quelques amis pesant au coin du feu / [...] dit être heureux du peu être heureux /
 TDP.280.E01 être heureux du peu / ^ **chevauchement**
 ^ TDP.281.EN c'est ça la clé/
 TDP.282.E02 c'est ça la clé / et
 TDP.283.EN [...]
 TDP.284.E02 et c'est ça être mûr / on a pas besoin d'avoir je ne sais pas / ^ **chevauchement** ^
 TDP.285.EN [...]

- TDP.286.E01 oui madame /
- TDP.287.EN [...] il faut être heureux /
- TDP.288.E02 il faut être heureux oui / ^ **chevauchement** ^
- TDP.289. EN oui / ^ **chevauchement** ^ il faut se contenter du peu /
- TDP.290. E01 [...] se contenter du peu et bien [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.291.E02 [...]par contre c'est c'est quand on veut faire quelque chose de vraiment très sûr quand se quand quand re quand se rend compte de ça \
- TDP.292.EN exactement /
- TDP.293. E01 oui / ^ **chevauchement** ^
- TDP.294.E02 Victor Hugo l'avais très bien compris / il avait perdu la prunelle de ses yeux / [...] la prunelle c'est [...] une chose / et je pense que c'est grâce à ça / que qu'**eu**h ::: mon père [...] d'ailleurs pourquoi j'ai une [...]^ **chevauchement** ^ telle [...]
- TDP.295.EN [...]
- TDP.296.E02 oui /à chaque fois avant de dormir il venait / il me [...] vous savez l'art d'être grand père \ **eu**h ::: le livre /
- TDP.297.EN oui /
- TDP.298. E02 j'ai fait / j'ai fait ma fiche de lecture /
- TDP.299.EN [...]
- TDP.300.E01 oui / oui /
- TDP.301.E02 l'art d'être grand père \ c'était madame Hadj Slimane qui nous avait demandé de lire quelque chose à haute voix / et d'**eu**h ::: de savoir prononcer \ c'est elle qui nous avait **eu**h ::: c'est un exercice qu'on devait faire \ et j'avais appris tout le livre [...] quand j'avais quatorze ans avec mon père \ et on avait assez [...] jusqu'à [...] ou une heure du matin à lire / à lire [...]exactement comment on prononce tel ou tel mot exactement ^ **chevauchement** ^
- TDP.302.EN jusqu'à une heure du matin /
- TDP.303.E02 oui / on les avait fait jusqu'à une heure du matin \ genre on a commencé [...] et le lendemain j'allais [...] comme ça / d'accord /
- TDP.304.EN
- TDP.305.E02 et du coup il avait fait avec moi / jusqu'à / voilà comment prononcer ce mot / comment dire ça / comment dire ça / comment dire ça /et c'est grâce à ça que c'est grâce à lui \ ^ **chevauchement** ^
- TDP.306.EN bein oui / c'est un [...]
- TDP.307. E01 c'est vrai /
- TDP.308. E02 c'est un peu [...] oui [...] d'ailleurs /je je lui dit parfois papa [...] alors là (**RIRE**) enfait et c'est ça enfait être mûr \ ^ **chevauchement** ^
- TDP.309. E02 oui /
- TDP.310. E01 oui /
- TDP.311. EN donc pour conclure /
- TDP.312. E01 oui /
- TDP.313.E02 oui /
- TDP.314. EN vous entendez quoi par [...]
- TDP.315. E02 en entend quoi /
- TDP.316. E01 sur la raison \

- TDP.317. EN** par la raison / sur [...] sur **euh :::** [...]
- TDP.318. E01** madame **euh :::** pour conclure / madame moi je vais dire que ça dépendra des personnes \
- TDP.319. EN** ça dépend des /
- TDP.320. E01** des personnes / ça dépend des gens \ madame ya des gens ya des femmes qui savent économiser / ya des femmes qui gaspillent / ya des gens /
- TDP.321. EN** est-ce que l'éducation à un rôle /
- TDP.322. E02** oui /
- TDP.323. E01** bien sûr / bien sûr /
- TDP.324. E02** l'éducation joue un rôle très important là-dessus \
- TDP.325. E01** madame elle a un grand rôle / madame quand on a abordé le sujet à propos des européens _ à l'âge de 18 ans ils sont mûr et ils sont / ils sont des ils font des des des trucs exceptionnels madame ils sortent de chez eux / ils sont déjà / ils gèrent / ils savent gérer /
- TDP.326. E02** ils savent gérer et en même temps ils vivent leur jeunesse / (...) actifs /
- TDP.327. E01** actifs / ah oui madame \
- TDP.328. EN** ah oui /
- TDP.329. E02** ah oui ils sont actifs /
- TDP.330. EN** ils sont très motivés / ils sont motivés \
- TDP.331. E02** ils sont motivés parce que ils ont été dans un milieu qui les a motivés parce que c'est la société qui les a pousser a aller de l'avant / c'est pas **euh :::** comme nous / nous on a souvent / on nous dis \ que cette personne n'avait pas le niveau pour avoir le diplôme elle l'a eu / et maintenant elle est **euh :::** elle gagne très bien sa /
- TDP.332. EN** c'est-à-dire que son niveau ne reflète pas son diplôme /
- TDP.333. E02** exactement /
- TDP.334. EN** ou l'inverse \
- TDP.335. E02** exactement / et là **euh :::**
- TDP.336. EN** malheureusement / malheureusement hein / ça démotive ^ **chevauchement** ^
- TDP.337. E01** madame / ça a un rapport avec l'éducation /
- TDP.338. E02** ça démotive /
- TDP.339. EN** et ça fatigue /
- TDP.340. E02** avec le temps on nous apprend que c'est pas important de fournir des efforts ce qui est important c'est d'avoir un diplôme et [...] vous allez paraître ^ **chevauchement** ^
- TDP.341. EN** c'est carrément l'inverse /
- TDP.342. E02** c'est carrément l'inverse \ mais c'est ça qu'on nous apprend / c'est ça qu'on entend dire dans la société quand on sort / c'est ça en fait \
- TDP.343. EN** mais il faut se poser la question / est-ce que je serai en mesure de transmettre l'information /
- TDP.345. E02** voilà / est ce que je serai capable de de donner toute une conférence /
- TDP.346. EN** [...] lors d'une conférence
- TDP.347. E02** bein oui / devant un ensemble de gens / tant de personnes /

- TDP.348.EN** oui / exactement / tu ne va pas lire ou apprendre par cœur tout un article /
- TDP.349. E02** oui /
- TDP.350. E01** c'est vrai /
- TDP.351. EN** bein non /
- TDP.352. E02** bein non /
- TDP.353. E01** non \
- TDP.354. EN** il faut savoir expliquer
- TDP.355. E02** exactement / donc je pense que pour être mûr déjà il faut naitre dans une société /
- TDP.356. E01** de de gens mûr /
- TDP.357. EN** il faut être bien entouré /
- TDP.358. E01** il faut être entouré / c'est ça /
- TDP.359. E02** il faut être bien entouré et **eu**h ::: et voilà / ça commence à un âge plutôt / ça commence à un âge plutôt **eu**h ::: vers les coup de treize [...] en Algérie \ [...]
- TDP.360.EN** [...]
- TDP.361. E01** madame / c'est grâce aux parents \ madame tout âge à un rapport avec l'éducation / tout âge à un rapport avec l'éducation / oui madame \
- TDP.362. EN** [...]
- TDP.363. E01** bien sûr /
- TDP.364. E02** et d'ailleurs /j'avais j'avais j'avais lu une un article qui disait que si on parlait avec des enfants / tels des enfants \ genre quand un bébé apprend à parler /
- TDP.365. EN** ils enregistrent tout /
- TDP.366. E02** oui / quand un bébé apprend à parler on ne doit pas lui parler comme lui il nous parle \ on doit lui parler comme étant une personne / une vrai personne c'est comme ça qu'il développe son **eu**h ::: sa façon de parler /
- TDP.367. EN** [...]
- TDP.368. E02** voilà / et c'est c'est comme ça qui ne se développe pas et et si **eu**h ::: quand on a 12 ans il faut pas parler \ il faut savoir parler entre mère et fille / père et fille \ entre parents et enfants \ la communication c'est très important \ leurs parler de sujets réels \ de sujets vraiment réalistes / et comme ça les inciter à à connaître ce que c'est que la vie et par la suite devient mûr et adulte /
- TDP.369. EN** exactement /
- TDP.370. E02** [...]
- TDP.371. E01** c'est vrai /
- TDP.372. E02** parce que on ne [...] au lit **eu**h ::: [...]
- TDP.373. EN** [...]
- TDP.374. E01** madame on a ce manque / madame il y a le manque de de du savoir /
- TDP.375. EN** [...]
- TDP.376. E02** pour parler n'importe quoi ou pour parler déjà / alors là /
- TDP.377. E01** par les gens /
- TDP.378. E02** alors là / le niveau franchement il est il est top /
- TDP.379. E01** il est top /

TDP.380. EN [...] ^ **chevauchement** ^
TDP.381. E02 oui / oui oui / parler d'un sujet / d'un sujet de [...] d'un sujet de
de de littérature d'un sujet important \ concret /
TDP.382. E01 concret /
TDP.383. E02 [...] ça rend les choses plus **eah :::** par contre parler des gens
c'est un niveau très bas \ on ne peut pas appeler ça de la
communication \ on en peut pas dire qu'on va devenir mûr
quand on parle des gens \ c'est pas possible (**RIRE**)
TDP.384. E01 c'est vrai ^ **chevauchement** ^
TDP.385.E02 ça nous rapporte rien \ [...]
TDP.386.EN [...] et ça ne mène à rien \
TDP.387.E02 exactement \
TDP.388.EN je vous remercie

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 02**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 03

Durée : 06 minutes / 17 secondes

- TDP.01. EN** la question / est la suivante \ vous en pensez quoi de la poursuite des études à l'étranger / est-ce que vous êtes pour ou contre / et pourquoi / vous avez tout le temps devant vous réfléchissez /et **eah** ::: autrement dit [...] est-ce que ça vous intéresse d'aller poursuivre vos études à l'étranger [...] vous êtes pour ou contre / pourquoi /
- TDP.02. E01** je suis pour / je suis-je suis pour peut-être affirmation [...] \ pasqu'**eah** ::: **eah** ::: les études **eah** ::: à l'étranger c'est **eah** ::: c'est une c'est c'est une chance / à l'étudiant d'apprendre mieux \ mieux des des **eah** ::: des con **eah** ::: je sais pas / je peux pas /
- TDP.03. EN** comment /
- TDP.04. E01** **eah** ::: / premièrement c'est **eah** :::
- TDP.05. EN** [...]
- TDP.06. E01** d'accord / for the hall l'étudiant /
- TDP.07. EN** [...]
- TDP.08. E01** d'accord / [...] the hall /
- TDP.09. EN** d'accord /
- TDP.10. E01** l'étudiant va **eah** ::: va apprendre **eah** ::: va prendre des des connaissances des nouveaux connaissances \ de nouvelles cultures /
- TDP.11. EN** oui /
- TDP.12. E01** **eah** ::: bon
- TDP.13. EN** est-ce que ça vous permet de développer en de de mettre en valeur votre CV \
- TDP.14. E01** oui /
- TDP.15. E02** oui / ça c'est sûr
- TDP.16. EN** pourquoi /
- TDP.17. E02** parce que on apprend les [...] ccf en Algérie \ y a pas de chances \ y a y a pas y a pas **eah** ::: non **eah** ::: si vous si vous voulez travailler chez une entreprise /
- TDP.18. E01** ya pas des moyens / voilà /
- TDP.19. EN** ya pas de moyens / d'accord oui /
- TDP.20. E02** oui / bo, **eah** ::: **eah** ::: vous avez envie que vous avez-vous avez [...] et vous avez-vous voulez travailler ici en Algérie /
- TDP.21. EN** m++ hein
- TDP.22. E02** alors votre CV **eah** ::: \
- TDP.23. EN** vous êtes prioritaire /
- TDP.24. E02** voilà /
- TDP.25. EN** oui parce que vous avez un CV **eah** ::: plus riche en va dire /

- TDP.26. E02 voilà /
- TDP.27. E01 voilà /
- TDP.28. EN d'accord / oui /
- TDP.29. E01 **eah** ::: m ++
- TDP.30. EN alors est ce que tu es pour /
- TDP.31. E02 oui je suis pour /
- TDP.32. EN est –ce que tu souhaiterais un jour /
- TDP.33. E01 [...] oui pourquoi pas /
- TDP.34. EN pourquoi pas / d'accord /
- TDP.35. E02 oui [...] que je suis pour / **eah** ::: **eah** ::: je voulais **eah** ::: je veux
- TDP.36. EN vas-y expliqués [...]
- TDP.37. E02 je veux partir **eah** ::: je veux parcourir des études à l'étranger mais **eah** ::: [...] les conditions [...]
- TDP.38. EN est-ce que pour faire des [...] ou bien pour faire **eah** ::: pour continuer [...] votre [...]
- TDP.39. E02 **eah** ::: non je veux continuer \
- TDP.40. EN tu veux continuer sans changer d'avis
- TDP.41. E02 oui / (RIRE)
- TDP.42. EN et bein tant mieux / c'est bien \
- TDP.43. E02 (RIRE)
- TDP.44. EN d'accord / parce que même pour faire des cours il faut maitriser la langue attention /
- TDP.45. E02 parce que en plus d'une personne qui [...] / c'est-à-dire qui fait médecine \ et qui maitrise la langue / et **eah** ::: c'est une personne qui a de la valeur / ça met beaucoup plus la personne en valeur \
- TDP.46. EN surtout pour ceux qui ont une bonne élocution / quoi d'autres /
- TDP.47. E01 **eah** ::: m ++
- TDP.48. EN alors / est-ce que tu peux nous [...] est-ce que tu peux me reformuler l'idée de ta camarade \ [...]
- TDP.49. E02 **eah** ::: **eah** ::: elle a dit / elle a dit pire je ne sais plus \ j'ai oublié
- / TDP.50. E01 je suis d'accord avec elle [...] parce que c'est une chance de pour l'étudiant / d'apprendre mieux des connaissances / des **eah** ::: cultures / des des différents gens \ des gens différents plutôt \ (RIRE)**eah** ::: m+++
- TDP.51. E02 elle elle elle a dit qu'elle **eah** ::: que l'étudiant qui va qui va poursuivre ses études à l'étranger il est chanceux \
- TDP.52. EN il a plus de chance /
- TDP.53. E02 oui / il a plus d'opportunité que les autres / parce qu'**eah** ::: parce qu'il va parce qu'il va \ fournir ses connaissances \ découvrir d'autres cultures \ rencontre **eah** ::: rencontrer des gens des différents gens \ **eah** ::: découvrir aussi des des rites d'autres traditions \ de d'autres des autres peuples \

- TDP.54. E01** et qu'il sera jamais relié par soi-même **eah :::** sur soi-même\ il sera jamais relié relié
- TDP.55. EN** quoi //
- TDP.56. E01** relié
- TDP.57. EN** c'est-à-dire /
- TDP.58. E01** il sera **eah :::** ouvert / amical / **eah :::**
- TDP.59. EN** pourquoi il ne peut pas l'être ici \
- TDP.60. E01** si / mais ya pas de moyens ici \ je trouve que à mon avis \
- TDP.61. EN** c'est démotivant /
- TDP.62. E01** oui / [...] donc **eah :::** je pense que **eah :::** [...]
- TDP.63. EN** [...]
- TDP.64. E01** ah d'accord /
- TDP.65. EN** d'accord ok oui / [...] si non quoi d'autres
- TDP.66. E02** **(RIRE)**
- TDP.67. E01** **(RIRE)** je voulais dire que [...] enrichissant et [...]
- TDP.68. E02** pour moi non \ moi je pense qu'**eah :::** étu étudier ici ou à l'étranger \ je pense qu'**eah :::** que c'est la même chose pour moi \
- TDP.69. EN** oui m+++
- TDP.70. E02** parce que si je veux si je veux améliorer et [...]
- TDP.71. E01** si tu veux tu peux /
- TDP.72. EN** en fait ça c'est une question de volonté aussi \ ça c'est un but / aller à l'étranger c'est un but mais ça ne peut être que bénéfique [...] c'est bien mais c'est encore [...] je ne suis pas contre de faire des études à l'étranger /
- TDP.73. E02** à l'étranger /
- TDP.74. EN** ok voilà / je vous remercie /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 03**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 04

Durée : 08 minutes / 59 secondes

- TDP.01. EN** alors lire des romans n'est qu'une perte de temps. Vous en pensez quoi / lire des romans ou bien lire des ouvrages là je parle de la lecture \ il y a certains gens \ certaines personnes qui pensent que le fait de lire \ c'est une perte de temps et que ça ne leur permet pas de développer leurs compétences \ est-ce que c'est vrai / est-ce que c'est faux /
- TDP.02. E01** a mon avis c'est **eah :::** c'est faux / parce que déjà quand quand on lit un livre / on peut [...] notre histoire /
- TDP.03. EN** oui /
- TDP.04. E01** de de lire plusieurs romans alors que lire plusieurs histoires on a **eah :::** on on apprend d'autres cultures \ on apprend **eah :::** on peut retenir / recueillir beaucoup d'expériences \ **eah :::** beaucoup de **eah :::**
- TDP.05. EN** vocabulaire \
- TDP.06. E01** vocabulaire \ pour enrichir notre langue parce que la langue **eah :::** la lecture ça nous aide beaucoup /
- TDP.07. EN** c'est quoi la lecture / qu'est-ce que tu entends par lecture /
- TDP.08. E01** lire /
- TDP.09. EN** quand on voit le quand on prononce le mot lire / ou lecture ça semble facile à définir \ est-ce que tu pourrais me le définir /
- TDP.10. E02** **eah ::: (RIRE)**
- TDP.11. EN** c'est quoi lire /
- TDP.12. E01** apprendre par exemple / on apprend /
- TDP.13. EN** apprendre /
- TDP.14. E01** apprendre /
- TDP.15. EN** oui essaye de me définir le mot lecture en proposant des verbes [...]
- TDP.16. E02** se cultiver /
- TDP.17. E01** se cultiver /
- TDP.18. EN** se cultiver /
- TDP.19. E02** oui /
- TDP.20. EN** quoi d'autres /
- TDP.21. E01** **eah :::**
- TDP.22. E02** connaissances /
- TDP.23. EN** connaissances / on apprend plus de [...] oui peut on parler de communication en parlant de lecture /
- TDP.24. E01** [...] lorsqu'on communique /
- TDP.25. E02** des fois / oui /
- TDP.26. EN** pas des fois / oui
- / TDP.27. E02** oui /
- TDP.28. EN** par exemple /
- TDP.29. E01** [...]
- TDP.30. E02** **eah :::** par exemple quand on fait une vidéographie pour un auteur \
- TDP.31. EN** oui /

- TDP.32.E02 euh ::: on**
TDP.33.E01 [...]
TDP.34.E02 on apprend son / on apprend \
TDP.35. EN [...] oui /
TDP.36.E02 on apprend sa vie en [...] on se cultive à travers la lecture \
TDP.37.EN oui /
TDP.38.E02 pour moi c'est ça /
TDP.39.E01 ana je fais ça **euh :::** pardon / je fais ça quand je vois un film / avant de regarder le film je lis le résumé / je cherche à trouver la bibliographie des des auteurs à plutôt des acteurs /
TDP.40.EN [...]
TDP.41.E01 voilà / avant de lire **euh :::** avant de voir le film et c'est pareil pour le livre /
TDP.42. EN c'est-à-dire que suis les mêmes étapes que de la fiche de lecture /
TDP.43. E01 comme par exemple pour la fiche de lecture /
TDP.44.EN mais à travers le film et non pas à travers le livre /
TDP.45.E01 voilà / avant de voir le film\j'aimerais bien **euh :::** lire le résumé pour savoir /
TDP.46.EN oui / comme par exemple le site de streaming ya le ya le film et
TDP.47.E01 streaming /
TDP.48.EN le résumé et là tu peux lire [...]
TDP.49.E01 voilà / et je cherche le et c'est pareil pour les livres /
TDP.50.E02 moi [...] avant
TDP.51.E01 même avec le livre je fais je fais ça / je vois la **euh :::** la /
TDP.52.E02 moi avant de lire
TDP.53. E01 la page la quatrième de couverture et après **euh :::** je lis le résumé comme ça pour a avoir une idée sur le livre \
TDP.54.EN d'accord /
TDP.55.E02 pareil /
TDP.56.E01 est-ce que vous faites la même chose /
TDP.57.E02 pareil / oui /
TDP.58.EN d'accord /
TDP.59.E02 je lis le résumé et si ça m'inspire je lis le livre si non **euh :::**
TDP.60.EN est-ce que tu lis uniquement le résumé \ ou bien même l'intitulé /
TDP.61.E02 ah / je commence par l'intitulé ça dépend s'il m'inspire \
TDP.62.EN et l'image /
TDP.63.E01 [...] image /
TDP.64.EN la photo / est-ce que ça vous inspire /
TDP.65.E02 pas tout le temps \
TDP.66.EN pas tout le temps / d'accord \ oui /
TDP.67.E01 pareil pour moi / pas tout le temps \
TDP.68.EN d'accord / donc vous préférez lire /
TDP.69.E01 lire le résumé \
TDP.70.E02 voilà /
TDP.71.E01 c'est la première chose que je fais /
TDP.72.EN est-ce que pour vous deux préféreriez regardez le film au lieu de lire l'histoire \
TDP.73.E02 oui /
TDP.74.EN pourquoi /
TDP.75.E02 on apprend [...]

- TDP.76.EN** vous préférez regarder le film que de lire l'histoire /
- TDP.77.E01** c'est-à-dire des fois je j'aimerais bien **euuh** ::: lire enfin voir le film et le relire en livre /
- TDP.78.EN** [...] c'est bien /
- TDP.79.E02** moi je préfère voir le livre plutôt que de lire **euuh** ::: voir le film plutôt que de lire /
- TDP.80.EN** que lire pourquoi /
- TDP.81.E02** **euuh** ::: parce que **euuh** ::: lire pour moi c'est fatiguant \
- TDP.82.EN** oui / h
- TDP.83. E02** alors **euuh** ::: par contre quand on voit un film c'est **euuh** ::: on fait aucun effort \ ^ **chevauchement** ^
- TDP.84.E01** lorsqu'on lit l'histoire c'est pas pareil / ce n'est pas pareil \ non quand on lit on a le **euuh** ::: la possibilité d'imaginer ce que l'on veut \ mais quand on regarde le film / on ne fait pas d'effort / on ne fait pas d'effort /
- TDP.85.EN** on ne fait que regarder et ça ça repose / [...] c'est tout /
- TDP.86.E01** lorsqu'on lorsqu'on lorsqu'on lit \ on apprend beaucoup / on apprend beaucoup / c'est par **euuh** ::: on a besoin de ça / surtout dans notre spécialité on est des littéraires donc on a besoin de lire /
- TDP.87. EN** ça a un rapport avec votre domaine /
- TDP.88.E01** voilà / voilà /
- TDP.89.EN** alors Yasmine peux-tu me reformuler ce que Salim vient de dire /
- TDP.90.E02** **euuh** ::: dès le début /
- TDP.91.EN** oui la totalité / l'idée /
- TDP.92.E02** pour lui **euuh** ::: la lecture c'est une communication /
- TDP.93.EN** oui /
- TDP.94.E02** **euuh** ::: il préfère lire **euuh** ::: le résumé et voir le film avant de lire le livre \
- TDP.95.EN** dans quel but /
- TDP.96.E02** afin d'**euuh** ::: en fait
- TDP.97.EN** oui \
- TDP.98.E02** **euuh** ::: comment dire \ il préfère lire plutôt que de voir un film parce qu'il pense que la lecture c'est notre domaine en fait / parce qu'on est des littéraires /
- TDP.99.EN** oui \ il ne préfère pas que [...]
- TDP.100.E02** des fois /
- TDP.101.EN** il aime lire mais il aime bien aussi regarder des films \
- TDP.102.E01** voilà /
- TDP.103.EN** [...] oui /
- TDP.104.E01** c'est ça / j'aime lire et j'aime voir les films /
- TDP.105.E02** c'est-à-dire il a une préférence pour les deux / voilà / tandis que ^ **chevauchement** ^
- TDP.106. E01** [...] pour les films pas pour les les livres \ ^ **chevauchement** ^
- TDP.107. EN** [...]
- TDP.108. E02** madame / la lecture je pense qu'elle améliore nos compétences orales et **euuh** ::: même /
- TDP.109. E01** [...]
- TDP.110. E02** elle améliore \ [...]
- TDP.111. EN** [...]

- TDP.112. E01** oui /
TDP.113. EN [...]
- TDP.114. E02** oui /
TDP.115. E01 oui /
TDP.116. EN [...]
- TDP.117. E02** oui /
TDP.118. E01 bien sûr \ on on on a un objectif donc il faut [...]
- TDP.119. EN** [...]
- TDP.120. E02** madame non j'ai dis c'est des c'est c'est des romans mais **eah :::**
 comme par exemple Julver yavais yavais un vocabulaire **eah :::**
 non / soutenu
- TDP.121. E01** oui /
- TDP.122. E02** un ^ **chevauchement** ^
- TDP.123. EN** un vocabulaire assez complexe /
- TDP.124. E02** un voilà assez complexe / alors j'ai eu une mauvaise /
- TDP.125. EN** c'était difficile à comprendre /
- TDP.126. E02** voilà / [...] j'ai /
- TDP.127. EN** [...]
- TDP.128. E02** j'ai cherché [...]
- TDP.129. E01** il faut pas choisir le **eah :::** le niveau très haut /
- TDP.130. EN** [...] d'accord /
- TDP.131. E01** moi j'adore lire l'**eah :::** **eah :::** les ouvrages comme par exemple le
 les auteurs **eah :::** mes auteurs préférés Victor Hugo / **eah :::**
 aussi
- TDP.132. E02** lui aussi il a un [...]
- TDP.133. E01** Gustave Flaubert /
- TDP.134. EN** oui / [...]
- TDP.135. E01** pour les **eah :::** pour les [...]
- TDP.136. EN** est-ce que tu préfères les romans ou bien les ouvrages de spécialité
 par exemple des ouvrages en psychologie /
- TDP.137. E01** non /
- TDP.138. E02** des romans /
- TDP.139. E01** les romans \ [...] si non je lis parfois les articles sur internet \
- TDP.140. EN** d'accord / est-ce que tu préfères la lecture sur internet ou bien
- TDP.141. E01** sur papier \
- TDP.142. E02** sur papier c'est mieux /
- TDP.143. EN** ça a plus de valeur /
- TDP.144. E02** non c'est comme ça \
- TDP.145. E01** c'est comme ça / je choisi déjà plusieurs ^ **chevauchement** ^
- TDP.146. E02** c'est fatiguant hein /
- TDP.147. EN** d'accord / et bien je vous remercie /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
 DE L'ENREGISTREMENT N° 04**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 05

Durée : 05 minutes / 14 secondes

- TDP.01.EN** alors / est-ce que le fait d'avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie \ est-ce que c'est important d'avoir un diplôme ou bien on peut s'en sortir même sans diplôme \ vous en pensez quoi / [...]
- TDP.02. E01** **euuh :::** si on a un diplôme on a la chance **euuh :::** on a la chance qu'**euuh :::** [...] on peut pas travailler en Algérie sans dip diplôme avec des des des comp des compétences avec des des parce que sans sans diplôme on peut pas travailler dans dans les sociétés / dans tel domaine on peut pas travailler \
- TDP.03. EN** [...]
- TDP.04. E01** mais mais mais mais les gens qui ont d'argent et de **euuh :::** [...] d'**euuh :::**
- TDP.05. E02** capacités
- TDP.06. E01** il faut il faut **euuh :::** il faut un diplôme pour **euuh :::** d'avoir un diplôme pour **euuh :::** comment dire pour **euuh :::** pour notre **euuh :::**
- TDP.07. EN** [...]
- TDP.08. E01** oui /
- TDP.09. EN** [...] même sans diplôme / [...]
- TDP.10. E01** non non non **euuh :::** [...] pas d'avoir un [...]
- TDP.11. EN** [...]
- TDP.12. E01** oui /
- TDP.13. EN** [...]
- TDP.14. E01** oui / [...] pour **euuh ::: euuh :::** pour **euuh :::** pour réussir pour **euuh :::** bien parler avec des gens \ pour qu'**euuh :::** quelqu'un qui forme **euuh :::** qui a un diplôme **euuh :::** on trouve des gens qui qui qui qui ont un diplôme mais un peu comment dire \
- TDP.15. E02** madame / moi je crois que qu'**euuh :::** il y a des gens qui ont pas un diplôme mais il y ont des on dit
- TDP.16. E01** des capacités \
- TDP.17. E02** des capacités des bon ma /
- TDP.18. EN** oui \
- TDP.19. E02** madame comment dit (andhoum takafa 3amma) \
- TDP.20. EN** une culture générale /
- TDP.21. E02** une culture générale il y ont une culture générale / comme nos pères **euuh :::** \
- TDP.22.EN** nos parents /
- TDP.23. E02** oui / nos parents / et mais même mais on on ce on ce on ce moment on a besoin d'un diplôme en Algérie / surtout en Algérie pasqu' **euuh :::** on on n'arrive pas à travailler sans diplôme /
- TDP.24. E01** on [...]
- TDP.25. E02** oui on trouve pas oui oui /
- TDP.26. EN** [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.27.E01** oui /
- TDP.28. E02** même même si c'est pas /
- TDP.29. EN** [...]

- TDP.30. E01 oui /
- TDP.31. E02 oui \ même c'est si ceci ce n'est pas un diplôme d'**eah** ::: de d'
d'étude de les des études qu'on a un diplôme / il y a des gens qui
ont dans donc qui part étudier dans des des des écoles privées ou
des fin /
- TDP.32. E01 [...]
- TDP.33. E02 oui / des ac études pour faire **eah** :::
- TDP.34.EN [...]
- TDP.35.E02 oui /
- TDP.36.EN [...]
- TDP.37.E01 oui /
- TDP.38.E02 oui / oui /
- TDP.39. E01 oui / mais il faut il faut avoir un diplôme pour **eah** :::
- TDP.40. E02 même si \
- TDP.41. E01 [...] dans notre société \
- TDP.42. E02 et même si et même si ce n'est pas un diplôme d'**eah** ::: d'études
des des études qu'on a étudié y a des des autres comme il y a ya
beaucoup de diplômes /
- TDP.43. E01 mais **eah** ::: le diplôme de l'université à l'étranger /
- TDP.44. E02 oui a de la valeur /
- TDP.45. E01 pas sans diplôme /
- TDP.46. E02 oui /
- TDP.47. EN [...]
- TDP.48.E01 pasque dans l'université on apprend beaucoup de choses \ on on trouve
que une chance on on peut pas trouver dans les études **eah** :::
instituts ou des chghol
- TDP.49.E02 privées /
- TDP.50.EN [...] ^ **chevauchement** ^ ou des formations /
- TDP.51.E01 oui \
- TDP.52.E02 ah voilà que les autres diplômes /
- TDP.53.E01 si on est **eah** :::
- TDP.54. E02 surtout qui **eah** ::: qui **eah** ::: qui arrivent jusqu'au Doctorat /
- TDP.55. EN d'accord /
- TDP.56. E02 qui a qui a le doctorat /
- TDP.57. EN [...] c'est-à-dire de l'idée générale de [...]
- TDP.58. E01 oui /
- TDP.59. E02 oui / c'est que pour lui le diplôme est nécessaire pour **eah** ::: pour
eah ::: pour **eah** ::: pour avoir un travail qu'on qu'on peut
qu'on peut trav qu'on puisse travailler mais pour pour lui il est
pas **eah** :::
- TDP.60.EN d'accord /
- TDP.61.E02 pour lui dans saje sais pas qu'est-ce qu'il va faire dans sa vie \ il a dit
qu'**eah** ::: je sais pas **eah** ::: c'est pas obligatoire \
- TDP.62.E01 mais il est aussi [...] nécessaire que /
- TDP.63.E02 oui / il est nécessaire d'avoir un diplôme /
- TDP.64.EN il n'est pas obligatoire mais il est important d'avoir un diplôme /
- TDP.65.E02 oui / il est important /
- TDP.66.E01 important / oui /
- TDP.67.E02 [...]
- TDP.68.EN merci

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 05**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 06

Durée : 11 minutes / 22 secondes

- TDP.01. EN** pour beaucoup de gens aimer le sport signifie le regarder à la T.V seulement /qu'est-ce que vous en pensez / est-ce que lorsqu'on aime un sport on le regarde uniquement ou bien est-ce qu'on est-ce qu'on ressent le besoin de le pratiquer \ selon vous \ réfléchissez /
- TDP.02. E01** non c'est pas obliger de c'est pas obliger d'**eah** ::: pratiquer le sport que **eah** ::: qu'**eah** ::: qu'on aime je peut peut être parfois **eah** ::: parfois on aime un sport mais on peut pas le on a pas les moyens pour le pratiquer /
- TDP.03. E02** peut-être qu'on peut qu'on a mais [...] chez nous /
- TDP.04. E01** oui /
- TDP.05. EN** [...]
- TDP.06. E01** oui /
- TDP.07. E02** pasque des fois moi je pratique le basket / et des fois **eah** ::: quand je regarde le tennis / et d'autres sports et le football aussi [...] je sais pas ici on pas les moyens pour le pratiquer donc on garde **eah** ::: on garde le sup [...] on garde l'idée / l'en l'envie /
- TDP.08. E01** l'envie /
- TDP.09. E02** oui l'envie de le pratiquer mais on peut pas le pratiquer \
- TDP.10. EN** donc vous vous contenter de le regarder /
- TDP.11. E02** oui / on le regarde on supporte l'équipe qu'on aime c'est tout \ on motive les gens qui pratiquent ce sport \
- TDP.12. E01** oui /
- TDP.13. EN** oui quoi d'autres /
- TDP.14. E02** et si on a l'occasion de d'aller d'aller au pour le pratiquer ou ^ **chevauchement** ^
- TDP.15. EN** [...]
- TDP.16. E02** les moyens \ si on nous donne les moyens on va [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.17. E01** oui c'est une question de moyens aussi /
- TDP.18. EN** [...] même si c'est loin /
- TDP.19. E02** oui même si c'est loin /si on a les moyens de aller loin et aller pratiquer ça me pose aucun problème \
- TDP.20. E01** moi j'ai j'ai j'irai à Alger pour pratiquer j'ai j'ai de loin de la famille de chose j'ai fait des sacrifices pour **eah** ::: pour faire mon sport préféré pour **eah** ::: pour **eah** ::: pour mon rêve /
- TDP.21. EN** donc pour réaliser votre rêve /
- TDP.22. E01** pour réaliser mon rêve
- TDP.23. E02** nous aussi on a pas la culture de sport / ici en Algérie \

- TDP.24. EN qu'est-ce que vous entendez par culture /
- TDP.25. E02 **eah** ::: ici en Algérie on est fixé par le football tout le monde aime le football \
- TDP.26. EN vous parlez du [...] des femmes ou bien des /
- TDP.27. E02 je parle de **eah** ::: des deux des deux
- TDP.28. E01 deux /
- TDP.29. E02 tout le monde supporte le foot quelque chose **eah** ::: hors de foot les **eah** ::: les enfants pareil [...] ils sont pas intéressés par exemple s'il se passé ailleurs un match de foot et un match de basket \ tout le monde préfère regarder le match que le basket /
- TDP.30. EN oui /
- TDP.31. E02 pasque c'est m le **eah** ::: le jeu le plus populaire /
- TDP.32. EN pourquoi est-ce que vous pouvez me dire pourquoi est-ce que les garçons ont un penchant plus vers le foot que vers un autre sport /
- TDP.33. E01 **eah** ::: parce que c'est **eah** ::: le sport le plus /
- TDP.34. E02 le plus connu peut être /
- TDP.35. E01 oui / oui / le plus connu dans le monde \
- TDP.36. EN d'accord / est-ce qu'il est plus facile à pratiquer /
- TDP.37. E01 non **eah** ::: bon
- TDP.38. EN c'est-à-dire est-ce qu'on fourni moins d'efforts /
- TDP.39. E01 comme professionnel c'est très très très dure c'est très très /
- TDP.40. EN qu'est -ce que tu entends par professionnel c'est-à-dire des sportifs professionnels / c'est quoi pour toi c'est [...] pour être un professionnel tu vas **eah** ::: tu vas travailler / beaucoup /
- TDP.41. E02 tu vas fournir des efforts pour / ^ **chevauchement** ^
- TDP.42. E01 oui /
- TDP.43. EN est-ce que les professionnels c'est-à-dire les sportifs professionnels font des entrainements tous les jours /
- TDP.44. E01 oui / oui / **eah** ::: tous les jours et **eah** ::: pour pour être unique tu tu vas faire **eah** ::: pas tous les jours / tu tu vas faire **eah** ::: d'entrainements tu vas **eah** ::: ajouter des **eah** ::: des heures **eah** ::: **eah** ::: pour faire des entrainements individuels \
- TDP.45. EN d'accord /
- TDP.46. E01 pour **eah** ::: pour rester en forme pour **eah** :::
- TDP.47. E02 pour le jour de match il sera **eah** ::: ^ **chevauchement** ^ en forme /
- TDP.48. E01 oui /
- TDP.49. EN d'accord / d'accord / que signifie pour vous aimer le sport /
- TDP.50. E01 m +++
- TDP.51. EN c'est quoi aimer le sport / ^ **chevauchement** ^
- TDP.52. E02 l'amour du sport / ça a une relation avec l'esprit je pense \ ^ **chevauchement** ^
- TDP.53. EN va y expliques /

- TDP.54. E02** si on aime / si on aime le sport c'est quelque chose **eah** ::: qu'on **eah** ::: qu'on sert qu'on doit le pratiquer par plaisir si c'est moi personnellement quand je quand j'ai un match de basket ou je suis très heureuse / je /
- TDP.55. EN** c'est- à -dire tu te décompresse /
- TDP.56. E02** oui je me sens décompressé / déstressé / j'aime comme ça le travail de groupe /
- TDP.57. EN** est-ce que tu déstresse vraiment /
- TDP.58. E02** oui / je déstresse vraiment /
- TDP.59. E01** oui /
- TDP.60. EN** tu re c'est-à-dire tu ressens la différence avant et après /
- TDP.61. E02** oui / je ressens la différence pasque **eah** ::: comment dire j'ai eu avant avant avant le match \ on discute comme ça on est un peu on est un peu fatigué **eah** ::: je n'sais pas / on a un sentiment différent \ quand on commence le match avec le travail de groupe avec **eah** ::: on a un défi / ^ **chevauchement** ^ c'est **eah** :::
- TDP.62. EN** c'est motivant /
- TDP.63. E02** c'est motivant / on a un défi quand on a un défi quand on a un défi à atteindre \ on a un objectif à à atteindre \ ça [...] différence surtout que quand on a un défi / par exemple **eah** ::: **eah** ::: d'ailleurs le prof on le dit si tu va gagner ce match je vais te je vais **eah** ::: par exemple je vais te rajouter trois points eu examen /
- TDP.64. EN** oui /
- TDP.65. E02** je vais te donner quelques chose / je vais te donner une petite carte de **eah** ::: de de joueurs que tu l'aimes /
- TDP.66. EN** ^ **chevauchement** ^ tout le monde aime le défi /
- TDP.67.E02** tout le monde aimele défi / tu vas bien travailler tu vas / tu vas / tu vas /
- TDP.68. EN** [...]
- TDP.69. E02** créer la motivation \ [...]
- TDP.70. E01** oui / pour moi un match **eah** ::: un match de foot **eah** ::: c'est mieux qu'**eah** ::: que l'argent que **eah** ::: [...]
- TDP.71. EN** donc vous le faites pas pour l'argent /
- TDP.72. E01** non / **eah** ::: qui qui veut l'argent beaucoup de **eah** ::: des autres /
- TDP.73. EN** c'est-à-dire / c'est-à-dire tu trouves beaucoup plus de plaisir à le faire qu'à ^ **chevauchement** ^
- TDP.74. E01** oui / pasqu'**eah** ::: [...] si je l'ai pas fait dans un mois / je peux passer toute la semaine **eah** ::: démoralisé / dé
- TDP.75. EN** d'accord /
- TDP.76. E02** madame / la dernière fois il était très démoralisé / madame je peux parler à sa place / pasqu'il était blessé et il avait un match de il

- avait un match mais vraiment **eu**h ::: comment dire il avait un décès /
- TDP.77. EN** oui /
- TDP.78. E02** entre autres **eu**h ::: d'autres équipes il était blessé \
- TDP.79. EN** il était malade / oui ^ **chevauchement** ^
- TDP.80. E01** [...]
- TDP.81. E02** [...]
- TDP.82. E01** [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.83. E02** il a oublié la blessure /
- TDP.84. E01** [...]
- TDP.85. EN** il a oublié la blessure c'est que c'est [...] ça a un effet [...]
- TDP.86. E02** oui /
- TDP.87. E01** oui /
- TDP.88. EN** et et je vous pose une question / est-ce que / est-ce que **eu**h ::: ça se reflète quand on est déstressé / est-ce que les gans ou bien les autres / voient ça en vous /
- TDP.89. E02** oui /
- TDP.90. EN** voient la différence /
- TDP.91. E02** oui / ils voient la différence et il dit d'abord [...] d'ailleurs dans dans à la maison ma grand-mère m'a dit avant le sport avant avant tu étais tout le temps stressé toujours quivante **eu**h ::: t'a beaucoup de l'énergie pour les études et quand t'es a [...] pratiquer le sport je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé tu as changé / tu [...]
- TDP.92. EN** tu as arrêté / ou bien tu fait juste une pause /
- TDP.93. E02** je fais un [...] les étudiants j'ai pas le temps pour pratiquer tous les jours / parce que j'ai pas le / oui j'ai pas trouvé le temps pour le pratiquer \ elle m'a dit tu as changé vraiment / tu je suis occupé de mes études \ je suis occupé avec les examens je peux pas aller pratiquer et pourtant ça reflète / vraiment ça reflète av-avant [...] j'étais tout le temps souriante / motivée / **eu**h ::: je suis en motivation avec mes camarades [...] j'ai j'ai j'ai j'étais hyper **eu**h ::: hyper [...]
- TDP.94. E01** moi j'y a j'y j'arrivais du sport **eu**h ::: tout le monde presque [...]
- TDP.95. EN** pour qu'elle raison ^ **chevauchement** ^
- TDP.96. E01** j'ai **eu**h ::: [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.97. EN** tu étais [...]
- TDP.98. E01** oui / j'étais [...] j'étais [...]
- TDP.99. EN** [...] de sa vie hein et ça ne peut être que bénéfique pour toi /
- TDP.100.E01** oui / bien sûr /
- TDP.101.EN** ça c'est sûr / alors Amira est-ce que tu peux reformuler ce que Yakoub viens de dire /
- TDP.102.E02** à mon avis le le foot pour Yakoub c'est la vie /
- TDP.103.EN** oui /

- TDP.104.E02** c'est la vie c'est **eah ::** il peut **eah ::** il peut tout faire pour le sport /
pour le foot spécialement /
- TDP.105.EN** il est prêt à tout sacrifier /
- TDP.106.E02** il est prêt à tout sacrifier pour le pour le foot / s'il va [...] un
moment il va choisir quelque chose d'**eah ::** de bien pour lui de
pour **eah ::** améliorer son avenir je ne sais pas et le sport il va
choisir le sport \
- TDP.107.EN** d'accord /
- TDP.108.E01** (**RIRE**) [...]
- TDP.109.E02** et la ça reflète en lui \ quand il ça se reflète vraiment / là d'ailleurs
il a il a passé une période très dure \ très dure parce qu'il avait
une blessure \ il ne peut pas participer au il ne peut pas participer
avec ses camarades \ et tout et lorsqu'il a fait le match et il a
marqué le but ça re
- TDP.110.EN** ça prouve que /
- TDP.111.E02** ça prouve que qu'il aime le sport \ il le fait par plaisir \ et c'est ça
c'est ça / l'exemple \ c'est ça l'exemple d'un meilleur joueur /
c'est un exemple de d'un joueur professionnel \ si tu fais
quelque chose pour plaisir c'est pour ça les gens aiment le foot /
moi je pense que c'est pour ça les l'ensemble des joueurs [...] donc ils [...] le match ils le font par plaisir et ils travaillent en
groupe / **eah ::** les gans les motivent \ dans ce cas on le sens si
quelqu'un le joue pour se montrer / on le sens ça / on le joue
pour se montrer \ moi je vais marquer tel [...] c'est vraiment j'ai
marqué deux buts pour améliorer mon niveau pour **eah ::**
- TDP.112.EN** c'est-à-dire il se fixe un objectif /
- TDP.113.E02** oui / il se fixe un objectif \ si le groupe entre avec un esprit forcé
avec le travail de groupe / vraiment ça reflète / ça [...] parce que
reflète au peuple qu'ils encouragent \ ça reflète au groupe \
- TDP.114.EN** très bien /
- TDP.115.E01** si une équipe tu tu t'a t'a un groupe c'est mieux que tu as un
joueur de qualité /
- TDP.116.EN** je n'ai pas compris \ la bonne qualité /
- TDP.117.E01** si **eah ::** si tu as un groupe solidaire /
- TDP.118.E02** homogène /
- TDP.119.EN** oui /
- TDP.120.E01** solidaire c'est mieux qu'**eah ::** tu as une équipe de 20 joueurs ou
bien 21 joueurs de qualité le le groupe c'est /
- TDP.121.E02** c'est-à-dire que c'est l'union qui fait la force /
- TDP.122.E01** oui / oui /
- TDP.123.E02** c'est l'union qui fait la force /
- TDP.124.E01** oui /
- TDP.125.EN** c'est pour cette raison que je vous demande toujours de prendre du
plaisir à lire / quand on fait quelque chose par plaisir [...]

- TDP.126.E01** oui /
- TDP.127.E02** oui / c'est le travail de groupe qui fait [...]
- TDP.128.EN** très bien / et pour conclure votre idée / [...]
- TDP.129.E02** il y a un proverbe dans ce sens là / [...] d'avoir la réaction [...] de plus dure ça ne vas paseuh ::: ça nous donne des résultats [...] ça reflète en nous ça reflète aux gens / dans tous dans tous les domaines \
- TDP.130.E01** euh ::: si on veut on peut /
- TDP.131.EN** comment /
- TDP.132.E01** si on veut on peut /
- TDP.133.EN** très bien / c'est une question de volonté /
- TDP.134.E01** oui / oui \
- TDP.135.EN** très bien / bein je vous remercie hein /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 06**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 07

Durée : 05 minutes / 18 secondes

- TDP.01. EN** alors / selon vous est-ce qu'il faut laisser la liberté aux adolescents ou pas /
- TDP.02. E01** un peu **euuh** :::
- TDP.03. EN** je voudrais savoir ce que vous entendez par liberté / définissez moi le mot ensuite entrez dans les détails \ [...]
- TDP.04. E01** la liberté c'est **euuh** ::: / la lib la liberté c'est donner tout **euuh** ::: toutes tout les choses c'es-à-dire **euuh** ::: ^ **chevauchement** ^ [...] la liberté de **euuh** ::: beaucoup de choses (**RIRE**) mais pour moi c'est la la liberté totale c'est pas **euuh** ::: c'est pas bien **euuh** ::: c'est pas c'est pas bénéfique pour l'**euuh** ::: les adolescents \
- TDP.05. EN** pourquoi /
- TDP.06. E01** il y a / il y a beaucoup des problèmes / la liberté totale il faut contrôler les l'adolescent /
- TDP.07. E02** il faut contrôler **euuh** ::: les adolescents /
- TDP.08. E01** voilà / il faut les contrôler **euuh** ::: dans ce cas il faut **euuh** ::: les parents doivent **euuh** ::: comment dit comment dit les parents doivent ils ils ils yedekhlou ^ **chevauchement** ^
- TDP.09. E02** ils veulent conseiller ses ses enfants /
- TDP.10. E01** oui /
- TDP.11. E02** il faut les conseiller **euuh** ::: [...]
- TDP.12. EN** [...]
- TDP.13. E02** oui / c'est la communication c'est **euuh** ::: c'est tout avec l'**euuh** ::: les parents \ y a des des parents qui ont parlé avec ses enfants comme comme un ami /
- TDP.14. E01** oui / (**RIRE**) alors /
- TDP.15. E02** [...] **euuh** ::: l'enfant il il prenne ce que d'habitude de **euuh** ::: de dire **euuh** ::: des choses **euuh** ::: (**RIRE**) de dire qu'est-ce que qu'est-ce qu'il veut dire à son père \ donc il a un problème / il dit s **euuh** ::: / il le dit à
- TDP.16. E01** à son père
- TDP.17. E02** à son père ou à sa mère /
- TDP.18. E01** pour trouver des solutions /
- TDP.19. E02** alors / même / il y a les **euuh** ::: comme **euuh** ::: ma sœur \ il faut conseiller moi parce que parce que moi le petit ^ **chevauchement** ^
- TDP.20. EN** [...]
- TDP.21. E01** (**RIRE**) oui/ (**RIRE**) comment dire **euuh** ::: comme comme **euuh** ::: la maman elle est l'amie d'**euuh** :::
- TDP.22. E02** sa fille \ d'**euuh** ::: de sa fille /
- TDP.23. E01** oui / de sa fille et **euuh** ::: le père c'est l'ami d'**euuh** :::
- TDP.24. E02** leur enfant (s) /
- TDP.25. E01** leur enfant (s) /
- TDP.26. E02** c'est-à-dire le fils /
- TDP.27. E01** alors alors / comme ça on a conseiller **euuh** ::: les les enfants / les adolescents d'**euuh** :::

- TDP.28.E02** toute la période de l'adolescent c'est **euuh :::** c'était pire c'était pas **euuh :::** c'est pas facile /
- TDP.29. E01** alors on a **euuh :::** comme **euuh :::** / alors même l'enfant est pour contrôler / **euuh :::** contrôle l'**euuh :::** ^ **chevauchement** ^
- TDP.30. E02** [...] confiance d'**euuh :::** de lui [...] de lui-même /
- TDP.31. E01** de lui-même / oui / [...]
- TDP.32. E02** [...] le père et son fils de faire [...] c'est bien \
- TDP.33. E01** et alors **euuh :::** comme conclusion il faut contrôler les **euuh :::** les adolescents pour **euuh :::** pour **euuh :::** pour ignorer pour qu'il n'y pas /
- TDP.34. E02** de problèmes /des problèmes /
- TDP.35. E01** des problèmes /
- TDP.36. EN** oui / sayé /alors est-ce que tu pourrais me reformuler son idée / voilà donc allez-y /
- TDP.37. E02** alors / l'idée de ma camarade c'est c'est **euuh :::** les parents doivent contrôler leurs enfants / pour **euuh :::**
- TDP.38. EN** c'est-à-dire les contrôler /
- TDP.39. E02** comme **euuh :::**
- TDP.40.EN** les surveiller /
- TDP.41.E02** comme ça /
- TDP.42.EN** oui /
- TDP.43.E02** et pour **euuh :::** et pour parler avec son enfant \
- TDP.44.EN** oui /
- TDP.45.E02** pour **euuh :::** ne faire pas des bêtises \ des problèmes \ il faut quand l'enfant il a des problèmes **euuh :::** les parents doivent **euuh :::** donner des conseils / [...] et l'enfant /
- TDP.46.EN** il faut lui donner des conseils / exactement / oui /
- TDP.47.E02** et l'enfant **euuh :::**
- TDP.48. EN** est-ce qu'ils sont aussi censé lui apprendre comment appliquer / parce que l'enfant ne sait pas comment appliquer le conseil de ses parents \
- TDP.49. E01** oui /
- TDP.50. EN** il n'a pas la méthode /
- TDP.51. E01** oui /
- TDP.52. E02** il faut dire la méthode **euuh :::**
- TDP.53.EN** il faut lui montrercomment faire lui montrer comment il applique ce cette cette ce conseil et où il applique cet conseil et comment /
- TDP.54. EN** OK merci /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 07**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 08

Durée : 16 minutes

- TDP.01. EN** alors / on dit que les sportifs professionnels gagnent énormément d'argent / vous en pensez quoi / vous entant que sportifs dites moi ce que vous en pensez et [...]
- TDP.02. E01** **euuh** ::: certains sportifs dans certains types de sports [...] par exemple dans le sport **euuh** ::: collectif / comme l'**euuh** ::: ball le foot-ball ou le tennis [...] mais pas dans d'autres sports par exemple en athlétisme c'est rare c'est pas pour être **euuh** ::: haut niveau / pour être riche \ si tu as le niveau national ou régional c'est pas **euuh** :::
- TDP.03. EN** d'accord /
- TDP.04. E01** tu tu ne tu ne gagne pas beaucoup d'argent mais contrairement au foot-ball si tu si tu au national tu gagnes beaucoup d'argent / même au tennis \ c'est un jeu collectif [...] **euuh** ::: c'est le jeu le plus /
- TDP.05. EN** [...] connu /
- TDP.06. E01** non /
- TDP.07. E02** le plus populaire /
- TDP.08. E01** le plus populaire / c'est le sport le plus plus populaire au monde après le basket ensuite il y a le Hand après le tennis je pense que /
- TDP.09. EN** [...]
- TDP.10. E02** oui / je pense qu'**euuh** ::: que le que le publicité /
- TDP.11. EN** oui /
- TDP.12. E02** le publicité sont /
- TDP.13. EN** la publicité /
- TDP.14. E02** la publicité / oui / **euuh** ::: par exemple Christiano Ronaldo c'est un un un de plus riche footballeur du monde /
- TDP.15. EN** du monde / oui /
- TDP.16. E02** voilà / les publicités comme NIKE **euuh** ::: **euuh** ::: nike
- TDP.17. E01** [...] adidas /
- TDP.18. E02** adidas /
- TDP.19. E01** c'est son propre produit [...] CR7
- TDP.20. E02** CR7 voilà / **euuh** ::: les publicités donnent beaucoup d'argents à l'OUF pour faire des publicités à l'**euuh** :::
- TDP.21. EN** ah /d'accord /
- TDP.22. E02** donc / **euuh** ::: **tani** des publicités f gagner plus d'argents /
- TDP.23. EN** d'accord / parce qu'ils gagnent de l'argent à travers les publicités /
- TDP.24.E02** oui /
- TDP.25. E01** mais comme Christiano ou messi ou il y a certains des fans il y a beaucoup des fans /
- TDP.26. EN** beaucoup de /
- TDP.27. E02** de fans /
- TDP.28. E01** de fans /
- TDP.29. EN** de fans / d'accord /oui /

- TDP.30.E01** donc par exemple / moi si je suis Cristiano je l'imite dans la coupe de cheveux /
- TDP.31.EN** dans sa tenue vestimentaire /
- TDP.32.E01** oui / c'est pour ça les grandes marques / ils le font [...] ^ **chevauchement** ^ c'est-à-dire ils gagnent beaucoup d'argent à travers beaucoup de choses /
- TDP.33.E02** oui /
- TDP.34.E01** oui /
- TDP.35.E02** **eah** ::: **eah** ::: je me souviens la première fois à à entrer à Santiago Bernabeu c'est le stade de Réal Madrid / donc **eah** ::: c'était à 94 millions de dollars et c'était dans le dans le même jour / Réal Madrid à récupérer cet argent à partir des t-shirt / de Cristiano / à partir d'**eah** :::
- TDP.36. EN** d'accord / [...]
- TDP.37. E02** voilà / donc les l'équipe [...]
- TDP.38. EN** [...]
- TDP.39. E02** oui / par exemple / [...]
- TDP.40. EN** [...]
- TDP.41. E02** oui /
- TDP.42. E01** oui / [...] 17 cent mettre / il n'a pas gagné beaucoup d'argent dans les jeux olympiques \ mais qu'il avait des des publicités /
- TDP.43. E02** il a gagné beaucoup d'argent [...] de l'équipe [...] algérien des [...]
- TDP.44. EN** [...]
- TDP.45. E02** les lignes [...] \
- TDP.46. E01** oui / [...] chez la plupart de des objectifs des sportifs c'est les jeux olympiques / c'est les jours olympiques /
- TDP.47. EN** c'est-à-dire /
- TDP.48. E01** lorsque quand c'est la plus grande **eah** :::
- TDP.49. EN** reformulez parce que je n'ai pas compris /
- TDP.50. E01** chez **eah** ::: y a premièrement / la coupe du monde c'est la coupe la plus grande championnat / du monde sayé / après il y a les jeux olympiques \
- TDP.51. E02** les jeux olympiques /
- TDP.52. E01** tout le monde attends les jours olympiques et le championnat du football /
- TDP.53. E02** oui /
- TDP.54. EN** d'accord /
- TDP.55. E01** donc / c'est **eah** ::: il y a beaucoup d'argent dans les jeux olympiques / c'est l'objectif de la plupart des sportifs par exemple **eah** ::: le gymnastique / **eah** ::: **eah** ::: le foot / la natation \
- TDP.56. EN** pourquoi est-ce que les garçons ont un penchant c'est-à-dire qu'ils aiment beaucoup plus le foot qu'un autre sport / pourquoi /
- TDP.57. E02** oui / bien sûr /
- TDP.58. EN** parce que moi je vois que la majorité des hommes voire même quelques femmes aiment beaucoup plus le le foot que le tennis ou bien le basket [...] ou bien un autre type de sport /
- TDP.59. E02** non / nous les jeunes **eah** ::: on voit tout mais **eah** :::
- TDP.60. EN** même si [...]

- TDP.61.E02 je joue /
- TDP.62.E01 le jeux / le jeux/
- TDP.63.E02 **eah** ::: il y des jeux collectifs /
- TDP.64.E01 il y a certains objectifs que tu dois atteindre \ c'est pour ça que [...]
- TDP.65.EN et est-ce que vous fournissez beaucoup d'efforts dans ce genre de sport /
- TDP.66.E01 moi / je je ne fais pas d'efforts / moi j'aime pas le foot /
- TDP.67.EN d'accord / oui /
- TDP.68.E01 des fois /
- TDP.69.E02 des fois / des fois c'est pas / c'est pas beaucoup des fois /
- TDP.70.EN quel est le le sport que vous pratiquez le plus /
- TDP.71.E02 la natation /
- TDP.72.EN la natation /
- TDP.73.E02 oui / [...] et aussi que **eah** ::: ^ **chevauchement** ^ bonne santé /
- TDP.74.E01 bon pour la santé /
- TDP.75.E02 c'est bon pour la santé / notre prophète /
- TDP.76.EN ça vous aide même à garder la forme /
- TDP.77.E02 oui / même notre prophète à [...] pour la natation /
- TDP.78.EN d'accord /
- TDP.79.E02 le cardio et /
- TDP.80.EN d'accord /
- TDP.81.E02 oui /
- TDP.82.EN est-ce qu'**eah** ::: est-ce que est-ce que dans tous les genres de sports y a des sportifs professionnels /
- TDP.83.E01 bien sûr /
- TDP.84.E02 bien sûr /
- TDP.85.E01 bien sûr / c'est évident /
- TDP.86.E02 même dans les pays [...] ils pratiquent
- TDP.87.EN et qu'est-ce que vous entendez par sportifs professionnels /
- TDP.88.E01 un sportif qui fournisse beaucoup de temps pour sa fonction /
- TDP.89.EN est-ce qu'il pratique l'**eah** ::: est-ce qu'il **eah** ::: fait des entrainements tous les jours /
- TDP.90.E02 oui /
- TDP.91.E01 bien sûr / y a certaines personnes qui s'entraînent qui s'entraînent trois fois / quatre fois / un un maître /
- TDP.92.E02 toujours / toujours / après après un compétition ou avant une compétition / y a toujours l'entraî l'**eah** ::: l'entraînement toujours ^ **chevauchement** ^ des fois quatre fois [...] des quatre fois ou trois fois par jours /
- TDP.93.EN d'accord /
- TDP.94.E01 un maître chinois il a dit un maître chinois a dit que tu commences à faire le sport si tu t'entraînes plus de temps que d'autres que vous en parler dormez /
- TDP.95.EN que vous en dormez /
- TDP.96.E01 oui / j'ai constaté que [...] mais pour être **eah** ::: un sportif professionnel c'est impossible en Algérie /
- TDP.97.E02 oui /
- TDP.98.E01 par exemple **eah** ::: nous avons nos études \ nous avons-nous ne suivons pas ^ **chevauchement** ^

- TDP.99.EN** c'est vrai que [...] mais lorsque vous faites un choix il faut assumer /
- TDP.100.E01** oui / c'est pour ça \ mais ici en Algérie on a pas l'avenir \ l'avenir n'est pas précis / mais ni dans les études ni dans le sport /
- TDP.101.EN** parce que peut être que c'est toi qui ne sait pas quoi choisir [...] ce que tu veux exactement /
- TDP.102.E01** non / par exemple non par exemple / si je suis un sportif et je connais tous [...] j'ai une blessure \
- TDP.103.EN** et tu as une blessure / oui /
- TDP.104.E01** [...] ma carrière est [...]
- TDP.105.EN** pourquoi /
- TDP.106.E01** il y a pas les médecins /
- TDP.107.EN** [...]
- TDP.108.E02** il n'y a pas les soins /
- TDP.109.E01** oui / j'ai un ami qui a eu le ligament droit [...]
- TDP.110.EN** oui / ça c'est difficile /
- TDP.111.E01** oui / [...] ils ne savent pas qu'**eah** ::: le médecin l'a enlever le ligament /
- TDP.112.EN** pourquoi /
- TDP.113.E01** [...] juste [...] sa carrière à été arrêtée [...]
- TDP.114.EN** mais ça ne fait aucun effet /
- TDP.115.E02** ça carrière est arrêté/
- TDP.116.EN** mais y a un autre objectif / tu peux par exemple comme ton cas d'ailleurs / [...] tu fais une spécialité en langue et tu fais tu pratique du sport / en parallèle /pour te divertir /
- TDP.117.E01** oui /
- TDP.118.EN** ou bien est-ce que tu veux te spécialiser dans le sport /
- TDP.119.E02** moi je veux me spécialiser /
- TDP.120.EN** d'accord /
- TDP.121.E02** je viens d'admettre aussi [...] à un américain il dit que à l'université si tout le temps vous lire / vous étudiez t'on a pas le droit de comment dire /
- TDP.122.E01** de faire autre chose / parce que l'université est /
- TDP.123.EN** ça prend /ça prend tout votre temps /
- TDP.124.E02** ça prend oui /
- TDP.125.EN** moi je pense que c'est beaucoup plus une question d'organisation /
- TDP.126.E01** madame /
- TDP.127.EN** [...] pas trop [...] mais à condition il ne faut pas que ça soit c'est-à-dire [...] prioritaire par exemple j'ai fait des études et je fais du sport juste pour me divertir / pour que je me sente bien / là est-ce que je peux m'entraîner deux fois par semaine [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.128.E02** [...]
- TDP.129.E01** oui /
- TDP.130.EN** non /
- TDP.131.E01** c'est minimum trois séances /
- TDP.132.EN** d'accord / même s'il on le fait pour /
- TDP.133.E01** même si on le fait par **eah** :::

- TDP.134.E02** même si on le fait par **eah ::**
- TDP.135.EN** pourquoi /
- TDP.136.E02** c'est pour parce qu'il y a des hormones qui chaque trois jours ils sont [...] si tu t'arrêtes trois jours c'est bon tu es en [...] crise tu ne peux pas faire les les /
- TDP.137.EN** ah / d'accord / moi je ne savais pas ça /
- TDP.138.E02** si tu perds \ lorsque tu arrêtes le sport tu [...] du poids /
- TDP.139.E01** même même un grand sportif / un sportif professionnel si il arrive un un /
- TDP.140.EN** c'est-à-dire on entre dans la dans la zone de surpoids /
- TDP.141.E02** oui /
- TDP.142.E01** oui / si un joueur par exemple il arrête 15 jours /
- TDP.143.EN** oui /
- TDP.144.E01** et il revient [...]
- TDP.145.EN** en [...] d'accord /
- TDP.146.E01** oui /
- TDP.147.E02** il ya un sport qui demande un poids précis comme **eah ::** le box il y a des catégories de poids / la poids de plume / la poids d'éléphant / la poids d'**eah ::**
- TDP.148.E01** oui /bessah **eah ::** c'est un ya rebi ki chghol c'est un peu différent des autres sports /
- TDP.149.E02** donc il faut il faut un sport pour **eah ::** entrer à une compétition \ il faut que tu gardes la poids kima ngoulou le poids de [...]
- TDP.150.EN** y a un poids idéal /
- TDP.151.E02** oui / non / non / non / les compétitions comme le box **eah ::**
- TDP.152.E01** non / on fait pas ça \ par exemple moi je j'ai mon poids et je 80 kg /
- TDP.153.EN** 80 kg /
- TDP.154.E01** 80 kg et je peux entrer au championnat à 77 kg /
- TDP.155.EN** d'accord / dans ce cas /qu'est-ce que tu es censé faire /
- TDP.156.E01** dans ce cas je suis censé m'entraîner /
- TDP.157.EN** tu accélères / ^ **chevauchement** ^
- TDP.158.E01** j'accélère et pas manger beaucoup /
- TDP.159.E02** pause régime ^ **chevauchement** ^
- TDP.160.EN** vous faites un petit régime /
- TDP.161.E01** un beau régime (**RIRE**)
- TDP.162.EN** un beau régime /
- TDP.163.E01** et même il y a des médicaments qui pour **eah ::** mais c'est pas bien pour la santé /
- TDP.164.EN** parce qu'ils ont des /
- TDP.165.E01** des des effets secondaires et certains comme des dop certains /
- TDP.166.E02** des dopages /
- TDP.167.E01** certains sont des dopages /
- TDP.168.E02** oui /
- TDP.169.EN** oui /
- TDP.170.E01** donc / ils sont interdits /
- TDP.171.EN** ceux qui prennent [...] ils font de la musculation c'est ça \
- TDP.172.E02** oui / même le sport des combats / comme la box **eah ::** [...]
- TDP.173.E01** oui / ils prennent la drogue pour ne pas réfléchir /
- TDP.174.E02** oui /

- TDP.175.E01 pour ne pas penser / pour ne pas au prêt pour ne pas c'est
TDP.176.EN [...] ^ **chevauchement** ^
TDP.177.E01 c'est très mauvais donc /
TDP.178.EN alors que le sport [...] c'est bon pour la santé
TDP.179.E01 oui / oui tu limite ta carrière / si tu par exemple / si tu entraines
normal tu entraines 20ans tu entraines juste 05 ans /
TDP.180.EN exactement / il ne faut jamais mélanger le bon et le mauvais ça ne
marche pas / il faut savoir [...] et dans tous les domaines /
TDP.181.E01 dans tous les domaines / oui /
TDP.182.EN que ce soit dans le domaine du sport ou dans autre chose d'accord
/ Khaled est-ce que tu peux nous reformuler ce que Omar viens
de dire \
TDP.183.E02 maintenant / **euH :::** bon pour moi il parle **euH :::** de de ce sport
de combat donc le combat ce qu'ils m'ont dit **euH :::** il faut être
euH ::: entrainer toujours **euH :::** il faut pas manger de dopages /
il faut pas /
TDP.184.EN il faut éviter les dopages /
TDP.185.E02 il faut éviter le dopage / il faut pas penser a les compétitions /
avant avant elles avant /
TDP.186.EN avant de [...]
TDP.187.E02 oui aussi avant un moment bien précis / il faut garder le poids / il
faut
TDP.188.EN c'est-à-dire tout faire pour garder le poids idéal /
TDP.189.E02 idéal pour **euH :::** ^ **chevauchement** ^ [...] oui / pour la
compétition de combat /
TDP.190.EN d'accord / très bien donc maintenant pour conclure \
pour conclure
/ ^ **chevauchement** ^ [...]
TDP.191.E01 **euH :::** y a un / proverbe qui dit \
qui dit \
si vous voulez si tu
veux mon [...] et ta santé physique vous devez pratiquer le
sport /
TDP.192.E01 si vous voulez l'équilibre mental et la santé physique vous devez
faire du sport /
TDP.193.EN oui /
TDP.194.E01 **euH :::** c'est bien pour la santé physique et morale /
TDP.195.E02 oui /
TDP.196.EN oui / ça c'est un proverbe mais **euH :::** à travers lequel on ne
précise pas le genre de sport c'est-à-dire tous les sports /
TDP.197.E01 non / on précise [...] déjà au [...]
TDP.198.E02 notre prophète a a précisé trois sports / ^ **chevauchement** ^
euH ::: la natation **euH :::** comment dit **euH :::**
TDP.199.E01 l'équitation /
TDP.200.E02 l'équitation /
TDP.201.EN l'équitation /
TDP.202.E02 l'équitation /
TDP.203.EN y a l'équitation et a natation /
TDP.204.E02 la natation / assibaha wa rimaya wa roukoub el khayl / wa roukoub
el khayl
TDP.205.EN assibaha wa rimaya wa roukoub el khayl /
TDP.206.E02 voilà / assibaha wa rimaya wa roukoub el khayl **euH :::** donc ces
trois **euH :::**

- TDP.207.EN ça n'existe plus arimaya ^ **chevauchement** ^
- TDP.208.E01 madame par exemple le basket /
- TDP.209.EN oui /
- TDP.210.E01 il prend **eah** ::: il a le même principe arimaya
- TDP.211.EN ah d'accord / comment /
- TDP.212.E01 tu as le [...] et tu dois jeter le [...]
- TDP.213.EN [...]
- TDP.214.E01 [...] c'est comme ça / ça diffère par le temps /
- TDP.215.EN oui / bien sûr /
- TDP.216.E01 ça diffère / [...] par le temps par exemple / roukoub el khayl certains kifech ngoulou sheikh [...] certains maitres disent que c'est la voiture / ^ **chevauchement** ^ ça diffère /
- TDP.217.EN oui / j'ai compris ce que vous [...] dire sur le plan religieux /
- TDP.218.E01 oui /
- TDP.219.EN on ne va pas apprendre l'équitation pour [...] les gens
- TDP.220.E01 oui /
- TDP.221.EN s'il y a la voiture on doit apprendre on doit faire un permis de conduire /
- TDP.222.E01 oui /
- TDP.223.EN d'accord / on [...] ça c'est sûr /
- TDP.224.E01 oui / oui /
- TDP.225.EN là on suit l'évolution du temps /
- TDP.226.E01 oui /
- TDP.227.EN on est en 2017 [...] nous n'allons pas circuler /
- TDP.228.E02 avec un chameau /
- TDP.229.E01 avec le chameau / (**RIRE**) ça c'est grave (**RIRE**)
- TDP.230.E01 donc / les arts martiaux ce sont des [...] de sport /
- TDP.231.EN [...]
- TDP.232.E01 [...] des sport /
- TDP.233.EN est-ce qu'il y a différents types /
- TDP.234.E01 oui /
- TDP.235.E02 oui /
- TDP.236.E01 oui / il y a différents types des arts martiaux par exemple **eah** ::: y a le ca le karaté de [...] philo
- TDP.237.E02 oui / le kung-fu/
- TDP.238.E01 oui le kung-fu c'est japonais /
- TDP.239.E02 japonais / oui /
- TDP.240.E01 [...] ça dépend des cultures / certains certains pays \ considèrent les arts martiaux comme **eah** ::: une tradition \ c'est une tradition /
- TDP.241.EN oui /
- TDP.242.E01 c'est une tradition \ par exemple au Vietnam / **eah** ::: le matin il y a les études \ le soir il a il a match /
- TDP.243.EN quand on dit les arts / [...]
- TDP.244.E02 moi je pense que les arts martiaux **eah** ::: sont des sontun prof qui mélangeles sports comme comme **eah** ::: le kung-fu **eah** :::
- TDP.245.EN c'est un mélange / [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.246.E02 oui / c'est un mélange / ^ **chevauchement** ^
- TDP.247.E01 non non c'est pas un mélange /

- TDP.248.E02 les arts martiaux /
- TDP.249.E01 le le mélange ça s'appelle un [...] martial arts
- TDP.250.EN comment /
- TDP.251.E01 le mélange des arts martiaux il s'appelle L... and martial arts ça c'est en Anglais M.M.A
- TDP.252.EN [...]
- TDP.253.E01 Mixed Martial Arts / ce sont par exemple moi j'entraîne sept fois par exemple j'entraîne KIDOKAN – AIKNOW DO – KUNG FU – AIKIDO – TAESOODO – KING BOXING – et par exemple /
- TDP.254.E02 [...] fox
- TDP.255.E01 kushintara /
- TDP.256.EN oui /
- TDP.257.E01 je dois affronter un autre personne / qui qui ont qui lui aussi il le pratique sept fois /
- TDP.258.EN je n'ai pas compris /
- TDP.259.E01 07 fois / 07 fois /
- TDP.260.EN ah les sept formes /
- TDP.261.E01 les sept formes /
- TDP.262.EN donc il y a sept formes pour [...]
- TDP.263.E01 non /
- TDP.264.E02 non / ^ **chevauchement** ^
- TDP.265.E01 la le /
- TDP.266.EN [...]
- TDP.267.E02 non non juste les [...]
- TDP.268.E01 dans le cadre / dans le cadre des arts martiaux Mixed Martial Arts
- TDP.269.EN [...]
- TDP.270.E01 donc / tu peux raconter **euuh** ::: parce que les principes ça diffère / certains pensent que c'est les mêmes certains quand tu connais pas tu penses que c'est que c'est la même chose / mais ça diffère **euuh** ::: les tu peux appeler les arts martiaux parce que tu sais tu commences dans des certaines règles / donc tu dois pas comme la rue ou les juste frapper comme moi (**RIRE**)
- TDP.271.EN [...]
- TDP.272.E01 **euuh** ::: donc \ oui / le le combat de des arts martiaux j'ai c'est pas ton adversaire qui est ton ennemie \ c'est toi qui est son ennemie \ ton propre ennemie c'est toi /
- TDP.273.EN ah d'accord /
- TDP.274.E01 c'est toi le [...] du départ /
- TDP.275.EN parfait / je vous remercie /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 08**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 09

Durée :04 minutes / 59 scd.

- TDP.01.EN alors / on dit qu'aujourd'hui beaucoup de journaux ou bien sur le net présentent des régimes pour être minces /
- TDP.02.E01 oui /
- TDP.03.EN vous en pensez quoi / est-ce que vous êtes pour ou contre / et pourquoi / expliquez /
- TDP.04.E01 **euuh** ::: moi je pense qu'**euuh** ::: ça nous aide [...] des régimes / es astuces de [...] bio /
- TDP.05.EN oui /
- TDP.06.E01 des bio des [...]
- TDP.07.EN est-ce que ça [...]
- TDP.08.E01 moi je préfère ça /
- TDP.09.EN ou bien est-ce que vous préférez aller voir un nutritionniste /
- TDP.10.E01 moi je préfère le faire moi –même /
- TDP.11.EN d'accord / oui /
- TDP.12.E02 je pense qu'**euuh** ::: / il faut utiliser les les il faut il faut connaître qu'est-ce qu'il y a d'**euuh** ::: dedans par exemple une recette \
- TDP.13.EN [...]
- TDP.14.E02 par exemple une recette de régime /
- TDP.15.EN oui /
- TDP.16.E02 **euuh** ::: il faut connaît qu'est-ce qu'il aide dedans / les ingrédients **euuh** ::: utilise pas comme ça / par par exemple il va te donner une recette tu te tu va étudier /
- TDP.17.EN [...]
- TDP.18.E02 oui / oui /
- TDP.19.EN pourquoi /
- TDP.20.E02 peut être elle est dangereuse / **euuh** ::: il faut il faut /
- TDP.21.EN [...]
- TDP.22.E01 il faut voir /
- TDP.23.E02 oui /
- TDP.24.E01 il faut voir les bienfaits /
- TDP.25.EN [...]
- TDP.26.E02 **euuh** ::: quand quand tu te tu ne connais pas par exemple /
- TDP.27.E01 on cherche /
- TDP.28.E02 les noms de des ingrédients / tu vas chercher /
- TDP.29.E01 oui /
- TDP.30.E02 par exemple son nom est bizarre \
- TDP.31.EN chercher quoi /
- TDP.32.E02 les ingrédients /
- TDP.33.EN oui /
- TDP.34.E02 tu trouves quelque chose de bizarre \ tu vas chercher / internet /
- TDP.35.EN [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.36.E02 pas utilise comme ça /
- TDP.37.E01 y on a même qui utilisent les tisanes et tout \ il faut donc avoir ce qui bien ou non /
- TDP.38.EN oui /

- TDP.39.E02** c'est pas toujours **euuh :::**
TDP.40.EN est-ce que [...]
TDP.41.E02 **euuh :::** m + c'est une moyen pour **euuh :::** ^ **chevauchement** ^
euuh ::: le cadre **euuh :::**
TDP.42.E01 il y on a qui fait \ qui faire \ font / de régimes par [...] sport /
TDP.43.EN ils font du sport en même temps que le régime /
TDP.44.E02 non pas le sport mais **euuh :::** ^ **chevauchement** ^
TDP.45.E01 faire d'**euuh :::** perte de poids /
TDP.46.EN pour perdre du poids /
TDP.47.E02 oui /
TDP.48.EN [...]
TDP.49.E01 **euuh :::** pas moyen top / tard [...] ^ **chevauchement** ^ il faut / il
faut manger a **euuh :::** a organisation pour **euuh :::** pour manger /
pas manger tout le temps /
TDP.50.EN [...]
TDP.51.E02 oui / ^ **chevauchement** ^ aujourd'hui [...] puisqu'on internet on
utilise tout que ce soit le régime ou bien tout ce qu'on concerne
euuh ::: les recettes /
TDP.52.E01 [...]
TDP.53.EN c'est tout ce que vous avez à dire / [...] pourrait –tu reformuler ce
que ta camarade viens de dire /
TDP.54.E01 elle pense que le régime c'est la perte du poids \ **euuh :::** donc il
faut il faut organiser leurs déjeu / leurs repas /
TDP.55.EN [...]
TDP.56.E01 et non pas manger tout \ il faut voir **euuh :::** il faut penser à **euuh :::**
aux conséquences /
TDP.57.EN il faut penser aux conséquences \
TDP.58.E01 c'est tout /
TDP.59.EN c'est tout / très bien / je vous remercie

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 09**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 10

Durée : 05 minutes / 27 scd.

- TDP.01. EN** alors / écoutez moi bien / selon vous faut-il manger pour vivre ou bien vivre pour manger /
- TDP.02. E01** **eu**h ::: pour moi bien sûr **eu**h ::: manger pour vivre \
- TDP.03. EN** dans un sens oui /
- TDP.04. E01** **eu**h ::: parce que la vé c'est pas pour manger / seulement \
- TDP.05. EN** oui /
- TDP.06. E01** pour faire beaucoup de choses \ **eu**h ::: aussi j'ai vu des des documents \ des gens /
- TDP.07. EN** vous avez lu des documents qui parlent de quoi /
- TDP.08. E01** qui n'ont pas mangé pendant des mois et des années /
- TDP.09. EN** et est-ce qu'ils ont pu vivre /
- TDP.10.E01** oui /
- TDP.11. EN** [...]
- TDP.12. E01** je sais pas ché pas donc **eu**h :::
- TDP.13. EN** d'accord / [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.14.E01** je ne pense pas parce qu'il faut vivre pour manger /
- TDP.15.EN** alors [...]
- TDP.16.E02** je pense pas / je pense vivre pour manger \
- TDP.17.EN** est-ce que tu vis uniquement pour manger /
- TDP.18.E02 (RIRE)** ni ça / ni ça / **(RIRE)** oui des fois manger uniquement pour vivre \ vivre pour **eu**h ::: **eu**h ::: il y a des gens qui vivre seulement pour manger et dormir /
- TDP.19.E01** oui /
- TDP.20.EN** [...]
- TDP.21.E01** l'essentiel / **eu**h ::: je sais pas moi \ donc **eu**h ::: je pense comme toi il y a des gens manger beaucoup pour **eu**h ::: garder la santé \
- TDP.22.E02** bien sûr il faut manger pour garder la santé \
- TDP.23.E01** il y a même **eu**h ::: des malades qui mangent pas /
- TDP.24.E02** même le manger est **eu**h ::: il cause des maladies comme l'anémie et tout donc **eu**h ::: /
- TDP.25.EN** [...]
- TDP.26.E01** bien sûr oui /
- TDP.27. E02** oui / donc c'est confirmé donc **eu**h ::: oui c'est un débat
- TDP.28. E01** **eu**h ::: m+++ si l'homme vivre seulement pour manger c'est pas une vie /
- TDP.29. E02** c'est un animal /
- TDP.30. E01** pourquoi tu parles comme ça / parce qu'on doit manger pour vivre parce que il y a des gens qui fait rien [...] manger /
- TDP.31. E02** c'est un animal / l'animal mange et dors /
- TDP.32. E01** il fait rien /
- TDP.33. E02** mais tu penses /
- TDP.34. E01** manger pour vivre /
- TDP.35. E02** manger pour vivre / je suis contre c'est vivre \ ah manger pour vivre ah bien sûr \ **(RIRE)** [...] donc **eu**h :::
- TDP.36. EN** c'est tout ce que vous avez à dire /
- TDP.37. E01** oui /

- TDP.38. EN** ok / est-ce que tu peux reformuler ce que ta camarade viens de dire /
- TDP.39. E01** **eah :::** elle a elle a dit que l'homme simplement vivre à manger pour vivre **eah :::** il mais pas vivre pour manger parce qu'**eah :::** l'animal seulement qui manger **eah :::** vivre pour manger \ et dors **eah :::**
- TDP.40.E02 ana** je pense qu'elle a des contradictions dans sa tête une fois elle m'a dit comme ça et une fois (**RIRE**) elle m'a dit comme ça / je comprends pas le malheur la première fois elle m'a dit qu'il **eah :::** qu'il faut vivre pour manger /
- TDP.41. E01** parce qu'il y a des gens / il y a des gens qui vivre pour manger et manger pour vivre /
- TDP.42. E02** donc **eah :::** oui [...]
- TDP.43. EN** vous êtes pour les deux /
- TDP.44. E02** oui / vivre pour manger /
- TDP.45. E01** vivre seulement pour manger il fait rien à part manger / parce qu'il y a des bras cassés qui font rien / parce que il y a des gens qui ne travaillent pas \ fait rien \
- TDP.46. EN** ok / merci /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N°10.**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 11

Durée : 04 minutes / 01 scd.

- TDP.01. EN alors / pensez vous que les jeunes de 18 ans sont libre de prendre leurs propres décisions / dites si vous êtes pour ou contre / et pourquoi / expliquez / c'est clair ^ **chevauchement** ^
- TDP.02. E01 carrément moi je suis contre et je ne pense pas **euuh** ::: oui personnellement je suis contre je pense pas qu'**euuh** ::: que cette idée est vrai /
- TDP.03. E02 non mais il y a des sujets il y a / il y a des sujets / il faut pour non /
- TDP.04. E03 je suis pour ce qu'elle a dit \ y a des sujets qu'on qu'on peut prendre des décisions / et /
- TDP.05. E02 et des sujets / il faut des parents où and une grande personne
- TDP.06. E03 parfois il faut les parents ^ **chevauchement** ^
- TDP.07. E02 il faut donner des idées aux
- TDP.08. EN d'accord / qu'est-ce que vous entendez par prendre une décision / ça veut dire quoi /
- TDP.09. E03 responsabilité /
- TDP.10. EN [...] comment /
- TDP.11. E01 [...]
- TDP.12. E03 appliquer les résultats soit positifs ou négatif /
- TDP.13. E01 moi je pense que toujours les gens / il faut prendre les les idées des des parents /
- TDP.14. E02 il connaît plus de [...]
- TDP.15. E01 il connaît plus de [...] ^ **chevauchement** ^
- TDP.16. E02 il n'a pas les idées de tous les sujets /
- TDP.17. E03 les parents ^ **chevauchement** ^
- TDP.18. E02 les parents fièrement / il y a les la mode / il y a la génération /
- TDP.19. E01 mais mais la mode c'est pas à ce point /
- TDP.20. EN et si vous étiez maman /
- TDP.21. E02 maman /
- TDP.22. EN est-ce que tu accepterais que ton enfant prenne des décisions tout seul /
- TDP.23. E02 non /
- TDP.24. E01 non /
- TDP.25. EN pourquoi /
- TDP.26. E01 il ferai des fautes c'est pour [...]
- TDP.27. E03 les parents ils ont beaucoup d'expériences /
- TDP.28. E02 oui /
- TDP.29. E01 oui / et l'expérience \
- TDP.30. E02 et pour la vie **euuh** ::: ^ **chevauchement** ^
- TDP.31. EN est-ce que [...]
- TDP.32. E01 oui / c'est bien /
- TDP.33. E03 les parents /
- TDP.34. EN les parents ou bien les amis /
- TDP.35. E03 les parents ^ **chevauchement** ^
- TDP.36. E01 beaucoup plus /
- TDP.37. E02 pour prendre **euuh** ::: les parents
- TDP.38. E01 même les amis des fois aident / des fois ils ont raison quand [...]

- TDP.39.EN oui /
- TDP.40.E03 ils ont la même idée / ils donnent la même idée /
- TDP.41. E01 oui par exemple /
- TDP.42. EN [...] /
- TDP.43. E01 maman /
- TDP.44.EN d'accord /
- TDP.45.E01 même on peut pas relations avec les parents pour **eah :::** faciliter les /
- TDP.46.E02 l'idée des parents et les caractères /
- TDP.47.E01 génération ancienne / **(RIRE)**
- TDP.48. E02 oui les anciens / **(RIRE)**
- TDP.49.E01 mais pas à ce point/ je pense que / **eah :::** / pour moi je pense que
prendre les idées de mes parents pas de [...] près les parents /
- TDP.50.E02 oui / bien sûr /
- TDP.51.EN c'est tout /
- TDP.52.E01 oui /
- TDP.53.E02 **(RIRE)**
- TDP.54. EN d'accord / Mfiteh peux-tu me reformuler l'idée de Fatiha /
- TDP.55. E02 Fatiha elle **eah :::** elle dit elle est contre **eah :::** les jeunes qui
sont responsables de prendre **eah :::** les
- TDP.56. EN c'est-à-dire /
- TDP.57. E02 comment dire / elle dit **eah :::** elle était contre
- TDP.58. E01 oui contre /
- TDP.59. E02 elle dit
- TDP.60. E01 toujours de prendre les idées des parents /
- TDP.61. E02 il faut toujours prendre les idées des parents avant tout /
- TDP.62. EN d'accord /
- TDP.63. E02 c'est tout /
- TDP.64. EN merci/.

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N°11.**

TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT N° 12

Durée : 07 minutes / 20 scd.

- TDP.01.EN alors / on dit que le mensonge alkadib le mensonge /
- TDP.02. E01 oui /
- TDP.03. E02 oui /
- TDP.04. EN le mensonge est-il inacceptable ou parfois nécessaire / est –ce qu'il est inacceptable c'est-à-dire que je peux ne pas accepter quelqu'un qui ment ou bien parfois ça eut ça peut être nécessaire /
- TDP.05. E02 parfois on peut on peut mentir parce que pour éviter quelques catastrophes \
- TDP.06. EN c'est-à-dire c'est selon la situation /
- TDP.07. E02 oui / selon la situation de il y a / il y a des choses oui on peut pas **euH :::** on peut pas mentir /
- TDP.08. EN oui /
- TDP.09. E02 mais il y a / il y a / des cas qu'on peut / on peut accepter /
- TDP.10. EN par exemple /
- TDP.11. E02 par exemple / **euH :::** parfois on dit bon on sais ce qu'on dit à la maison wella /
- TDP.12. EN alors / est-ce que tu acceptes que /
- TDP.13. E01 **euH :::** parfois il est acceptable pour **euH :::**
- TDP.14. E02 de mentir /
- TDP.15. E01 de mentir / **euH :::** comme c'est-à-dire il **euH :::** il est
- TDP.16. E02 parfois il est nécessaire / de
- TDP.17. E01 il y a des choses qui ^ **chevauchement** ^ qui obligé pour **euH :::** pour **euH :::** c'est qui
- TDP.18. E02 pour éviter /
- TDP.19.E01 non c'est pas pour éviter / bon pour éviter des problèmes par exemple /
- TDP.20. EN oui / pour éviter les problèmes / vous [...]
- TDP.21. E02 oui /
- TDP.22. E01 pour **euH :::**
- TDP.23. EN qu'est-ce que vous entendez par mensonge / c'est quoi un mensonge pour vous /
- TDP.24. E02 le mensonge /
- TDP.25. E01 c'est **euH ::: euH :::** ne pas dire la vérité /
- TDP.26. EN c'est le fait de ne pas dire la vérité / oui /
- TDP.27. E02 peut-être le nécessaire [...] que ça et **euH :::**
- TDP.28. E01 cas urgent /
- TDP.29. E02 des cas urgents / des cas qui sont pas [...] mais on peut pas mentir **euH :::** dans des trucs qui sont sérieux ^ **chevauchement** ^ mais dès le jeune âge mes parents ils ont dit qu'**euH :::** il est interdit ou pas
- TDP.30. EN [...]
- TDP.31. E02 **euH :::** ils ont interdit le cas de / par exemple mon père le cas de mon père il a accepte tout à part l'**euH :::**
- TDP.32. EN le mensonge /

- TDP.33. E02** à part le men / des gens si tu ment même de trucs qui sont pas nécessaire / qui sont pas / sérieux / ^ **chevauchement** ^ et de /
- TDP.34. E01** mais pas bien \ mais pas bien pour la vie de l'homme parce qu'il **eu**h ::: qui le jour de mentir **eu**h ::: le jour ou qui dira la vérité / n'est pas / n'est pas /
- TDP.35. E02** mon père il accepte pas de de mentir \ il faut pour [...] autre certain / il faut être sérieux / et ne pas mentir même des trucs qui sont / qui sont pas /
- TDP.36. E01** danger /
- TDP.37. E02** qui sont pas danger / des trucs de n'importe quoi il faut dire la
- TDP.38. E01** la vérité /
- TDP.39. E02** la vérité \
- TDP.40. EN** [...]
- TDP.41. E02** **eu**h ::: je pense qu'elle est [...] que moi **eu**h ::: mais elle dit comme elle dit qu'**eu**h ::: le jour l'**eu**h ::: un personne qui mentir toujours y a un
- TDP.42. E01** toujours /
- TDP.43. E02** y a un jour qui dira la vérité / et et personne ne l'accepte / je pense qu'**eu**h ::: qu'on a la la même point de vue [...] qu'il est nécessaire de d'**eu**h ::: de mes points de vues et il faut pas y a des des cas qu'on peut pas dire la vérité c'est pas toujours /
- TDP.44. EN** [...]
- TDP.45. E01** oui / moi aussi non le même des idées / on a les mêmes / ^ **chevauchement** ^ **eu**h ::: parce que le le mentir dans tout le monde belarbiya naarfou belarbiya kaml nass li andhoum el fikra beli el kdeb hram rabi mayhebch /
- TDP.46. E02** oui / même même le un personne qui mente toujours / des fois on voit qui que **eu**h ::: ykoulou rebi mharrem lekdeb / kima ygoulou yakhdou alih nadra sayiaa / une mal / une mauvaise mais par rapport à la religion est un peu la religion et notre société / **eu**h ::: il prend une mauvaise réputation / dans la société / dans la fac / même f la maison / c'est-à-dire que [...] on dit que ça c'est un qui ment beaucoup /
- TDP.47. EN** [...]
- TDP.48. E01** oui / bien sûr /
- TDP.49. EN** je vous remercie /

**FIN DE LA TRANSCRIPTION
DE L'ENREGISTREMENT N° 12.**

A2 : GRILLES D'OBSERVATION
(MODELES 1 ET 2)

GRILLE D'OBSERVATION -1-

INFORMATIONS GENERALES

Public cible

Date

Heure

Lieu

Sujet

Climat du groupe

Tranches d'âge

Nombre de participants :

Hommes

Femmes

GESTION DE L'ESPACE

- La disposition spatiale
 - En cercle
 - En " U "
 - En demi-cercle
 - En clos
 - En rangs
 - A deux
- Organisation du travail :
 - En groupe
 - En individuel
 - En binômes
- L'atmosphère est plutôt :
 - Calme
 - Animée
 - Agitée
 - Tendue

QUALITE DU CLIMAT

- Les participants sont-ils :
 - A l'aise
 - Détendus
 - Satisfaits
 - Crispés
 - Perturbés
 - Stressés
 - Passifs
- Se sont-ils intégrés facilement dans le groupe ?
 - OUI
 - NON
 - Pas tous

- Y a-t-il :
 - Echange libre entre les participants.
 - Echange contrôlé.

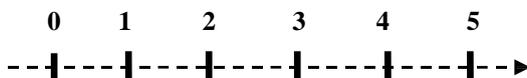
LES PRISES DE PAROLES

- Le temps de la parole
 - Long
 - Moyen
 - Succinct
- Ce qui domine dans les prises de parole, est-ce :
 - L'information.
 - Les échanges.
- Quel registre de parole domine :
 - Interpellation.
 - Proposition.
 - Information.
 - > Demande d'informations.
 - > Message informatif.
 - > Demande de clarification.
 - > **(Incompréhension)**
 - > Reformulation/suggestion.
- Comment justifient-ils leurs propositions :
 - Prennent-ils le temps de les justifier avec une volonté de bien se faire comprendre en reformulant leurs idées.

OUI NON Moyennement parfois qu elques uns

MESURE DE L'INTERACTIVITE

- Sur une échelle de 0 à 5 :

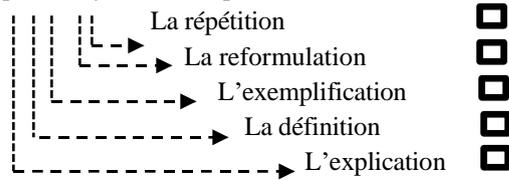


STRATEGIES UTILISEES PAR LES PARTICIPANTS

➔ MOUVEMENT ET EXPRESSION

- Le participant tente t-il de clarifier ses propos :
 - OUI
 - NON

Par quels moyens, est-ce par :



- Demande t-il des définitions de :
 - OUI NON
 - Quelques termes.
 - Tous les termes.
 - Aucun terme.
- Autocorrection :
 - Personnelles.
 - Interpersonnelles
 - A la suite de l'intervention d'autrui.
- Suggestions :
 - D'idées.
 - De classement / d'organisation d'idées.
- Répétitions visant :
 - La compréhension / l'assimilation.
 - La confirmation.

QUALITE DE LA PARTICIPATION

- Emettent-ils quelques suggestions liées à l'intervention :
 - Oui
 - NON
 - PARFOIS
 - JAMAIS
- Manifestent-ils autrement leurs implications pour le sujet :
 - OUI NON
 - Des prises d'initiatives.
 - Des explications.
 - Des reformulations
 - Des illustrations
 - Des suggestions
 - Des remarques
 - Des réflexions
 - Des démonstrations
 - Des confirmations
 - Des prises de notes
- Leurs explications se présentent-elles sous forme de :
 - Définitions
 - Reformulations
 - Exemplifications

- Comment sont leurs reformulations :
 - Cohérentes
 - Incohérentes
 - Contiennent des marqueurs de reformulations
 - Ne contiennent aucun marqueur reformulatif.
- L'usage des MR est-il
 - Correct
 - Incorrect
 - Cela dépend

QUALITE DE L'INTERACTION

- Les comportements sont-ils plutôt :
 - Coopératifs
 - Conflictuels
- Les prises de paroles sont-elles :
 - Spontanées
 - Impulsives
 - Volontaires
- y a-t-il des actions réciproques entre les participants :
 - OUI
 - NON
- La valeur accordée à l'activité est-elle :
 - Positive (+)
 - Négative (-)
- Les participants ressentent-ils le besoin de rassembler l'information :
 - OUI
 - NON
 - Quelques uns
 - La majorité
 - Tout le groupe

QUALITE DE DES STRATEGIES UTILISEES PAR L'ENSEIGNANTE

→ EXPLICATION

- Les objectifs ont été clairement expliqués :
 - OUI
 - NON
- Les consignes ont-elles été bien définies :
 - OUI
 - NON

→ RECEPTIVITE

- L'enseignante Accueille positivement leurs idées / formulations :
 - OUI
 - NON

→ **GESTION**

- **L'enseignante :**
 - ▶ Favorise les négociations
 - ▶ les aident à reformuler leurs propos
 - ▶ Les guides dans leurs démarches

SOUTIEN

- L'enseignante soutient les participants au bon moment
 - OUI
 - NON

→ **QUESTION / ECOUTE**

- L'enseignante questionne souvent les apprenants en diversifiant les questions et les reformulations :
 - OUI
 - NON
- Les incite-t-elle à reformuler :
 - OUI
 - NON

→ **DISCIPLINE**

- Réagit – elle par la parole chaque fois qu'un comportement négatif à lieu :
 - OUI
 - NON
 - PARFOIS

→ **VALORISATION**

- Félicite t – elle les comportements autonomes ainsi que les initiatives :
 - OUI
 - NON
 - PARFOIS

Résumé de l'ensemble des observations des 12 enregistrements

GRILLE D'OBSERVATION -1-**INFORMATIONS GENERALES**

Public cible	Etudiants inscrits en 1ere année licence FLE	Climat du groupe	////////////////////
Heure		Tranches d'âge	Entre 19 et 21 Ans
Lieu	Université de Tlemcen.	Nombre de participants :	23
Sujet		Hommes	16
		Femmes	07

GESTION DE L'ESPACE

- La disposition spatiale
 - En cercle
 - En "U"
 - En demi-cercle
 - En clos
 - En rangs
 - A deux
- Organisation du travail :
 - En groupe
 - En individuel
 - En binômes
- L'atmosphère est plutôt :
 - Calme
 - Animée
 - Agitée
 - Tendue

QUALITE DU CLIMAT

- Les participants sont-ils :
 - A l'aise
 - Détendus
 - Satisfaits
 - Crispés
 - Perturbés
 - Stressés
 - Passifs
- Se sont-ils intégrés facilement dans le groupe ?
 - OUI
 - NON
 - Pas tous

- Y a-t-il :
 - Echange libre entre les participants.
 - Echange contrôlé.

LES PRISES DE PAROLES

- Le temps de la parole
 - Long
 - Moyen
 - Succinct
 - Ce qui domine dans les prises de parole, est-ce :
 - L'information.
 - Les échanges.
 - Quel registre de parole domine :
 - Interpellation.
 - Proposition.
 - Information.
 - > Demande d'informations.
 - > Message informatif.
 - > Demande de clarification.
 - (Incompréhension)**
 - > Reformulation/suggestion.
 - Comment justifient-ils leurs propositions :
 - Prennent-ils le temps de les justifier avec une volonté de bien se faire comprendre en reformulant leurs idées.
- OUI NON Moyennement

MESURE DE L'INTERACTIVITE

- Sur une échelle de 0 à 5 :

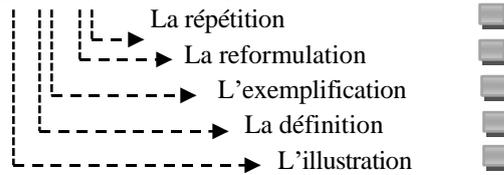


STRATEGIES UTILISEES PAR LES PARTICIPANTS

➔ MOUVEMENT ET EXPRESSION

- Le participant demande t-il :
 - Des clarifications
 - Des explications
 - OUI
 - NON

Par quels moyens, est-ce par :



- Demande t-il des définitions de :
 - OUI NON
 - Quelques termes.
 - Tous les termes.
 - Aucun terme.
- Autocorrection :
 - Personnelles.
 - Interpersonnelles
 - A la suite de l'intervention d'autrui.
- Suggestions :
 - D'idées.
 - De classement / d'organisation d'idées.
- Répétitions visant :
 - La compréhension / l'assimilation.
 - La confirmation.

QUALITE DE LA PARTICIPATION

- Emettent-ils quelques suggestions liées à l'intervention :
 - OUI
 - NON
 - PARFOIS
 - JAMAIS
- Manifestent-ils autrement leurs implications pour le sujet :
 - OUI NON
 - Des prises d'initiatives.
 - Des explications.
 - Des reformulations
 - Des illustrations
 - Des suggestions
 - Des remarques
 - Des réflexions
 - Des démonstrations
 - Des confirmations
 - Des prises de notes
- Leurs explications se présentent-elles sous forme de :
 - Définitions
 - Reformulations
 - Exemplifications

- Comment sont leurs reformulations :
 - Cohérentes
 - Incohérentes
 - Contiennent des marqueurs de reformulations
 - Ne contiennent aucun marqueur reformulatif.
- L'usage des MR est-il
 - Correct
 - Incorrect
 - Cela dépend

QUALITE DE L'INTERACTION

- Les comportements sont-ils plutôt :
 - Coopératifs
 - Conflictuels
- Les prises de paroles sont-elles :
 - Spontanées
 - Imposées
 - Volontaires
- Y a-t-il des actions réciproques entre les participants :
 - OUI
 - NON
- La valeur accordée à l'activité est-elle :
 - Positive (+)
 - Négative (-)
- Les participants ressentent-ils le besoin de rassembler l'information :
 - OUI
 - NON
 - Quelques uns
 - La majorité
 - Tout le groupe

QUALITE DES STRATEGIES UTILISEES PAR L'ENSEIGNANTE

→ EXPLICATION

- Les objectifs ont été clairement expliqués :
 - OUI
 - NON
- Les consignes ont-elles été bien définies :
 - OUI
 - NON

→ RECEPTIVITE

- Accueille t – elle positivement leurs idées / formulations :
 - OUI
 - NON

→ **GESTION**

○ **L'enseignante :**

- ▶ Favorise t – elle les négociations
- ▶ les aident à reformuler leurs propos
- ▶ Les guides dans leurs démarches

→ **SOUTIEN**

○ L'enseignante soutient les participants au bon moment

- OUI
 NON

→ **QUESTION / ECOUTE**

○ L'enseignante questionne souvent les apprenants en diversifiant les questions et les reformulations :

- OUI
 NON

○ Les incite-t-elle à reformuler :

- OUI
 NON

→ **DISCIPLINE**

○ Réagit – elle par la parole chaque fois qu'un comportement négatif à lieu :

- OUI **+ Remarque**
 NON
 PARFOIS

→ **VALORISATION**

○ Félicite t – elle les comportements autonomes ainsi que les initiatives :

- OUI
 NON
 PARFOIS

GRILLE D'OBSERVATION -2-

INFORMATIONS GENERALES

Public cible	<input type="text"/>	Climat du groupe	<input type="text"/>
Date	<input type="text"/>	Tranches d'âge	<input type="text"/>
Lieu	<input type="text"/>	Nombre de participants :	<input type="text"/> Hommes <input type="text"/>
Heure	<input type="text"/>		Femmes <input type="text"/>
Sujet	<input type="text"/>	Durée + G/ n ⁰	<input type="text"/>

OUI NON QUELQUES FOIS RAREMENT SOUVENT QUELQUES UNS SEULEMENT

▶ Est-ce que les relations entre les idées émises sont clairement marquées grâce à l'usage de marqueurs reformulateurs.

▶ Les enchaînements sont-ils cohérents ?

▶ Les ruptures dans la cohérence sont fréquentes et nuisent à la clarté du discours / de l'énoncé.

▶ Est-ce que les participants disposent d'une gamme suffisante de marqueurs reformulateurs.

▶ Leur utilisation / usage est-il correct.

▶ Sont-ils aptes à varier leurs formulations / (reformulations).

▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs reste occasionnel et ne conduit pas à des incompréhensions.

▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs reste occasionnel et conduit à des incompréhensions.

▶ L'usage incorrect peut être fréquent mais n'entrave pas la compréhension.

▶ L'usage incorrect de marqueurs reformulateurs est fréquent et nuit à la clarté de l'énoncé / du discours.

▶ Les reformulations incohérentes se multiplient même pour des phrases simples.

▶ Utilisation d'un nombre de marqueurs suffisant pour marquer clairement les relations entre les idées.

▶ L'usage correct des marqueurs reformulateurs rend leurs énoncés significatifs.

▶ Leurs productions restent globalement cohérentes.

▶ Leur production est très confuse.

▶ Leur incapacité à employer convenablement les marqueurs reformulateurs rend leur discours pratiquement incompréhensible / insensé / ambigu.

▶ Les participants produisent des énoncés très courts, sensés en employant le bon marqueur.

▶ Les participants interviennent simplement sans reformulation et sans usage de M-R.

- ▶ Les participants interviennent simplement mais leur communication repose sur (uniquement de la reformulation) et sans recourir au M.R.
- ▶ Les participants disposent d'un vocabulaire limité (il est très difficile pour eux de reformuler)
- ▶ Les participants disposent d'un vocabulaire riche, prennent part dans l'échange et savent au besoin se reprendre et reformuler.
- ▶ Sont-ils aptes à produire des énoncés et à reformuler leurs propos convenablement.

REPONSES

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES DE REFERENCE :

- **BANGE**, Pierre. *‘L’apprentissage d’une langue étrangère Cognition et interaction’*, Collection “sémantiques”, L’Harmattan, 2005, 73 p.
- **BIZOUARD**, Colette. *‘Invitation à l’expression orale’*, Chronique sociale, 7^{ème} édition, Lyon, 2006, 153 p.
- **BLANCHE – BENVENISTE**, Claire. *‘Le français parlé’*, transcription et édition, Collection Jean, Didier érudition, Paris, 1987, 264 p.
- **CHARLES**, René. **WILLIAME**, Christine. *‘La communication orale’*, Repères pratiques, Nathan, 2007, 159 p.
- **DABENE**, L.**CICUREL**,F.**LAUGA –HAMID**,M-C.**FOERSTER**, C. *‘Variations et rituels en classe de langue’*, Langue et apprentissages des langues, CREDIF, 1990, 95 p.
- **DAUNAY** Bertrand, 2002, *‘LA PARAPHRASE DANS L’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS’*, Bern, Peter Lang, 274 p.
- **DOLZ**, Joaquim. **SCHNEUWLY**, Bernard. *‘Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école’*, Collection didactique du français, ESF, 2002, 211 p.
- **DUCROT**, Oswald. *‘Le dire et le dit’*, les éditions de minuit, Paris, 1984, 237 p.
- **FASEL LAUZON**, Virginie. *‘Comprendre et apprendre dans l’interaction. Les séquences d’explication en classe de français langue seconde’*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, 2016, 308 p.
- **KAORI**, Sugiyama. *‘différences dans l’utilisation des marqueurs discursifs ‘analyse comparative entre apprenants et Français natifs’*, PUP, open Edition books, 2017.
- **KERBRAT ORECCHIONI**,Catherine. *‘L’énonciation de la subjectivité dans le langage’*, collection U., Linguistique, ARMAND Colin, Paris, 1980, 290 p.
- **KERBRAT ORECCHIONI**,Catherine. *‘L’implicite’*, collection U., Linguistique, ARMAND Colin, Paris, 1986, 404 p.
- **KERBRAT ORECCHIONI**,C. **COSNIER**, J. *‘Décrire la conversation’*, Linguistique et sémiologie, Presses universitaires de Lyon, 1987, 392 p.
- **KERBRAT ORECCHIONI**,Catherine. *‘L’énonciation’*, collection U., Linguistique, ARMAND Colin, Paris, 2006, 267 p.
- **KRAMSCH**, Claire. *‘Interaction et discours dans la classe de langue’*, LAL Langues et apprentissages des langues, CREDIF, Didier, 1991, 191 p.

- **LAMESCH**, Braun. M,-M. ‘ *La compréhension du langage par l’enfant* ’, Presses universitaires de France, le rôle des contextes, C.N.R.S, Paris, 1972, 222 p.
- **LE BOT**, Marie-Claude. **SCHUWER**, Martine. **RICHARD**, Élisabeth. ‘ *La reformulation: marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives* ’, Rennes, PUR, coll. ‘Rivages linguistiques’, 2008, 266 p.
- **MARTINOT**, Claire. **BOTICA**, Tomislava Bošnjak Sonia. **GEROLIMICH**, **PAPROCKA-PIOTROWSKA**, Urszula.’ Reformulation and Acquisition of Linguistic Complexity ‘, *Crosslinguistic Perspective*, Volume 2, Willey, First published 2019 in Great Britain and the United States by ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc. 2019, 393 p.
- **MONTELLE**, Christian. ‘*La parole contre l’échec scolaire, la haute langue orale* ’, L’Harmattan, 2005, 256 p.
- **PESCHEUX**, Marion. ‘ *Analyse de pratique enseignante en FLE / S Memento pour une ergonomie didactique en FLE* ’, Action et savoir, l’Harmattan, Paris, 2007, 254 p.
- **RAVAZZOLO**, Elisa. **TRAVERSO**, Véronique. **JOUIN**, Emilie. **VIGNER**, Gérard. ‘ *Interactions, dialogues, conversations : l’oral en français langue étrangère* ’, collection F n° 21, Edition 01, 2015, 223 p.
- **ROULET**, Eddy. **FILLIETAZ**, Laurent. **GROBET**, Anne. ‘ *Un modèle et un instrument d’analyse de l’organisation du discours* ’, Peter lang sciences pour la communication, Allemagne, 2001, 405 p.
- **SANDRE**, Marion. ‘ *Analyser les discours oraux* ’, Approche pluridisciplinaire, série “ Discours et communication “, ARMAND Colin, Paris, 2013, 228 p.
- **TOFFOLI**, Denyze, ‘ *Le plaisir de communiquer* ’, le plaisir de communiquer : guide pour construire et animer des formations en langue, IBIS Rouge édition, France, 2008, 223 p.
- **VASSILIADOU**, Hélène. ‘ *Peut-on aborder la notion de ‘reformulation’ autrement que par la typologie des marqueurs? Pour une analyse sémasiologique et onomasiologique* ’. In *Autour de la Reformulation*, Olga Inkova, Droz, 2020.
- **VIANIN**, Pierre. 2007, ‘ *La motivation scolaire, comment susciter le désir d’apprendre* ’, Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 224 p.

ARTICLES ET REVUES :

- **ANSCOMBRE**, Jean Claude. **SOMOLINOS**, Rodriguez Amalia. **GOMEZ-JORDANA**, Sonia. ‘ Voix et marqueurs du discours : des connecteurs à l’argument d’autorité ’, *collection Langage*, ENS éditions, [En ligne]. 2012, 15 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/lectures/9201>
- **ARNAUD**, Christine. ‘ L’implication de l’apprenant en classe de langue étrangère ’, Université de Nancy II, *mélanges CRAPEL*, [En ligne]. 2001, n° 26, pp.01-24. Disponible à l’adresse <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-26-6-1.pdf>

- **AUCHELIN**, Antoine. ‘Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation ‘*Etudes de Linguistiques Appliquée*, [En ligne]. January 1981, Vol. 44, n^o 88, p. 01. Disponible à l’adresse <https://www.proquest.com/openview/3ced80f2bc0927ebdc07643558146d40/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- **BACH MARTORELL**, Carme. ‘ Les marqueurs de reformulation paraphrastique du catalan: une classe homogène? ‘, *pragmalingüística*, [En ligne].2018, n^o 01, 19. P Disponible à l’adresse https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34082/bach_pragmalinguistica_marqueur_s.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- **BEECHING**, Kate. ‘ La co-variation des marqueurs discursifs bon, c’est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : une question d’identité ? ‘. *Langue française*, [En ligne]. 2007/ 2, n^o 154, 15. p Disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/publication/315216267_La_covariation_des_marqueurs_discursifs_bon_c%27est-a-dire_enfin_hein_quand_meme_quoi_et_si_vous_voulez_une_question_d%27identite
- **BIKIALO**, Stéphane.’ La reformulation créative dans *Le palace* de Claude Simon : détournement de la reformulation et dérouté de la nomination, répétition, altération, reformulation dans les textes et discours ‘, *open Edition*, [En ligne]. n^o12 /2000, Vol. 702. Disponible à l’adresse <https://doi.org/10.4000/semen.1874>
- **BREZAR**, Mojca Schlamberger. “les marqueurs discursifs ‘ mais ‘ et alors ‘ en tant qu’indicateurs du degré de l’oralité dans les discours officiels, les débats télévisés et les dialogues littéraires ‘, *Linguistica*, [En ligne]. 2012, n^o 52 /1, Vol. 225, p. 12. Disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/publication/307445526_Les_marqueurs_discursifs_mais_et_alors_en_tant_qu%27indicateurs_du_degre_de_l%27oralite_dans_les_discours_officiels_les_debats_televises_et_les_dialogues_litteraires
- **Cadre Européen Commun de Références** pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer. 2001. Conseil de l’Europe. Division des Politiques Linguistiques, Dtrasbourg. Paris : Didier.
- **CANDEL**, Daniel. ‘ Terminologie de la terminologie. Métalangage et reformulation dans l’Introduction à la terminologie générale et à la lexicographie terminologique d’E. Wüste ‘, *Langages*, [En ligne]. Décembre 2007, n^o 168, 15 p. Disponible à l’adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00255891/>
- **CASTANY-OWHADI**, Hélène. **DUMAIS**, Christian. ‘ La reformulation orale : un phénomène langagier au service de l’enseignement-apprentissage ‘, *CRIFPE*, [En ligne]. 2020, p. 04. Disponible à l’adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02963860/document>
- **CHANET**, Catherine.’ Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie ‘, *Recherches sur le français parlé*, [En ligne]. 2003, n^o 18, 25 p. Disponible à l’adresse <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/1672.pdf>

- **CHEVALIER**, Gisèle. ‘ Les marqueurs discursifs réactifs dans une variété de français en contact intense avec l’anglais ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2007/ 2, n^o 154, 16 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-2-page-61.htm>
- **CICUREL**, Francine. ‘ La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ‘, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, [En ligne]. 2002, 16 | 16 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/aile/pdf/801>
- **COLTIER**, Danielle. ‘ Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique ‘, *Les discours explicatifs*, [En ligne]. 1988, n^o58, 18 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1480
- **CONSTANTIN DE CHANAY**, Hugues. **VIGIER**, Denis. ‘ Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémotique de la reformulation en interaction didactique ‘, *HAL Open science*, [En ligne]. January 2010, 14 p. Disponible à l’adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00630286/document>
- **DAVID**, Jacques. **GROSSMAN**, Francis. **PAVEAU**, Marie-Anne. 1997/2, ‘ La reformulation des savoirs sur la langue et les discours ‘. In: *La Lettre de la DFLM*, [En ligne]. Numéro spécial : Actes des journées d’étude de Montpellier, n^o21, 07 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_21_2_1282
- **DE CESARE**, Anna-Maria. ‘ L’italien *ECCO* et les français *VOICI, VOILA* Regards croisés sur leurs emplois dans les textes écrits ‘, *Armand Colin | Langue française*, [En ligne]. 2011/ 4, n^o 184, 16 p. Disponible à l’adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=LANG_184_0051
- **DELAHAIE**, Juliette. ‘ Oui, voilà ou d’accord ? Enseigner les marqueurs d’accord en classe de FLE ‘, *Synergies Pays Scandinaves*, [En ligne]. 2009, n^o 4, 17 p. Disponible à l’adresse <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves4/delahaie.pdf>
- **DELAHAIE**, Juliette. ‘ Dis, dis donc, disons : du verbe au(x) marqueur(s) discursif(s) ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2015/ 2, n^o 186, 17 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-2-page-31.htm>
- **DEMERY-LEBRUN**, Marc. ‘ Quelle opérationnalisation de l’implication pour concilier théories de la motivation et théories de l’implication ? Réflexion en faveur d’une nouvelle échelle de mesure de l’implication dans le métier ‘, *French*, [En ligne]. 2006, p. 19.
- **DE STEFANI**, Elwys. **SAMBRE**, Paul. ‘ L’exhibition et la négociation du savoir dans les pratiques définitoires : l’interaction autour du syndrome de fatigue chronique dans un groupe d’entraide ‘, *Langages*, [En ligne]. 2016/ 4, n^o 204, p. 15. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langages-2016-4-page-27.htm>
- **DETRIE**, Catherine. (1995) Lecture de : Catherine Kerbrat-Orecchioni et Christian Plantin (sous la direction de), *Le Trilogue. Cahiers de praxématique* 25. Montpellier : Pulm. 159-163. <http://journals.openedition.org/praxematique/3093>

- **DISTER**, Anne.**SIMON**, Anne Catherine. ‘ la transcription synchronisé des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé ‘, [En ligne]. 23 p. disponible à l’adresse http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/idocora/documents/arena_romanistica_Dister-Simon.pdf
- **DUMAIS**, Christian. ‘ Atelier pour un enseignement de l’oral ‘, *Stratégies d’enseignement et d’apprentissage prise 2, Québec français*, [En ligne]. 2010, 157, 03 p. Disponible à l’adresse <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf1503646/61514ac.pdf>
- **ELGAYLY**, Mohamed Abdelhamid. **BABIKER**, Mohammed Abdallah Ishag. **ALRADI**, Abdalmoneim Alfadil. “Les problèmes liés à l’utilisation du marqueur (mais), chez les apprenants universitaires du FLE Cas d’étude: Étudiants de quatrième année à l’Université du Soudan de Science et de Technologie ‘, *Revue al- djazira des sciences éducatives et humaines*, [En ligne]. 2019, n^o 2, 21 p. Disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/profile/Babiker-Mohammed-Abdallah-Ishag/publication/339043762_Les_problemes_lies_a_l%27utilisation_du_marqueur_mais_chez_les_apprenants_universitaires_du_FLE/links/5e3a987b299bf1cdb90e84ec/Les-problemes-lies-a-lutilisation-du-marqueur-mais-chez-les-apprenants-universitaires-du-FLE.pdf?origin=publication_detail
- **FRANCKEL**, Jean-Jacques. ‘ Je vois ce que tu veux dire ‘, *Corela, cognition, représentation, langage*, [En ligne]. 2018, V. 16, n^o 01, disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/corela/5819>
- **FUCHS**, Catherine. ‘ Paraphrase et reformulation : un chassé-croisé entre deux notions ‘, *Autour de la reformulation*, [En ligne]. 2020, 36, 12 p. Disponible à l’adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03044034/file/2020_Fuchs_Reformulation_Gene%CC%80ve.pdf
- **GARCIA-DEBANC**, C. **VOLTEAU**, S. Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques 29, ‘Usages et analyses de la reformulation’*, [En ligne]. 2007, 28 p. Disponible à l’adresse https://ct3.ortolang.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007_inKara.pdf
- **GARNIER**, Sylvie. SITRI Frédérique. ‘ Certes, un marqueur dialogique ? ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2009/ 3, n^o 163, p. 15. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-3-page-121.htm>
- **GOMEZ-JORDANA FERARY**, Sonia. **ANSCOMBRE**, Jean-Claude. ‘ Introduction : DIRE ET SES MARQUEURS ‘, *Armand Colin | Langue française*, [En ligne]. 2015/ 2, n^o 186, 09 p. Disponible à l’ adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=LF_186_0005
- **GROBET**, Anne. ‘ Dynamique de la gestion de l’information dans les interactions en classe ‘, *Armand Colin | Langue française*, [En ligne]. 2012 / 3, n^o 175, 17 p. Disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/publication/271320750_Dynamique_de_la_gestion_de_l%27information_dans_les_interactions_en_classe_completude_et_saturation

- **HALTE**, J.F. ‘ Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs ‘, *Pratiques, Les discours explicatifs*, [En ligne]. 1988, n^o 58, 07 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_58_1_1478
- **HERMOSO**, Adelaida. **MELLADO-DAMAS**, ‘ Franchement et personnellement, deux attitudes énonciatives, deux moments de l’ énonciation ‘, *Armand Colin / Langue française*, [En ligne]. 2009/ 1, n^o 161, 15 p. Disponible à l’adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LF_161_0023&download=1
- **HUGUES**, Engel. **FORSGREN**, Mats. Et **SULLET-NYLANDER**, Françoise. ‘ De l’emploi des connecteurs en effet, effectivement, en fait, de fait, dans différentes situations de discours : observations structurales, discursives et interactionnelles ‘, [En ligne]. Université de Stockholm, 22 p. Disponible à l’adresse <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:241798/FULLTEXT01.pdf>
- **KANAAN**, Loyal. ‘Jæʕne dans le discours Libanais : pragmatization, distribution et emplois d’un marqueur discursif déverbal ‘, *Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*. [En ligne]. 2013, n^o 13, 28 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/discours/8856>
- **KARA**, Mohammed. ‘ Reformulations et polyphonie. In : Pratiques : linguistique, littérature, didactique ‘, *Pratiques, CELTED, EA*, [En ligne]. 2004, 1104, n^o 123-124, 27 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_123_1_2049
- **KATARZYNA KARPINSKA**, Szaj. **URSZULA PAPROCKA**, Piotrowska. ‘La reformulation en tant que stratégie d’apprentissage d’une LE : vers son exploitation dans des situations non-ordinaires ‘, *Roczniki Humanistyczne*, [En ligne]. 2014, Vol. 62, 26 p. Disponible à l’adresse <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-40019863-52e0-4030-bdba-5f6285c57b3c>
- **KERBRAT-ORECCHIONI**, Catherine. ‘ Nouvelle communication ‘ et ‘ analyse conversationnelle ‘, *communication et enseignement*, [En ligne]. n^o 70, 1986, 18 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6368
- **KHALIFA**, Rania A. ‘ Le sous-titrage interlinguistique : comment transférer les valeurs sémantiques des marqueurs discursifs ‘, *Traduire une autre perspective sur la traduction*, [En ligne]. 2015, 233, 21 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/traduire/774>
- **LANDOLSI**, Houda. **SVENSSON**, Maria. Et **NOREN**, Coco. ‘ La reformulation, à la recherche d’une frontière ‘, *Uppsala universitet*, [En ligne]. 2019, disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/publication/335967345_La_reformulation_a_la_recherche_d%27une_frontiere Houda Landolsi Maria Svensson et Coco Noren eds
- **LAVAUD-VERRIER**, Marie-Pierre. ‘ La reformulation par al fin y al cabo et en fin ‘, *open Edition Books, ENS Edition*, [En ligne]. 2012, 15 p. Disponible à l’adresse <https://books.openedition.org/enseditions/4558?lang=fr>
- **LEBAS-FRACZAK**, Lidia. ‘ La paraphrase comme lieu d’observation et de pratique de la dimension subjective et intersubjective du lexique et du discours ‘, *Studia Romanica*

Posnaniensia, [En ligne]. 2017, V. 44, n^o 02, 14 p. Disponible à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01651928/document>

- **LUNGU-BADEA**, Georgiana. **PELEA**, Alina.**MIRELA**, Cristina.*POP*, (En) Jeux esthétiques de la traduction. Éthique(s) et pratiques traductionnelles ‘, *Editura Uiversitatii De Vest, l’AUF*, [En ligne]. mars 2010, 12 p. Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/303373400_Dynamique_de_la_signification_et_jeux_des_reformulations_dans_la_traduction_de_textes_touristiques_du_roumain_verse_francais
- **MARTINOT**, Claire. ‘ De la reformulation en langue naturelle vers son exploitation pédagogique en langue étrangère : pour une optimisation des stratégies d'apprentissage ‘, *Synergies Pologne*, [En ligne]. 2012, n^o 9, 13 p. Disponible à l'adresse <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/martinot.pdf>
- **MARTINOT**, Claire. ‘ La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue ‘, *CORELA cognition, représentation, langage, la reformulation : usages et contextes*, [En ligne]. 2015, HS- 18, 23 p. Disponible à l'adresse <https://journals.openedition.org/corela/4034>
- **MARTINOT**, Claire. ‘ *La reformulation dans la langue parlée des adultes et dans la langue en acquisition des enfants : comment articuler la contrainte syntaxique et la contrainte sémantique ?* ‘, Université Paris Sorbonne, EA 4509 Sens Textes Informatique Histoire, 2017.
- **MIRELA**, Cristina. *POP*, ‘ Dynamique de la signification et jeu des reformulations dans la traduction d'ouvrages touristiques du roumain vers le français ‘, *Editura Uiversitatii De Vest, l’AUF*, [En ligne]. mars 2010, 12 p. Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/303373400_Dynamique_de_la_signification_et_jeux_des_reformulations_dans_la_traduction_de_textes_touristiques_du_roumain_verse_francais
- **MONGI**, Kahloul. ‘ Autrement : un connecteur autrement polyfonctionnel ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2009/ 1, n^o 161, 16 p. Disponible à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-1-page-147.htm>
- **MONNIER**, Jean-Michel. ‘ Reformulation mythémique et texte poétique ‘, répétition, altération, reformulation dans les textes et discours ‘, *open Edition*, [En ligne]. n^o12 /2000, Vol. 702. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.4000/semem.1918>
- **NOREN**, Coco. “La reformulation contextualisée – une stratégie à tout faire ‘, [En ligne]. Disponible à l'adresse <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1317378/FULLTEXT01.pdf>
- **PEGAZ-PAQUET**, Anne. “Quand la reformulation s'invite à l'école...“, *Cahiers de praxématique*, [En ligne]. 2009, n^o 52, 27 p. Disponible à l'adresse <https://journals.openedition.org/praxematique/1385>
- **PIOTROWSKI**, Sébastien. ‘ CONDUITES DE L'ENSEIGNANT ET MÉTADISOURS DIDACTIQUE DANS UNE CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE ‘, *Roczniki humanistyczne tom*

- li, [En ligne]. 2003, zeszyt 5, 168 p. Disponible à l'adresse <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rh/article/download/4854/4748>
- **POPESCU**, Cecilia Mihaela. 'Essai de typologie dans la classe des marqueurs discursifs de reformulation paraphrastique du roumain actuel', EDITURA UNIVERSITARIA, [En ligne]. 2018, Nr. 1-2. 12 p. Disponible à l'adresse https://www.academia.edu/38394648/MARQUEURS_DE_REFORMULATION_PARAPHRASTIQUE_EN_ROUMAIN_ACTUEL_pdf
 - **RABATEL**, Alain. (dir), 'Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation'. Presses universitaires de Franche-Comté, *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, [En ligne]. 2010, 01 p. Disponible à l'adresse <https://journals.openedition.org/pratiques/1675>
 - **RABATEL**, Alain. **ROSIER**, Laurence. 'Une nouvelle forme de reformulation, la reformulation dans des anaphores résumantes à dimension formulaire', [En ligne]. 2019, 18 p. Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/339133219_Une_nouvelle_forme_de_reformulation_la_reformulation_dans_des_anaphores_resumantes_a_dimension_formulaire
 - **RANÇON**, Julie. 'De la catégorisation du lexique à expliquer vers la modalisation du discours de l'enseignant' <https://doi.org/10.4000/corela.4057>
 - **RANÇON**, Julie. 'Reformuler oralement le lexique des textes littéraires, De la catégorisation du lexique à expliquer vers la modalisation du discours de l'enseignant', la reformulation : usages et contexte. *Corela, cognition, représentation, langage*, [En ligne]. 2015, HS-18. Disponible à l'adresse <https://doi.org/10.4000/corela.4057>
 - **RIEGEL**, Martin. **TAMBA**, Irène. 'La reformulation du sens dans le discours', *Langue française*, [En ligne]. février 1987, n° 73, p. 1. disponible à l'adresse https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1987_num_73_1_6424
 - **ROSSARI**, Corinne. 'Projet pour une typologie des opérations de reformulation', *Cahiers de Linguistique Française 11*, [En ligne]. Université de Genève, 15 p. Disponible à l'adresse https://clf.unige.ch/files/3914/4111/1593/19-Rossari_nclf11.pdf
 - **ROSSARI**, Corine. **KOTSHI**, Thomas. 'Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive française italienne', *Journal of pragmatics*, Peter Lang, Berlin, [En ligne]. 1997, vol 27, 03 p. disponible à l'adresse <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-french-language-studies/article/abs/corinne-rossari-les-operations-de-reformulation-analyse-du-processus-et-des-marques-dans-une-perspective-contrastive-francaisitalien-sciences-pour-la-communication-40-berne-peter-lang-1994-x-225-pp-3-906751-27-9/AF1DA58719CDAD2F922F45F0F33DBEBA>
 - **ROSSARI**, Corine. 'Les adverbes connecteurs : vers une identification de la classe et des sous-classes', *Cahiers de linguistique française*, [En ligne]. 2002, 24, 34 p. Disponible à l'adresse <https://core.ac.uk/download/pdf/43665529.pdf>

- **ROSSARI**, Corinne. **RICCI**, Claudia. **WANDEL**, Dennis. ‘ Introduteurs de cadres et connecteurs de reformulation : étude contrastive sur corpus ‘, *Armand Colin / ‘ Langages ‘*, [En ligne]. 2018| 4, N° 212, 18 p. Disponible à l’adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LANG_212_0051&download=1
- **ROUANNE**, Laurence. ‘ Les marqueurs en C’est (X) dire ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2015/ 2, n° 186, 15 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-2-page-49.htm>
- **RUGGIA**, Simona. ‘Quelle approche pour les Marqueurs de la Structuration de la Conversation dans les méthodes de FLE’, *Cahiers de Recherche de l’École Doctorale en Linguistique Française*, [En ligne]. N° 8/2014, 13 p. Disponible à l’adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01358926>
- **SAIZ SANCHEZ**, Marta. ‘ les enchaînements discursifs qui marquent l’accord et le désaccord: l’évolution du système si/non + faire (être/avoir) de l’ancien français au français classique ‘, *L’Information grammaticale*, [En ligne]. 2018, n° 155, 3 p. disponible à l’adresse https://www.academia.edu/35254550/Pr%C3%A9sentation_de_th%C3%A8se_Les_encha%C3%ACnements_discursifs_qui_marquent_l_accord_et_le_d%C3%A9saccord_l_%C3%A9volution_du_syst%C3%A8me_si_non_faire_estre_avoir_de_l_ancien_fran%C3%A7ais_au_fran%C3%A7ais_classique
- **SCHMALE**, Günter. ‘ La définition-en-interaction : la définition du sens comme accomplissement interactif ‘, *Armand Colin / ‘ Langages ‘*, [En ligne]. 2016/ 4, n° 204, 15 p. Disponible à l’adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LANG_204_0067&download=1
- **SPECOGNA**, Antoinette. **BRIXHE**, Daniel. “Actes de reformulation et progression du savoir “, pratiques, [En ligne]. 1999, n° 103 -104, 18 p. Disponible à l’adresse https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1858
- **STERIU**, Luminița. **VLAD**, Monica. ‘ De quelques marqueurs de reformulation dans l’écriture des mémoires de master en roumain langue maternelle et en français langue étrangère, On some reformulation markers in masters dissertations written in Romanian as a mother tongue and in French as a foreign language ‘, *Studii de lingvistică* 9, [En ligne]. 2019, nr. 2, 21 p. Disponible à l’adresse <http://studiidelingvistica.uoradea.ro/docs/9-2-2019/pdf-uri/SteriuVlad.pdf>
- **STEUCKARDT**, Agnès. ‘ Histoire de quelques correctifs formés sur dire ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2015/ 2, n° 186, 18p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2015-2-page-13.htm>
- **TOBBACK**, Els. **LAUWERS**, Peter. ‘ L’emploi des marqueurs d’accord dans les débats télévisés néerlandophones et francophones : à la recherche d’un ethos communicatif ‘ belge ‘ perdu ‘, *Language Society*, [En ligne]. 2016, Vol. 117, No. 2, 28 p. disponible à l’adresse <https://www.jstor.org/stable/26386209>
- **TRAN**, Thi thu hoai. **TUTIN**, Agnès. **CAVALLA**, Cristelle. ‘ Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l’aide de corpus en classe de FLE: l’exemple des

marqueurs de reformulation ‘.Linguistik Online,[En ligne]. vol. 78, n^o 04, 2016, 17 p. Disponible à l’adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01377955/document>

- **TRAVERSO**,Véronique. ‘ Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution ‘, *Armand colin „Langue française*’, [En ligne]. 2012 / 3, n^o 175, 16 p. Disponible à l’adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=LF_175_0003&download=1
- **TRAVERSO**,Véronique. ‘ Longues séquences dans l’interaction : ordre de l’activité, cadres participatifs et temporalités ‘, *Langue française*, [En ligne]. 2012/ 3, n^o 175, 20 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-3-page-53.htm>
- **TRAVERSO**,Véronique. **DRECO**,Luca. ‘ L’activité de définition dans l’interaction : objets, ressources, formats ‘, *Langages*, Définir les mots dans l’interaction, [En ligne]. 2016/ 4, n^o 204, 21 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-langages-2016-4-page-5.htm>
- **TRÉVISIOL-OKAMURA**, Pascale. Et **MARQUILLÓ-LARRUY**, Martine.’ La reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence ‘, *La reformulation : usages et contextes*, [En ligne]. 2015, HS| 18, 20 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/corela/4155>
- **TRAVERSO**, Véronique.“Formulations, reformulations et traductions dans l’interaction : le cas de consultations médicales avec des migrants”, *Revue française de linguistique appliquée*, [En ligne]. 2017, /2 (Vol. XXII), 17 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2017-2-page-147.htm>
- **VASSILIADOU**, Hélène. ‘ Les connecteurs de reformulation c’est-à-dire en français et òilaði en grec ‘, *Lingvisticae Investigaciones*, [En ligne]. 2004, 27 :1, 21 p. Disponible à l’adresse https://www.academia.edu/7463635/Les_connecteurs_de_reformulation_c_est_%C3%A0_dire_en_fran%C3%A7ais_et_%C3%B0ila%C3%B0i_en_grec
- **VASSILIADOU**, Hélène. ‘ Quand les voies de la reformulation se croisent pour mieux se séparer: à savoir, autrement dit, c’est-à-dire, en d’autres termes ‘, *la reformulation. Marqueurs linguistiques et stratégies énonciatives*, [En ligne]. 2008, 15 p. Disponible à l’adresse https://www.academia.edu/12318799/Quand_les_voies_de_la_reformulation_se_croisent_pour_mieux_se_s%C3%A9parer_%C3%A0_savoir_autrement_dit_cest_%C3%A0_dire_en_dautres_termes
- **VASSILIADOU**, Hélène. “En d’autres termes: dialogisme et altérité, En d’autres termes „in other words’: dialogism and otherness”, *Studii de lingvistică* 9, [En ligne]. 2019, Nr. 2, 17 p. Disponible à l’adresse https://www.researchgate.net/publication/339068711_En_d%27autres_termes_dialogisme_et_alterite
- **VASSILIADOU**, Hélène. ““ Qui trop embrasse, mal étreint: pour une conception stricte de la notion de reformulation ‘, *La reformulation: à la recherche des frontières*, [En ligne].

2019,14 p. Disponible à l'adresse
https://www.researchgate.net/publication/335619446_Who_trop_embrasse_mal_etreint_pour_une_conception_stricte_de_la_notion_de_reformulation

- **VINCENT**, Diane. ‘ Les enjeux de l’analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation’, *Revue québécoise de linguistique*, [En ligne]. 2003, Vol. 30, n^o 01, 21 p. Disponible à l’adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/2001-v30-n1-rql1411/000517ar/>
- **VION**, Robert.’Séquentialité, interactivité et instabilité énonciative “ *Sequentiality, interactivity and enunciative instability*, Hétérogénéité et énonciatives et type de séquence textuelle, *cahiers de praxématique*, [En ligne]. 2005, n^o 45, 25 p. disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/praxematique/111>
- **VION**, Robert. 2006, “Reprise et modes d’implication énonciative”,*La linguistique*, [En ligne]. 2006, vol 42/2, 17 p. Disponible à l’adresse <https://www.cairn.info/journal-la-linguistique-2006-2-page-11.htm?contenu=article>
- **VOLTEAU**, Stéphanie. Et **GARCIA-DEBANC**, Claudine. ‘ Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires ‘, *Recherches linguistiques*, [En ligne]. 2007, 29, 31 p. Disponible à l’adresse https://ct3.ortolang.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007_inKara.pdf
- **VOLTEAU**, Stéphanie. ‘ Analyse des reformulations dans les interactions orales : l’exemple d’une séquence portant sur l’écosystème en CM2 ‘, *CORELA cognition, représentation, langage, la reformulation : usages et contextes*, [En ligne].2015, HS-18, p. 15. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/corela/4045>
- **WAENDENDRIES**, Monique. ‘ Le guidage du dialogue en classe de langue, Analyse d’extraits de classe ‘, *la construction interactive des discours de la classe de langue, Communication, stratégies d’enseignement et acquisition, Les Carnets du Cediscor*, [En ligne]. 1996, n^o 04, 14 p. Disponible à l’adresse <https://journals.openedition.org/cediscor/429>

THESES :

- **BENAMAR**, Rabéa. ‘ *Valorisation de l’oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*’, Thèse de Doctorat ; Université de Tlemcen, 2013, 349 p.
- **BIGOT**, Violaine. ‘ *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d’interactions verbales en cours de français langue étrangère* ‘, Thèse de Doctorat, UNIVERSITE PARIS III – SORBONNE NOUVELLE UFR DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE, 2002.
- **BOUHADJER**, Nawel. “*Développement de la compétence argumentative lors des interactions orales en classe de FLE cas des apprenants de 1 er année de licence de l’université de Tlemcen*“, Mémoire de Magister, Université de Tlemcen, 2015, p

- **BROMM, CECILE.** ‘ *Questionner et faire reformuler les élèves pour vérifier leur compréhension* ’, Mémoire professionnel, 2012, 44 p.
- **DELCAMBRE DERVILLE, Isabelle.** *L'exemplification dans la dissertation: étude linguistique et didactique.* Littératures. Université Paul Verlaine - Metz, 1994, 258 p.
- **DENTURCK, Elien.** *Étude des marqueurs discursifs l'exemple de quoi*, Verhandeling voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte voor het verkrijgen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde : Afstudeerrichting Frans-Spaans, Faculteit Taal-en Letterkunde Sectie 2, 2007-2008.
- **DENTURCK, Elien.** ‘ *Étude des marqueurs discursifs l'exemple de quoi* ’, Verhandeling voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte voor het verkrijgen van de graad van Master in de Taal- en Letterkunde : Afstudeerrichting Frans-Spaans, 2008, 160 p.
- **EL SHANTI, Abul –haija.** *Analyse du discours et didactique : les discours des guides touristiques en situation exolingue : le cas des guides jordaniens*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2004.
- **HANCOCK, Victorine.** *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés : Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs* ; Thèse de doctorat, Université de Stockholm, 2000, 216 p.
- **HOCINE, Siham.** *Étude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles*, Mémoire de maîtrise, Université Laval, 2016.
- **JACOBY, Josy.** *Le langage de la volonté : Conceptualisation des actes de parole comme expressions volitives corporelles.* Psychologie. Thèse de Doctorat, Université de Lorraine, Mars 2012.
- **KAHLAT, Nadjoua.** ‘ *Pour une approche communicative de l'enseignement – apprentissage explicite de la grammaire française* ’, Thèse de Doctorat, Université Mohamed Kheider- Biskra, 2012, 314 p.
- **LECAVALIER, Jacques.** ‘ *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial* ’, Thèse de Doctorat, Université de Montréal/Centre d'édition numérique UdeM. 2008, 475 p.
- **LESUISSE, Mathilde.** ‘ *Comment favoriser l'engagement des élèves par une communication ciblée ?* ’, *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*, 2016-2017, 54 p.
- **MAHIEDDINE, Azzeddine.** ‘ *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de classe de français langue étrangère : analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* ’, Thèse de Doctorat, Université de Tlemcen, 2009, 358 p.

- **NGUYEN**, Thang Canh. ‘ *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l’université de Cantho* ’, Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III. 2013, 478 p.
- **NKOULA-MOULONGO**, Solange. ‘ *La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : anaphores et connecteurs* ’, Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, 2016, 497 p.
- **NOREN**, Coco. ‘ *reformulation et conversation : de la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles* ’, Studia Romanica Upsaliensia Editores: Kerstin Jonasson et Sigbrit Swahn, Thèse pour le doctorat à l’université d’Uppsala 1999, 182 p.
- **OWHADI**.Hélène, ‘ *Les reformulations orales en contexte d’atelier de production d’écrits au Cours Préparatoire : étude linguistique des jeux de reformulations.. Linguistique* ’. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III, 2019. Français.
- **PESQUEUX**, yvon. ‘ *De l’implication* ’, Master, 2020, 110 p.
- **ROMERO**, Margarida. *Gestion du temps dans les Activités Projet Médiatisées à Distance. Psychologie*. Thèse en cotutelle européenne, Université de Toulouse 2 Le Mirail; Universitat Autònoma de Barcelona, 2010. Français.
- **ROQUELAURE**, Marie-France. ‘ *Reformulations dans l’enseignement supérieur : discours du professeur et prises de notes des étudiants : analyse d’enregistrements d’enseignants de sciences du langage avec ou sans supports technologiques* ’. Thèse de Doctorat, Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014.
- **SAIL**, Sihem. ‘ *Evaluation de la performance orale en français langue étrangère de lycéens Kabilophones* ’, Thèse de doctorat, Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 2016.
- **VASSILIADOU**, Hélène. ‘ *Les connecteurs de reformulation ‘c’est-à-dire que’ en français et ‘diladi’ en grec: analyse syntaxique et sémantico-pragmatique* ’, Thèse de Doctorat, Université marc bloch – STRASBOURG II, 2004.
- **WAGENER**, Albin. ‘ *Le désaccord conversationnel : enjeux d’un processus interactionnel et applications interculturelles : Définition de la conversation comme système communicationnel. Formation et enjeux des phénomènes de désaccord dans l’échange langagier. Etude de la transgression des règles et principes du système conversationnel* ’, Thèse de Doctorat, Université d’Angers, 2008. Français.

USUELS :

DICTIONNAIRES :

- **CUQ**, Jean Pierre. 2003, ‘ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ’, asdifle, Jean pencreac’h, Paris, France.
- **REUTER**, yves. 2011. ‘ *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* ’, El Midad éditions, Batna, Algérie.
- **ROBERT**, Jean Pierre. 2002, ‘ *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ’, OPHRYS, Collection L’essentiel Français, Paris.
- **ROBERT**, Jean Pierre. 2008, ‘ *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ’, Ophrys, Paris.

COLLOQUES – CONFERENCES ET CONGRES

- **ESHKOL-TARAVELLA**, Iris. **GRABAR**, Natalia. ‘ Reformulations avec et sans marqueurs : étude de trois entretiens de l’oral ’, *6e Congrès Mondial de Linguistique Française*, [En ligne]. 2018, 15 p. Disponible à l’adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956793/document>
- **MARTINOT**, Claire. ‘ La reformulation dans la langue parlée des adultes et dans la langue en acquisition des enfants : comment articuler la contrainte syntaxique et la contrainte sémantique ? ’, *Colloque international, La reformulation : à la recherche d’une frontière 8-9 juin* Université d’Uppsala, Suède, [En ligne]. Disponible à l’adresse https://www.moderna.uu.se/digitalAssets/635/c_635110-l_3-k_plenieres.pdf
- **RABATEL**, Alain. ‘ Reformulation, anaphores résumantes et formules ’. *Colloque international*, ICAR, [En ligne]. Jun 2017, disponible à l’adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02133040>
- **TSEDRYK**, Alexandra. Un autre regard sur l’apprenant avancé : sa capacité à paraphraser, congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences, [En ligne]. 2014, 12 p. Disponible à l’adresse https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01134.pdf

GLOSSAIRE(S)

- **VASSILIADOU**, Hélène. “Mouvements de réflexion sur le dire et le dit: c’est-à-dire (que), autrement dit, ça veut dire (que)”, in L. Rouanne et J.-C. Anscombe (éds), *Histoires de dire*. Petit glossaire des marqueurs formés sur le verbe dire, Vol. 1, Berne : Peter Lang, p. 339-364.

SITOGRAPHIE :

- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.roetterink_e&part=154919
- <https://www.littre.org/definition/re>
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/re-/66779>
- <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/expansion/fr-fr/#anchorLittre>
- <https://www.littre.org/definition/contigu>
- http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf
- <https://doi.org/10.4000/corela.4045>
- url:http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=142
- <https://books.openedition.org/septentrion/48177?lang=en>
- <https://journals.openedition.org/pratiques/1675>
- [Reformulations avec et sans marqueurs etude de trois entretiens de l'oral](#)
- https://www.moderna.uu.se/digitalAssets/635/c_635110-1_3-k_plenieres.pdf
- <https://core.ac.uk/download/pdf/55649425.pdf>
- https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6368
- <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838/document>
- https://www.researchgate.net/publication/339133219_Une_nouvelle_forme_de_reformulation_la_reformulation_dans_des_anaphores_resumantes_a_dimension_formulaire
- <https://doi.org/10.4000/semn.1874>
- <https://doi.org/10.4000/semn.1918>
- <https://doi.org/10.4000/corela.4057>
- <https://doi.org/10.4000/corela.4057>
- <http://journals.openedition.org/praxematique/3093>
- <https://journals.openedition.org/discours/8856>
- <https://journals.openedition.org/cediscor/429>
- <https://www.scielo.br/j/bak/a/LQwwP84RnjDQ8HLQvMM7SQK/>
- <https://journals.openedition.org/corela/4034>
- <https://doi.org/10.4000/traduire.774>
- <https://gerflint.fr/Base/Pologne9/martinot.pdf>
- <https://journals.openedition.org/corela/4045>
- <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2017-2-page-147.htm>
- https://www.cairn.info/journal-la-linguistique-2006-2-page_11.htm?contenu=article
- https://www.academia.edu/38394648/MARQUEURS_DE_REFORMULATION_PARAPHRASTIQUE_EN_ROUMAIN_ACTUEL.pdf
- file:///C:/Users/pc/Downloads/19-Rossari_nclf11.pdf
- <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:241798/FULLTEXT01.pdf>
- Corinne.Rossari@lettres.unige.ch<https://core.ac.uk/download/pdf/43665529.pdf>
- https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_123_1_2049
- https://www.researchgate.net/publication/335967345_La_reformulation_a_la_recherche_d%27une_frontiere_Houda_Landolsi_Maria_Svensson_et_Coco_Noren_eds
- <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
- <https://preparerlecrpe.files.wordpress.com/2015/09/didactique-franc3a7ais-fiche-9-lerreur.pdf>

Table des matières

Table des matières

Remerciements	
Dédicaces	
Liste des tableaux	
Liste des figures	
Liste des schémas	
Conventions de transcription	

INTRODUCTION	07
--------------------	----

CHAPITRE I : THEME ET CADRAGE THEORIQUE

I.1. THEME : REFORMULATION EN CLASSES DE LANGUES ETRANGERES	13
I.1.1. Qu'est-ce que la reformulation ?.....	13
I.1.1.1. Selon C-Fuchs	14
I.1.1.2. Selon Gulich & Kotschi (étudiée à partir de ses marqueurs).....	16
I.1.2. Paraphraser, Formuler et/ ou Reformuler ?.....	18
I.1.2.1. De la paraphrase à la reformulation : une transition progressive !.....	19
I.1.2.2. ' Re ' dans <u>Re</u> formulation, est-il un élément modificateur ?.....	21
I.1.2.3. Reformulation : procédé(s) et enjeux.....	24
I.2. CADRAGE THEORIQUE : COMPETENCES COMMUNICATIVES ET INTERACTION	27
I.2.1. Enseignement d'une langue étrangère.....	27
I.2.1.1. Oral : Une compétence à développer.....	28
I.2.1.2. Vers une délimitation plus large de la compétence communicative	31
I.2.2. Interaction, conversation et discoursivité.....	33
I.2.2.1. Interaction didactiques et autonomes.....	37
I.2.2.2. Echange conversationnel : compétences au contact du dialogue.....	43
I.2.2.3. Echange : caractéristique primordiale de l'interaction et facteur déclencheur de la reformulation	49
I.2.2.4. Formulation et recadrage des ' dire '	53

CHAPITRE II : TECHNIQUES METHODOLOGIQUE ET TRAITEMENT DES DONNEES

II.1. METHODE SUIVIE.....	57
II.1.1. Choix du thème	57
II.1.1.1. Types de reformulation et disposition structurale de l'interaction	57
II.1.1.1.1. A / H – R Contigües	65
II.1.1.1.2. A / H – R Eloignées.....	68

Table des matières

II.1.1.2.	Enjeux didactique et fonctions de la reformulation orale	69
II.1.1.2.1.	Fonction linguistico-didactique	72
II.1.1.2.2.	Fonction discursive.....	73
II.1.1.2.3.	Fonctions interactionnelles et conversationnelles	74
II.1.1.3.	Reformulation comme stratégie d’enseignement / apprentissage.....	78
II.1.1.3.1.	Reformulation de l’enseignant au service de la relation didactique	79
II.1.1.3.2.	Reformulation et emploi pertinent du „marqueur’	81
II.1.2.	Choix du corpus	82
II.1.2.1.	Marqueur (s) de reformulation.....	83
II.1.2.2.	Spécificité (s) du marqueur.....	84
II.1.2.3.	Dispositions du marqueur de reformulation	85
II.1.2.3.1.	Position antéposé ou „Initiale’	86
II.1.2.3.2.	Position intégrée ou „Médiane’	87
II.1.2.3.3.	Position postposée ou „Finale’	87
II.1.3.	Public visé	88
II.1.4.	Outils de recherche	89
II.1.4.1.	Enregistrements	90
II.1.4.2.	Grilles d’observation	98
II.2.	TRAITEMENT DES RESULTATS	100
II.2.1.	Données recueillies de la grille d’observation n ^o 01	100
II.2.2.	Données recueillies de la grille d’observation n ^o 02	106
II.2.3.	Données recueillies des enregistrements.....	110
 CHAPITRE III : TOUR DE PAROLE, CATEGORISATION, REFORMULATION, REGLES DE DISTRIBUTION DE LA PAROLE ET ANALYSE DISTRIBUTIONNELLE DES MARQUEURS		
III.1.	Tour de parole : description et analyse.....	121
III.1.1.	Facteurs liés aux marques de l’implication	124
III.1.1.1.	Activité énonciative.....	124
III.1.1.2.	Négociation du sens	124
III.1.1.3.	Eléments constituant „l’argumentation’	125
III.1.1.4.	Construction de l’interaction pédagogique	126

Table des matières

III.1.2. Catégorisation des éléments présents entre deux segments	132
III.1.2.1. Reformulation avec VS sans marqueur(s).....	133
III.1.2.1.1. Répartition des structures de reformulation dans le corpus	135
III.1.2.1.2. Répartition des structures de reformulation dans chaque enregistrement.....	136
III.1.2.2. Eléments disfluents	137
III.1.2.2.1. Répartition des éléments disfluents dans le corpus	137
III.1.2.3. Présentateurs	138
III.1.2.3.1. Répartition du présentateur “ c’est “ dans chaque enregistrement	138
III.1.2.4. Marqueurs de reformulation.....	139
III.1.2.4.1. Répartition des marqueurs dans le corpus	139
III.1.2.4.2. Répartition des marqueurs dans chaque enregistrement.....	140
III.1.2.4.3. Marqueurs employés dans les longs tours et la conformité de leurs usages	140
III.1.2.4.4. Marqueurs employés dans les passages courts et la conformité de leurs usages	141
III.1.2.5. Degré d’implication dans „la tâche reformulatoire’	144
III.1.3. Règles de distribution de la parole.....	146
III.1.3.1. Apprenants sélectionnés	148
III.1.3.2. Apprenants sollicités	151
III.1.3.3. Apprenants auto-sélectionnés.....	151
III.2. Reformulation et tour de parole.....	152
III.2.1. TDP. H-S et reformulation	152
III.2.1.1. TDP. H-S par l’enseignante.....	152
III.2.1.2. TDP. H-S par les apprenants	154
III.2.1.3. Marqueurs employés dans les A/H-R, A/H-I dans les TDP. H-S.....	155
III.2.2. TDP –S- et reformulation	155
III.2.2.1. Marqueurs employés dans les A/H-R, A/H-I dans les TDP. S	156
III.2.3. TDP. A-S et reformulation	157
III.2.3.1. Marqueurs employés dans les A/H-R, A/H-I dans les TDP. A-S.....	158
III.2.4. Relations entretenues entre „ES’ et „ER’	160
III.2.4.1. Typologie des marqueurs employés dans le corpus	166
III.2.4.2. Emplois „corrects’ vs „incorrects’ du marqueur	167
III.2.4.3. Diversification des emplois du MR.....	173

Table des matières

III.2.4.4.	Fréquence d'implication quant au choix du marqueur.....	174
III.3.	Analyse distributionnelle des marqueurs	179
III.3.1.	„C'est-à-dire „ et „Comment dire’	179
III.3.2.	„Par exemple’ et „Comme’	181
III.3.3.	„Donc’	182
III.3.4.	„En gros’	183

CHAPITRE IV : VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DES PRATIQUES REFORMULATOIRES : INTERPRETATION DES DONNEES

IV.	Vers une prise de conscience des pratiques reformulatoires : Interprétation des données	185
IV.1.	Productivité verbale des participants dans l'espace interlocutif	185
IV.1.1.	Degré d'implication de l'apprenant dans l'espace interlocutif	188
IV.1.2.	Degré d'implication de l'enseignante dans l'espace interactif	192
IV.1.3.	Formes de demandes de reformulation de l'enseignante	194
IV.1.5.	Durée des échanges.....	198
IV.2.	Marqueur de reformulation : marqueurs d'orientation discursive !.....	201
IV.2.1.	Système énonciatif et circuit reformulatif.....	202
IV.2.2.	Eléments constitutifs de la reformulation.....	202
IV.2.3.	Boucle reformulative dans le tissu discursif	203
IV.3.	Cohérence discursive et emplois pertinents VS non pertinents du MR....	203
IV.3.1.	Indécision et erreur dans le choix du marqueur : un manque d'habileté langagière	213
IV.3.2.	Reformulations sans „marqueurs’ : est-elle possible ?.....	216
IV.3.3.	Absence du marqueur : une marque d'incohérence discursive ?.....	218
IV.3.4.	Etendue du répertoire des participants : est-ce une base insuffisante ?.....	219
IV.4.	Valeur communicative et emplois des marqueurs	221
IV.4.1.	‘Par exemple’ et „Comme’	221
IV.4.2.	‘C'est-à-dire’ et „comment dire’	223
IV.4.3.	‘Donc’	225
IV.4.3.1.	‘Donc’ : entre marqueur de reformulation et marqueur d'interactivité ?.....	228
IV.4.4.	‘En gros’	229

Table des matières

IV.5.	VERS UN USAGE PLUS ADEQUAT DU MR: Proposition et perspectives.....	235
CONCLUSION		245
ANNEXE(S)		250
Annexe „01’		251
Annexe „02’		308
Annexe „03’		319
BIBLIOGRAPHIE		353

Résumé :

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le champ de l'analyse des interactions verbales en contexte universitaire algérien. Notre ambition à travers cette recherche consiste à observer, à décrire et à analyser un corpus composé de douze enregistrements accompagnés de deux grilles d'observation. L'enjeu étant de montrer *l'admissibilité du choix du marqueur de reformulation et la conformité de son usage lors d'un échange interactif* en classe de langue (Français langue étrangère). L'analyse est menée grâce à une approche à la fois quantitative et qualitative où domine la description ainsi que l'interprétation des données. A cet effet, les travaux qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche interactionniste et de l'analyse conversationnelle constituent une référence théorique de base. Enfin, cette recherche inscrite dans une perspective didactique a pour but d'apporter un éclairage et d'appréhender les stratégies utilisées par l'apprenant inscrit en début de cursus à l'université de Tlemcen dans la gestion des problèmes de compréhension, lui permettant de maintenir une linéarité discursive.

Mots clés :

Reformulation- Interaction - oral – Marqueur de reformulation - dialogue.

ملخص :

يندرج بحث الدكتوراه هذا ضمن مجال تحليل التفاعلات اللفظية في السياق الجامعي الجزائري. يتمثل طموحنا من خلال هذا البحث في ملاحظة ووصف وتحليل مجموعة مؤلفة من اثني عشر تسجيلاً مصحوبة بشبكتي مراقبة. ويتمثل التحدي في إظهار مقبولية اختيار علامة إعادة الصياغة ومطابقة استخدامها أثناء التبادل التفاعلي في فصل اللغة (الفرنسية كلغة أجنبية). يتم إجراء التحليل باستخدام النهج الكمي والنوعي حيث يهيمن وصف البيانات وتفسيرها. وتحقيقاً لهذه الغاية، يشكل العمل الذي يندرج في إطار المنهج التفاعلي والتحليل التخاطبي مرجعاً نظرياً أساسياً. وأخيراً، يهدف هذا البحث من منظور تعليمي إلى تسليط الضوء وفهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم المسجل في بداية الدورة بجامعة تلمسان في تدبير مشاكل الاستيعاب، مما يسمح له بالحفاظ على الخطية الخطابية.

الكلمات الدالة :

إعادة الصياغة – التفاعل – الشفهي – علامة إعادة الصياغة – الحوار

Summary:

This doctoral research is included within the analysis of verbal interactions field in the Algerian university context. Our target is to observe, describe and analyze a corpus set of twelve recordings accompanied with two observation grids. The challenge is to demonstrate the admissibility of the choice of the reformulation marker and the conformity of its use during an interactive exchange in language class (French as a foreign language). The analysis carried out of both quantitative and qualitative approaches in which data description and interpretation dominate. To this end, the works that fall within the framework of the interactive approach and conversational analysis constitute a basic theoretical reference. Finally, this research inserted in a didactic perspective aims to shed light and to understand the strategies used by the learner registered at the beginning of the course at the University of Tlemcen for the management of comprehension issues, allowing him to maintain a discursive linearity.

Key words: reformulation- oral- interaction- reformulation markers- dialogue.