

Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université

Scientific vulgarization and intratextual reformulation: discourse analysis as a means of teaching German at university

Élodie Vargas



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/1047>

DOI: 10.4000/cediscor.1047

ISSN: 2108-6605

Publisher

Presses Sorbonne Nouvelle

Printed version

Number of pages: 73-87

ISSN: 1242-8345

Electronic reference

Élodie Vargas, « Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université », *Les Carnets du Cediscor* [Online], 13 | 2017, Online since 26 October 2017, connection on 12 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1047> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1047>



Vulgarisation scientifique et reformulation intratextuelle ou comment l'analyse de discours peut participer à l'enseignement de l'allemand à l'université

Scientific vulgarization and intratextual reformulation: discourse analysis as a means of teaching German at university

par Élodie VARGAS

Résumé/Abstract

Cette contribution se propose d'illustrer le fait que l'analyse de discours peut être partie prenante de l'enseignement d'une langue étrangère, dans sa dimension linguistique au sens d'analyse du discours et, d'autre part, dans l'acquisition de faits de langue particuliers. L'objectif d'enseignement est la maîtrise des reformulations intratextuelles dans le but d'une amélioration de l'expression et de la communication. À partir d'un corpus de textes de vulgarisation scientifique français et allemands, cet article montre comment le texte de vulgarisation scientifique est un excellent outil pour expliquer et illustrer le dialogisme interdiscursif et le dialogisme interlocutif (au sens bakhtinien et praxématicien du terme). Dans cette adaptation du locuteur à son public, le focus est mis sur l'opération de reformulation intratextuelle.

The aim of this paper is to show to what extent discourse analysis can be part of the teaching process of a foreign language, in its linguistic dimension with regards to discourse analysis, on the one hand, and in the acquisition of particular language forms, on the other hand. The objective is the ability to master intratextual reformulations with the aim of a better expression and communication. Based on a corpus of French and German texts, this article demonstrates that a popularized science text is an excellent tool to explain and illustrate the interdiscursive dialogism as well as the interlocutive dialogism, in particular in the mechanism of an intratextual reformulation, revealing the speaker's adaptation to the audience.

Entrée d'index

Analyse de discours, dialogisme, reformulation intratextuelle, vulgarisation scientifique, enseignement de l'allemand

Discourse analysis, dialogism, intratextual reformulation, vulgarization, teaching German

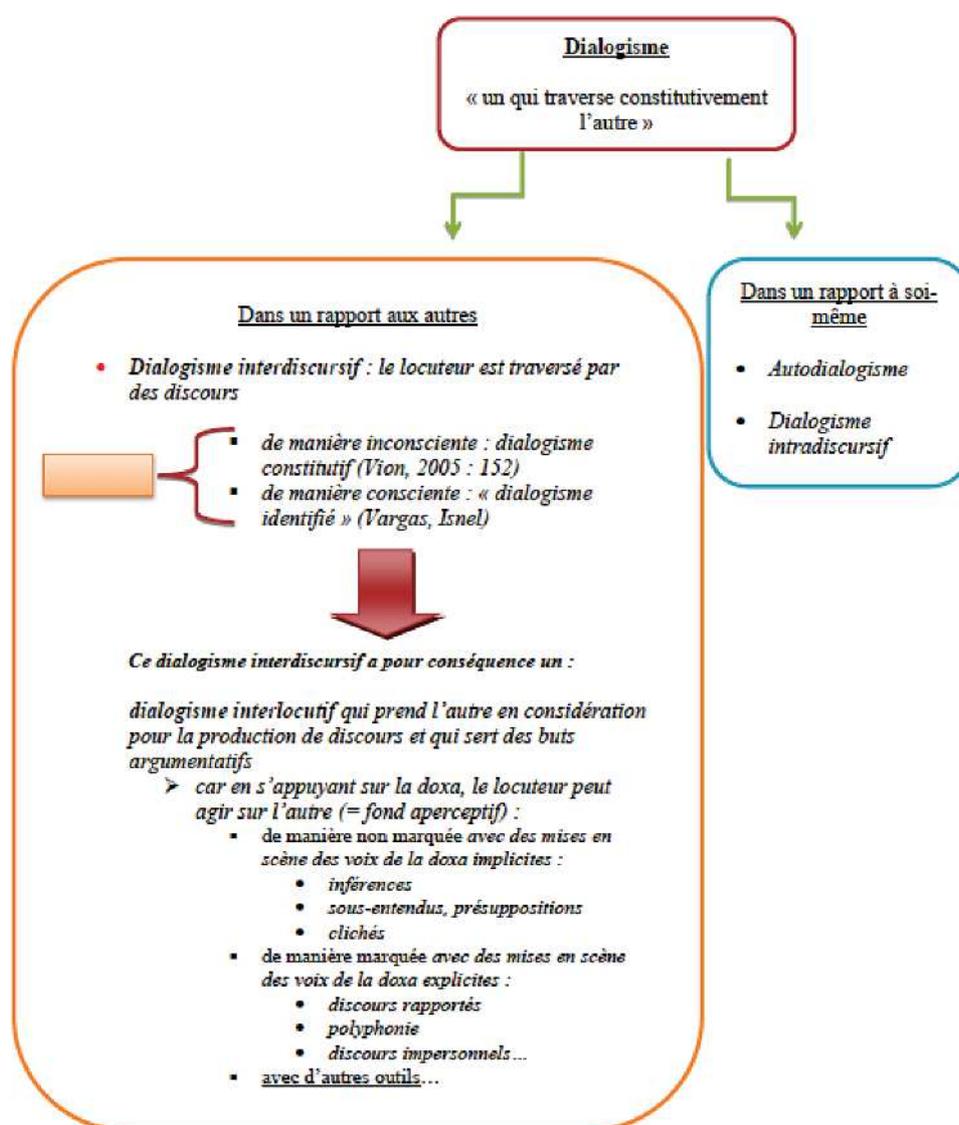
Cet article se propose de montrer comment l'analyse de discours peut contribuer à l'enseignement d'une langue étrangère, l'allemand, dans l'acquisition de faits de langue particuliers, mais également, de manière plus générale, à une meilleure maîtrise de la communication. L'objectif premier est une amélioration de l'expression écrite et orale par l'observation d'un domaine particulier, la vulgarisation scientifique, dans une démarche ascendante (dite *bottom up*). Les corpus sont issus de supports divers, tels que revues, ouvrages, émissions radiophoniques et télévisées, blogs, sites internet, bandes dessinées, etc. L'analyse porte uniquement sur les reformulations intratextuelles dans le cadre du dialogisme interdiscursif et interlocutif (au sens bakhtinien et praxématicien du terme). En effet, si le dialogisme interdiscursif et interlocutif fait l'objet d'attention en sciences du langage, force est de constater qu'il reste le parent pauvre dans l'enseignement des langues étrangères (pour spécialistes ou non-spécialistes) dans une période où, paradoxalement, l'objectif premier est la communication. Dans les filières germanistiques universitaires par exemple, il apparaît que ni la reformulation ni les marqueurs de reformulation ne font l'objet de descriptions ou d'un enseignement. Par conséquent, on constate que les apprenants, lorsqu'ils sont à un niveau d'expression B1 ou B2, ne savent pas reformuler leurs dires. Or, cette maîtrise est importante pour une communication usuelle dans la mesure où, en compréhension orale par exemple, une demande de répétition, de confirmation ou d'infirmité d'une interprétation implique une reformulation ; au niveau de l'expression orale, la reformulation permet de mieux se faire comprendre en présentant, par exemple, un contenu en deux temps, de l'explicitier, etc. Partant du fait que c'est par l'observation de fonctionnements discursifs et textuels que l'on peut acquérir des faits de langue, la démarche consiste en l'étude de ces fonctionnements à partir d'un discours spécialisé et à les transposer à la communication quotidienne. Cet article souhaite donc montrer l'utilité de la présentation du cadre théorique du dialogisme et de l'opération métalangagière qu'est la reformulation intratextuelle dans l'enseignement des langues. Dans un premier temps, on reviendra brièvement sur la notion de dialogisme eu égard à la question de la transmission des savoirs et de la reformulation intratextuelle ; on développera ensuite la problématique de la reformulation intratextuelle, sa définition et sa place dans les outils linguistiques, avant de l'envisager, à partir de ses marqueurs, sous l'angle de l'analyse de discours avec les apprenants ; à partir d'un cas particulier et en prenant en compte les contextes, on s'interrogera enfin sur l'interchangeabilité (éventuelle) des marqueurs.

1. Le dialogisme

Après analyse et confrontation des différentes théories sur le dialogisme, on s'inscrit dans la théorie du dialogisme selon Bakhtine et selon les praxématiciens (Vargas et Isnel 2014) et on considère le dialogisme selon le schéma suivant¹ :

1. Cet article ne permet pas de discuter les différentes conceptions du dialogisme ; nous renvoyons pour cela entre autres à Peytard 2000, Vion 2001, 2005, 2011, Moirand 2004 et 2011, Rabatel 2003, 2006, Bres et autres 2005, Amossy 2005, Nowakowska 2005, Adam 2006, et les représentants de la ScaPoLine (Nølke, Fløttum, Norén 2004, Nølke 2006, Rosier et Bres 2007). Sur une comparaison des conceptions du dialogisme selon Bakhtine, Ducrot, les praxématiciens, Nølke et la ScaPoLine, voir Vargas 2015 : 110.

Schéma 1. Représentation théorique du dialogisme (Vargas et Isnel, 2014)



Le dialogisme peut se concevoir comme le fait que « l'Un traverse constitutivement l'Autre » (Authier-Revuz 1982 : 121), d'une part dans un rapport à soi-même (autodialogisme et dialogisme autodiscursif) et, d'autre part, dans un rapport aux Autres (dialogisme interdiscursif, Bres 2005 : 3). Nous avons considéré deux cas :

- le dialogisme interdiscursif où le locuteur est traversé par des discours de manière inconsciente – ce que Vion appelle le « dialogisme constitutif » selon lequel « toute production correspond à une reprise-modification de productions antérieures sans que le locuteur n'en ait réellement conscience et sans qu'il ne procède à une mise en scène explicite de voix [...] » (Vion 2005 : 152) –,
- et le dialogisme interdiscursif où le locuteur est traversé par des discours de manière consciente, ce que nous appelons le « dialogisme identifié ».

Le tout forme la « doxa » (Amossy 2005 : 66). Au-delà de l’empreinte qui le traverse, le rédacteur s’essaie, dans un second mouvement, à une autre empreinte, celle qui est censée toucher l’Autre pour le convaincre : il se sert donc des discours qui traversent l’Autre pour agir sur lui. En ce sens, nous avons considéré que le dialogisme interdiscursif a pour conséquence un « dialogisme interlocutif » (Bres 2005 : 53) qui prend l’Autre en considération pour la production du discours et qui sert des buts argumentatifs. Le rédacteur tente d’agir sur l’Autre de manière montrée en mettant en scène les voix de la doxa de diverses manières. Si l’on reste dans la théorie et la terminologie bakhtinienne, on parlera plutôt d’intertextualité dans le premier cas et de fond aperceptif dans le second ; on a considéré le fond aperceptif comme une conséquence de l’intertextualité.

L’intérêt d’étudier le dialogisme avec des apprenants de langue étrangère est de leur faire prendre conscience qu’il faut organiser son discours en fonction de celui auquel on s’adresse. La vulgarisation scientifique excelle dans cet exercice de style, comme le souligne Bakhtine (1984 : 304)², puisque le vulgarisateur formule et reformule en prenant en compte son destinataire. C’est la raison pour laquelle il importe de s’intéresser à ce que nous avons appelé les « reformulations intratextuelles » qui sont les traces des efforts du locuteur d’adaptation à l’Autre (Vargas 2005 et à paraître).

2. Reformulations intratextuelles

Les reformulations intratextuelles peuvent être considérées comme une sous-catégorie des boucles réflexives (voir Authier-Revuz 1995) ; elles se distinguent cependant de ce que certains appellent des paradigmes désignationnels (voir Vargas 2005 et à paraître). Après une brève définition de la reformulation intratextuelle, on interroge la place des marqueurs de reformulation dans les outils linguistiques.

2.1. Définition

La reformulation intratextuelle est définie comme une opération discursive métalangagière par laquelle le locuteur unit de manière stratégique – et le temps d’un discours – deux énoncés ou segments d’énoncés (voir Vargas 2005 et à paraître). Le locuteur, après un dit premier, revient sur celui-ci et ajoute un autre « dit » (appelé « re-dit ») qui doit être compris (grâce à divers signaux explicites) comme une formulation autre du premier. Ces deux segments sont identiques référentiellement mais ne sont pas coréférentiels (voir Vargas 2005 et à paraître). La reformulation intratextuelle est donc définie au niveau informationnel et non sémantique et peut être schématisée sous la forme xRy où x est le segment source (« *Thrombozyten* » en [1] – en italique), y est le segment reformulateur (« *Blutplättchen* » en [1] – en gras) et R est la marque de reformulation (ici « *oder* ») :

2. « [...] le genre de la vulgarisation scientifique s’adresse à un cercle précis de lecteurs, marqués par un certain fond aperceptif de compréhension responsive, c’est à un autre lecteur que s’adressent des écrits traitant de connaissances spécialisées, et c’est à un tout autre lecteur que s’adresseront les ouvrages portant sur des recherches spécialisées. Dans tous ces cas, il sera tenu compte du destinataire (et de son fond aperceptif) et l’influence de celui-ci sur la structure de l’énoncé est très simple : tout se ramène à l’ampleur relative de ses connaissances spécialisées » (Bakhtine 1984 : 304).

[1] Die *Thrombozyten* oder **Blutplättchen** sind wesentlich kleiner als die roten Blutkörperchen. (Brott : 185)

[1] Les thrombocytes ou plaquettes sont nettement plus petites que les globules rouges.

2.2. La place des marqueurs de reformulation dans les outils linguistiques

Si l'on s'intéresse aux marqueurs de reformulation, force est de constater qu'ils ne sont pas mentionnés dans les grammaires ou dictionnaires en tant que tels comme constituants d'une catégorie dédiée. Les termes de « marque, marqueur, indicateur, connecteur de reformulation » ne sont pas utilisés dans les grammaires universitaires françaises et allemandes les plus courantes et chaque forme doit faire l'objet d'une recherche dans les index. Ainsi, de tels marqueurs apparaissent dans les deux grammaires phares françaises de l'allemand dans un chapitre consacré à la coordination sous l'appellation d'« éléments » (Bresson 2001 : 335) et dans un chapitre intitulé « coordination et argumentation, apposition et commentaire » (Schanen et Confais 2001 : 551-564) où les marqueurs les plus prototypiques de la reformulation (« *das heißt* », « *kurz* », « *mit anderen Worten* », etc.) y sont considérés comme « diverses unités ayant une fonction commentative » (*idem* : 560). Ces unités, désignées morphologiquement comme des « LSC [lexèmes sans catégorie] ou groupes lexicalisés », sont classées par fonction textuelle : « progression textuelle par récapitulation », « éléments permettant un commentaire métalinguistique portant sur l'adéquation d'un terme choisi » ou encore « progression textuelle par exemplification ou par ramification », fonction pour laquelle certains éléments cités ne peuvent introduire une reformulation. Les grammaires de l'allemand éditées en Allemagne parlent, pour les quelques très rares marques traitées, de « conjonctions » ou « conjonctions de coordination » (Schulz et Griesbach 1982 ; Engel 1988 ; Götze et Hess-Lüttich 1993 ; Zifonun, Hoffmann et Strecker 1997 ; Helbig et Buscha 2001 ; Heringer 2001 ; Drosdowski 2006). Heringer (2001 : 268-273) signale des « expressions servant de pont » (« *Brückenausdrücke* ») entre deux énoncés. Le traitement dans les dictionnaires n'est pas plus éclairant, bien au contraire (voir Vargas 2005 et à paraître).

Celui qui veut se renseigner sur les marqueurs de reformulation en vue de son enseignement doit donc s'intéresser aux articles scientifiques consacrés à la reformulation ou à la paraphrase. Le problème majeur est que les marqueurs de reformulations sont souvent présentés comme synonymes et interchangeables ; or, ils ne le sont pas toujours, et force est de constater que seul un travail en analyse de discours permet de le montrer. Ce problème ne concerne pas uniquement l'allemand ; en effet, si l'on considère le français, on voit bien que les apprenants étrangers ne maîtrisent souvent pas les marques « c'est-à-dire », « ça veut dire » et « ça signifie » lorsqu'ils cherchent à reformuler et les utilisent souvent indifféremment de manière fautive.

3. Dialogisme, reformulation intratextuelle et analyse de corpus par l'apprenant

En l'absence de catégorisations claires dans les outils linguistiques, une analyse détaillée des marqueurs de reformulation dans les discours de vulgarisation scientifique s'avère donc nécessaire.

3.1. Marqueurs de reformulation

Il convient de se demander comment il est possible de faire prendre conscience à l'apprenant des éléments suivants :

- d'une part, du dialogisme, de la prise en considération de l'Autre (fond aperceptif/dialogisme interlocutif) et des adresses et formulations différentes en résultant ;
- d'autre part, des spécificités des marqueurs de reformulation.

L'analyse discursive apporte une réponse à cette question. Une démarche empirique consiste à élaborer un corpus ciblé mettant en scène des exemples extraits de différents ouvrages destinés à des enfants (enfants de 7 à 9 ans, exemple 2), à des adolescents (exemple 3) et à des adultes profanes (exemple 4), traitant du même objet du monde ; une démarche analytique consiste à les faire réfléchir aux différences et aux raisons des reformulations. L'objectif est qu'ils perçoivent que ces dernières sont introduites beaucoup plus explicitement pour un enfant ou un adolescent que pour un public adulte.

[2] Doch 1991 wurde am Genfer Kernforschungszentrum CERN eine entscheidende Erfindung gemacht: das so genannte World Wide Web (englisch für „weltweites Netzwerk“, abgekürzt www oder einfach Web). (Carl 1999 : 23)

[2] Pourtant en 1991, au Centre de recherche nucléaire genevois, le CERN, une invention décisive fut faite : ce qu'on appelle le World Wide Web (anglais pour « toile mondiale », abrégé en www ou simplement Web).

[3] Das Internet ist nicht gleich dem World Wide Web! Das World Wide Web, kurz WWW, ist nur ein Teilbereich des Internets (aber ein ziemlich großer). (Pusch 2001 : 102)

[3] Internet n'est pas la même chose que le World Wide Web! Le World Wide Web, en bref WWW, est seulement un domaine partiel d'Internet (mais un assez gros).

[4] Insbesondere die Dienste des World Wide Web (WWW) mit den vielfältigen graphischen Möglichkeiten haben dem Internet ungeahnte Wachstumsraten beschert. (Stolorz und Göhner 2000: 56)

[4] En particulier les services du World Wide Web (WWW) avec la multitude de possibilités graphiques ont offert à Internet des capacités de croissance insoupçonnées.

Dans l'exemple 2 destiné aux jeunes enfants, on constate une chaîne de reformulation. Le premier segment reformulateur est introduit par le marqueur de reformulation « *englisch für* ». Dans la mesure où un enfant de 8 à 9 ans n'a, de manière générale, pas encore été confronté à l'anglais, cette précision est d'importance car elle permet de créer un ancrage (langue particulière autre que l'allemand) et de proposer une traduction afin que l'enfant puisse accéder à une représentation plus parlante, impossible par l'anglais³. Dans un second mouvement, la reformulation est introduite par le marqueur « *abgekürzt* » (« abrégé en » – il s'agit d'un participe passé) indiquant qu'il y a eu opération/action et que le résultat de celle-ci est « *www* ». Cette seconde reformulation permet d'établir explicitement le lien entre le sigle et le nom développé, qu'un enfant de cet âge ne réalise pas ou très difficilement. À cet égard, la comparaison avec le marqueur utilisé dans l'exemple 3 pour la même réduction en sigle est intéressante. « *Kurz* » (que l'on peut traduire par « en bref ») est ici un adjectif à valeur adverbiale. Contrairement à « *abgekürzt* », il ne « dit » pas l'opération de réduction, mais pose simplement une équivalence

3. Même si « *weltweites Netzwerk* » (« toile mondiale ») ne permet pas une vraie représentation comme cela pourrait être le cas pour un objet du monde, l'idée prédominante est ici celle de recouvrement à très grande échelle.

entre la version développée et le sigle, un adolescent étant capable de faire le lien entre les deux. La mention de l'anglais ne s'avère pas non plus nécessaire, cette langue étant considérée comme connue à cet âge. L'exemple 4 montre que le guidage par les marqueurs de reformulation devient encore plus léger, voire inexistant au niveau lexical, puisqu'il ne réside que dans l'utilisation du marqueur typographique que sont les parenthèses. Par une reformulation flash⁴, le sigle entre parenthèses est accolé à « World Wide Web », sans plus d'explications, laissant aux adultes le soin de faire le lien entre les deux données. Ces trois exemples portant sur les mêmes objets de discours montrent bien le fonctionnement du dialogisme interlocutif. L'utilisation de marqueurs distincts est le reflet de la prise en compte du destinataire et seul un travail sur un corpus référant aux mêmes objets de discours permet de faire ressortir de tels fonctionnements et, partant, de convaincre l'apprenant de la réalité de certains phénomènes langagiers.

La seule étude des marqueurs serait trop limitative ; il convient également de considérer le cotexte ainsi que le complexe de reformulation (selon la définition de Vargas 2005 et à paraître, à savoir l'ensemble « segment source/marque de reformulation, segment reformulateur »). En effet, l'ordre d'apparition des éléments est également d'importance dans l'étude de la prise en considération de l'Autre, comme en témoignent les exemples 5 et 6 ci-dessous. L'exemple 5 est extrait d'un ouvrage destiné aux adolescents, l'exemple 6 d'un ouvrage adressé aux parents.

[5] Die gebräuchlichsten Beruhigungsmittel in der Medizin sind die Benzodiazepine, in der Scene kurz ‚Benzos‘ genannt. Sie werden oft eingenommen, um den Absturzkater zu mildern und den Schlaf zu fördern. (Schneider und Erb, 2001 : 89)

[5] Les psychotropes les plus fréquemment utilisés en médecine sont les benzodiazépines (appelés « benzos » dans le milieu des toxicomanes). Ils sont souvent consommés pour diminuer les maux dus à la redescende et favoriser le sommeil.

[6] ‚Benzos‘ (Benzodiazepine) und ‚Barbis‘ (Barbiturate) sind billiger als Heroin und werden deshalb zur Überbrückung bei beginnendem Entzug benutzt oder zusätzlich konsumiert, um schlechtes Straßenheroin „aufzuwerten“ und trotz des geringen Heroingehaltes noch einen „Kick“ zu bekommen. (Harm, 1994 : 109)

[6] Les « benzos » (benzodiazepine) et les « barbis » (barbituriques) sont moins chers que l'héroïne et c'est la raison pour laquelle ils sont utilisés comme passerelle en début de sevrage ou consommés en plus pour « rehausser » de la mauvaise héroïne de trafic et avoir quand même un flash malgré la faible teneur en héroïne.

On remarque que « Benzos », le « terme » argotique (si l'on considère que le toxicomane est un spécialiste du domaine), se trouve alternativement dans le segment reformulateur (exemple 5) et dans le segment source (exemple 6). Il est donc intéressant de faire réfléchir les étudiants sur la raison d'un tel emploi.

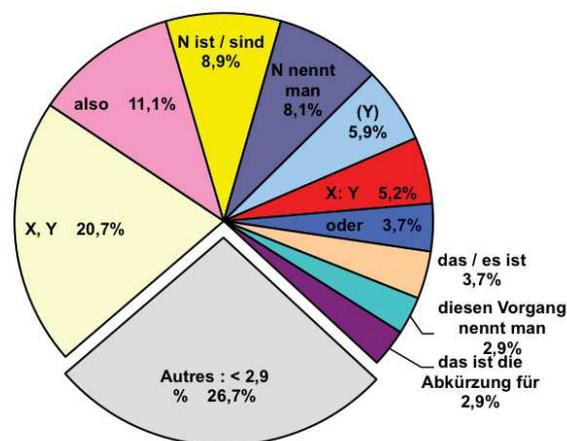
4. Nous appelons *reformulation flash* une reformulation relevant d'une stratégie rédactionnelle de non-intégration. La reformulation flash permet une dénomination ou une explication rapide. En effet, ce type de reformulation, destiné à faciliter le décodage par le lecteur, est déchargé de considérations externes (casuelles) permettant d'aller à l'essentiel. Le terme marqué par une adétermination est donné par le locuteur comme équivalent à celui qui précède (ainsi que pourrait le faire un dictionnaire ou un lexique), la relation de prédication d'identité pouvant être comprise immédiatement sans qu'il y ait une forme linguistique élaborée. L'utilisation de parenthèses, des tirets ou du deux-points comme marques de reformulation couplée au non-marquage casuel est, en ce sens, éloquente. Des marqueurs lexicaux seraient possibles, mais le fil de la lecture serait alors davantage interrompu, entraînant par là même un ralentissement (voir Vargas 2005 et à paraître).

En [5], le terme du scientifique « Benzodiazepine » se trouve dans le segment source. Le segment reformulateur contenant le terme argotique « Benzos » est introduit par le marqueur « *in der Scene kurz genannt* » (« appelés dans le milieu des toxicomanes »). La mention « *kurz [...] genannt* » est destinée, comme en [2] et [3], à préciser qu'il s'agit d'une abréviation. Plus intéressante est l'indication concernant le domaine où l'on utilise le terme argotique (« *in der Scene* »/« dans le milieu des toxicomanes »). Cette mention d'une communauté particulière est destinée à montrer au lecteur adolescent que le produit n'est pas anodin et qu'une personne est en danger si elle est amenée à entendre ce terme ou à l'utiliser, puisqu'elle se trouvera alors dans un milieu illégal. La visée perlocutoire est ici de provoquer la peur, dans un but de prévention. La mention de l'inscription du produit dans la catégorie médicale des psychotropes participait déjà du même mouvement à visée éducative. Celle-ci se trouve renforcée par la reformulation. On voit bien que la transmission de ces informations, dans un esprit de dialogisme, se fait par étapes et pourrait difficilement être inversée. On constate à l'inverse, dans les ouvrages destinés aux parents, que le terme argotique « Benzos » apparaît dans le segment source et le terme du scientifique « Benzodiazepine » dans le segment reformulateur ; cet ordre est intéressant, dans le sens où les données dialogiques interlocutives prennent cette fois en compte le savoir déjà existant du destinataire. En effet, le terme argotique apparaît en premier dans cet ouvrage dans la mesure où c'est celui que les parents risquent de rencontrer dans la vie (l'entendant par exemple dans la bouche de leurs adolescents, le trouvant dans des SMS, des mails, etc.). Le vulgarisateur fait donc le choix de leur présenter tout d'abord ce qu'ils sont susceptibles de (re)connaître, voire de rechercher en parcourant ce livre. Au-delà de cet aspect, tout comme dans l'exemple 4, on remarque que le vulgarisateur procède également de manière extrêmement économique par une reformulation flash à l'aide de parenthèses pour ce public qui saura identifier la coréférence.

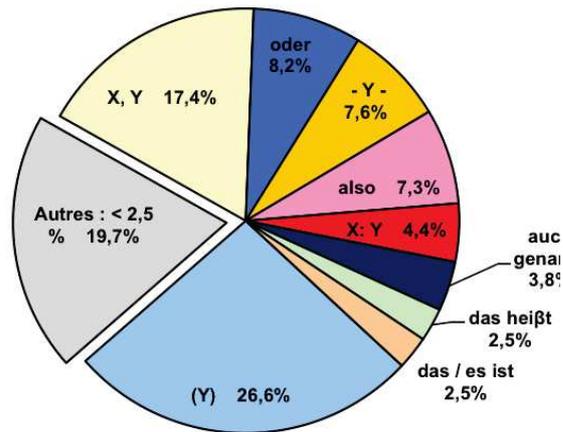
Ces exemples (et d'autres) permettent de souligner que la manière de reformuler est différente selon le public cible auquel on s'adresse, que les enfants ont besoin d'être guidés contrairement au public adulte ; les adolescents se trouvent dans un entre-deux.

Les schémas ci-dessous montrent les répartitions des marqueurs selon les publics cibles.

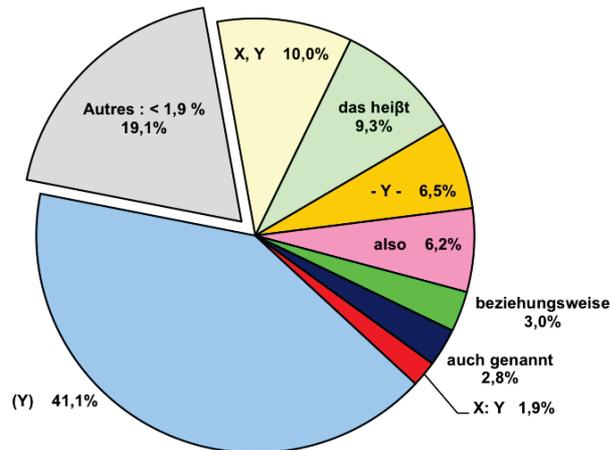
Graphique 1. Répartition des marques de reformulation dans les ouvrages pour enfants



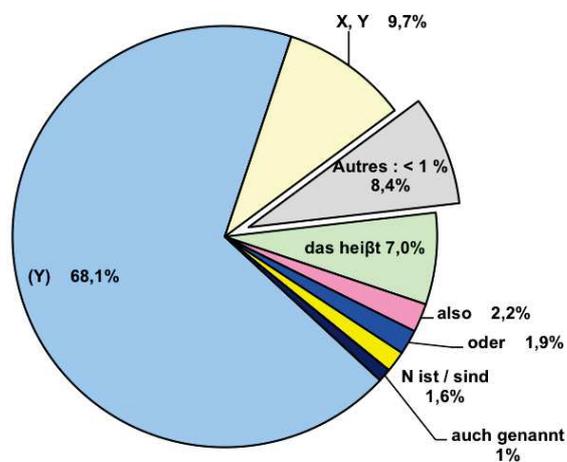
Graphique 2. Répartition des marques de reformulation dans les ouvrages pour adolescents



Graphique 3. Répartition des marques de reformulation dans les ouvrages pour adultes profanes



Graphique 4. Répartition des marques de reformulation dans les ouvrages pour adultes initiés



Dans l'optique d'une utilisation future par les apprenants, il convient (à l'aide de corpus oraux) de faire remarquer et de souligner que certains marqueurs utilisés pour un public enfant à l'écrit peuvent être efficaces (et même recommandés) à l'oral pour tout type de public, y compris adulte.

3.2. Termes, segments, syntaxe et visées pragmatiques

Les exemples précédents montrent que l'ordre de présentation informationnelle dépend des visées communicationnelles et que tout changement apporte un changement de point de vue. Si cet ordre est important quels que soient le discours et le destinataire, il l'est particulièrement lorsque l'on s'intéresse aux discours spécialisés appelés aussi « langue de spécialité », fortement empreints de terminologie. Considérer la reformulation intratextuelle dans le cadre du dialogisme permet d'analyser le terme à un niveau général et également à un niveau particulier relatif à son positionnement, car sa place relève d'un véritable management de la transmission du savoir. En effet, deux configurations existent :

- lorsque le discours vise une intégration « naturelle » et harmonieuse du terme au discours en code courant, ce terme se trouve dans le segment source ;
- pour une mise en exergue destinée à souligner davantage le code du spécialiste, l'élément terminologique se trouve dans le segment reformulateur.

Cette répartition permet à l'apprenant, d'une part, une réflexion sur la définition, sur l'explicitation, sur la dénomination, etc. et, d'autre part, sur le type de discours. Dans les filières telles que les masters LEA ou dans les cursus spécifiques (langue-droit, langue-économie, etc.), cette compréhension du fonctionnement du discours spécialisé s'avère indispensable dans une optique de production (écrite ou orale).

Au-delà du point de vue sémantico-pragmatique, il est important de souligner le fonctionnement du complexe de reformulation xRy du point de vue syntaxique dans la mesure où les deux segments, identiques référentiellement dans les cas de reformulations paraphrastiques, sont permutable sans transformation nécessaire, comme dans l'exemple [7a] :

[7] Leukozyten oder weiße Blutkörperchen sind farblose, kernhaltige Blutzellen. Sie haben keine feste Form. (Brott, 185)

[7a] Weiße Blutkörperchen oder Leukozyten sind farblose, kernhaltige Blutzellen. Sie haben keine feste Form.

[7a] Les globules blancs ou leucocytes sont des cellules sanguines incolores à noyau. Ils n'ont pas de forme définie.

Cette propriété est très importante, en particulier pour la production écrite, dans la mesure où elle joue sur la forme du segment reformulateur et s'appuie donc sur la morphosyntaxe. Être conscient des impossibilités permet de proposer des énoncés viables⁵.

4. Comparaisons de marqueurs et interchangeabilité

On a signalé la confusion des apprenants étrangers entre « c'est-à-dire », « ça veut dire » et « ça signifie » (voir *infra* 2.2.) ; les apprenants germanistes souffrent des mêmes confusions.

5. Sur les problèmes de marquages casuels (respect ou non-respect) entre deux segments, voir Vargas 2005 et à paraître.

Les marqueurs ne sont pas interchangeables et il est essentiel que les apprenants en aient conscience. Pour illustrer les particularités d'emplois et de fonctions et, partant, pour tracer les frontières d'utilisation de ces marqueurs, on s'appuiera sur deux marqueurs emblématiques que sont « *das heißt* » et « *das bedeutet* »⁶.

D'un point de vue syntaxique considérant les segments et les formes possibles, les deux marqueurs peuvent reprendre des syntagmes de même nature ou de nature différente. On constate cependant que « *das heißt* » peut lier deux syntagmes nominaux ou deux syntagmes verbaux, alors que « *das/dies bedeutet* » ne peut relier deux syntagmes verbaux. Si l'on s'intéresse aux publics cibles, il apparaît que, du moins à l'écrit, les usages dominants sont distincts. En effet, « *das heißt* » est employé le plus fréquemment dans les discours pour adultes et n'apparaît que très rarement dans les ouvrages pour adolescents (quasiment jamais dans les textes pour enfants); à l'inverse, « *das/dies bedeutet* » est employé massivement dans les ouvrages pour adolescents et enfants et peut être présent dans ceux pour adultes.

Au-delà de ces aspects, c'est en considérant les différents types d'opérations de reformulation que peuvent introduire ces deux marqueurs qu'apparaît encore plus clairement ce qui les rapproche et les éloigne, permettant ainsi de tracer des frontières sur les usages possibles. De manière générale, dans sa fonction de marqueur de reformulation, « *das/dies bedeutet* » introduit uniquement des reformulations paraphrastiques, alors que « *das heißt* », en tant que marqueur de reformulation, peut introduire des reformulations paraphrastiques, non paraphrastiques et pseudo paraphrastiques. En observant en détail les différents types de reformulation, on constate que, si les deux marqueurs ont en commun de pouvoir introduire des définitions terminologiques en compréhension, des définitions par description, des définitions par re-sémantisation, des concrétisations par compréhension et des reformulations interprétatives (ils sont alors interchangeables), le spectre de « *das/dies bedeutet* » est beaucoup plus réduit. En effet, « *das /dies bedeutet* » indique qu'il y a toujours, dans le segment à venir, explication d'une signification; c'est la raison pour laquelle il peut également introduire des développements de sigle (ce que ne fait pas « *das heißt* ») mais ne peut pas, en revanche, introduire de dénominations par exemple. Le fait que « *das/dies bedeutet* » s'illustre essentiellement dans des opérations de définition et des opérations purement formelles (développement de sigle) inscrit ce marqueur majoritairement dans des opérations effectuées en langue : sa portée est donc plus réduite.

« *Das heißt* », pour sa part, peut introduire des définitions intercodiques par synonymie ou équivalence, des définitions par extension, des dénominations « simples », des concrétisations numériques, des précisions identificatrices, des résumés simples et des rectifications⁷. Ainsi – et c'est la force de ce marqueur qui lui permet d'accompagner diverses opérations, dont les corrections et/ou rectifications –, « *das heißt* » est utilisé lorsqu'il « s'agit dans tous les cas pour un interlocuteur de s'assurer que l'autre prendra un segment de discours comme lui-même l'entend, ou plutôt eu égard au caractère autoritaire de ces formules : comme il faut le prendre » (Murat 1987 : 5). Cette remarque est effectuée par rapport à « c'est-à-dire » mais elle s'applique parfaitement à « *das heißt* ». La description et la comparaison des possibilités d'action de « *das heißt* » et de « *das/dies bedeutet* » rejoignent les analyses de Bosredon sur

6. Pour une comparaison entre les autres marqueurs, voir Vargas 2005.

7. Ces fonctions recourent celles que propose Fløttum (1996) à propos de « c'est-à-dire » en français.

« c'est-à-dire » et sur « cela signifie que » ; selon lui, « “c'est-à-dire” peut reprendre et servir à expliciter des opérations pragmatiques, énonciatives et sémantiques, alors que les compétences de “cela veut dire” ne semblent pas pouvoir excéder celle de la définition de mot ou de contenu » (1987 : 82).

Si ces deux marqueurs se rejoignent fonctionnellement sur quelques opérations de reformulations, ils ne sont pas le plus souvent interchangeables.

Cet article a tenté de montrer comment, dans le cadre de l'analyse de discours, le dialogisme interdiscursif, le dialogisme interlocutif et la reformulation intratextuelle peuvent être des éléments intéressants pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la pratique langagière quotidienne, avoir conscience de ces fonctionnements sert non seulement à choisir le bon marqueur mais également à formuler son discours de manière à ce que l'adresse à l'Autre soit ajustée, précise, pertinente et qu'elle trouve ainsi une réception favorable et une correspondance répondante. Au-delà de l'observation des faits et des fonctionnements par l'apprenant, il convient naturellement de l'amener à produire. Pour tous les publics (mais plus encore pour ceux concernés par la langue de spécialité ou les discours spécialisés), l'acquisition (en démarche consciente de type « application » afin d'aller ensuite vers le transfert) peut se faire par la production de petits textes à visée de vulgarisation pour des publics différents. La reformulation intertextuelle de textes existants fautifs dans leur formulation par rapport à un public précis peut également représenter une activité possible, aussi bien que la reformulation intertextuelle d'un texte pour un public X en vue d'une diffusion pour un public Y. Le propos peut ensuite être élargi en considérant un cadre et des situations différentes et des adresses particulières. On dépasse alors progressivement le cadre de la reformulation pour concerner l'ensemble de l'énonciation.

Ouvrages de vulgarisation cités

BROTT, A. et autres, 1995, *Biologie 2/3*, Berlin, Cornelsen Verlag.

CARL, V., 1999, *Herzklopfen im Cyberspace*, München, dtv.

HARM, W., 1994, *Mein Kind nimmt Drogen*, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

PUSCH, T., 2001, *Internet, das Einsteigerseminar*, 7.Auflage, Bonn, Verlag moderne Industrie Buch AG&Co.

SCHNEIDER, S. et ERB, H.H., 2001, *Focus: Drogen Wien*, Ueberreuter.

STOLORZ, C. et GÖHNER, R., Hrsg., 2000, *Globalisierung und Informationsgesellschaft*, Münster, Agenda Verlag.

Éléments bibliographiques

ADAM, J.-M., 2006, Intertextualité et interdiscours : filiations et contextualisation de concepts hétérogènes, *Tranel* 44 : 3-26.

- AMOSSY, R., 2005, De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie dans l'analyse argumentative, dans Bres, J., et Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, éd., *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur : 63-74.
- AUTHIER-REVUZ, J., 1982, Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours, *DRLAV* 26 : 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, J., 1995, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*, 2 tomes, Paris, Larousse.
- BAKHTINE, M., 1979, trad. 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOSREDON, B., 1987, Si dire c'est faire, reprendre c'est faire quoi ?, *Langue française* 73 : 76-90.
- BRES, J., 2005, Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie..., dans Bres, J. et autres, éd., *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur : 47-62.
- BRES, J. et autres, éd., 2005, *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- BRESSON, D., 2001, *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain*, Paris, Hachette.
- DROSDOWSKI, G. et autres, 2006, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Vol. 4, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag.
- ENGEL, U., 1988, *Deutsche Grammatik*, Heidelberg, Julius Groos Verlag.
- FLØTTUM, K., 1996, *Dire et redire. La reformulation introduite par c'est-à-dire*, Stavanger, Høgskolen i Stavanger.
- GÖTZE, L. et HESS-LÜTTICH, E. W.G., 1993, *Grammatik der deutschen Sprache*, Bertelsmann Lexikon Verlag.
- HELBIG, G. et BUSCHA, J., 1994, 2001, *Deutsche Grammatik, ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Langenscheidt Verlag.
- HERINGER, H. J., 2001, *Lesen, lehren, lernen: eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen, Niemeyer.
- MOIRAND, S., 2004, Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives, *Cahiers de praxématique* 43 : 189-220.
- MOIRAND, S., 2011, Le dialogisme : de la réception du concept à son appropriation en analyse du discours, *Cahiers de praxématique* 57 : 69-100.
- MURAT, M., 1987, C'est-à-dire ou la reprise interprétative, *Langue française* 73 : 5-15.
- NØLKE, H., 2006, Pour une théorie linguistique de la polyphonie : problèmes, avantages, perspectives, dans Perrin, L., éd., *Recherches linguistiques* 28, Metz, université Paul Verlaine Metz : 243-270.
- NØLKE, H., FLØTTUM, K., NORÉN, C., éd., 2004, *Scapoline. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*, Paris, Kimé.
- NOWAKOWSKA, A., 2005, Des textes russes de Bakhtine à la linguistique contemporaine, dans Bres, J. et autres, éd., *Dialogisme et polyphonie...*, Bruxelles, De Boeck Supérieur : 19-32.

- RABATEL, A., 2003, Le dialogisme du point de vue dans les comptes rendus de perception, *Cahiers de praxématique* 41 : 131-155.
- RABATEL, A., 2006, Genette, les voix du texte littéraire et les phénomènes d'hétérogénéité discursive, dans Perrin, L., éd., *Recherches linguistiques* 28, Metz, université Paul Verlaine Metz : 165-188.
- PEYTARD, J., 2000, De l'altération discursive : regards sur le carrefour Mikhaïl Bakhtine/ Gilles Deleuze, dans Anderson, P., Chauvin-Vileno, A., Madini, M., éd., *Répétition, altération, reformulation*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises : 23-36.
- ROSIER, L. et BRES, J., 2007, Réfractions : polyphonie et dialogisme, deux exemples de reconfigurations théoriques dans les sciences du langage francophones, *Slavica Occitania* 25 : 437-461.
- SCHANEN, F. et CONFAIS, J.-P., 1989, 2001, *Grammaire de l'allemand*, Paris, Nathan.
- SCHULZ, D., GRIESBACH H., 1982, *Grammatik der deutschen Sprache*, München, Max Hueber Verlag.
- VARGAS, É., 2005, *Procédés de reformulation intratextuelle dans les ouvrages de vulgarisation en allemand. Étude d'une opération métalangagière et de ses marques*, thèse pour le doctorat de linguistique allemande, Paris, université Paris IV Sorbonne.
- VARGAS, É., 2015, *De la prise en considération discursive de l'Autre aux discours hybrides - Catégorisation et cadrage*, dossier d'habilitation à diriger des recherches, Grenoble, Université Grenoble Alpes.
- VARGAS, É., à paraître, *La reformulation intratextuelle et ses marqueurs : étude d'une opération métalangagière à la lumière d'ouvrages de vulgarisation*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- VARGAS, É., et ISNEL, C., 2014, Les petites annonces matrimoniales ou comment se rapporter soi-même?, dans Sullet-Nylander, F., Roitman, M., éd., *Discours rapporté, genre(s) et médias*, Stockholm, Romanica Stockholmiensia, Stockholm University Press : 131-148.
- VION, R., 2001, Effacement énonciatif et stratégies discursives, dans Joly, A. et De Mattia, M., éd., *De la syntaxe à la narratologie énonciative. Textes recueillis en hommage à René Rivara*, Paris, Ophrys : 331-354.
- VION, R., 2005, Modalités, modalisations, interaction et dialogisme, dans Bres, J., éd., *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Bruxelles, De Boeck : 143-156.
- VION, R., 2011, Interaction, dialogisme et polyphonie : hétérogénéité et hybridité des sujets et de leur discours, dans Suomela-Salmi, E. et Gambier, Y., éd., *Hybridité discursive et culturelle*, Paris, L'Harmattan : 27-50.
- ZIFONUN, G., HOFFMANN, L., STRECKER, B., Hrsg., 1997, *Grammatik der deutschen Sprache, Schriften des Instituts für deutsche Sprache*, Berlin / New York, de Gruyter.

Élodie VARGAS

Université Grenoble Alpes

EA 7356 ILCEA4 (Gremuts)

Élodie Vargas est professeur de linguistique allemande à l'université Grenoble Alpes et actuellement directrice du département d'allemand, du master MEEF allemand et de la licence LEA allemand. Co-fondatrice du Groupe de recherche en allemand de spécialité (GERALS), ses thèmes de recherche portent sur la reformulation intratextuelle, sur la vulgarisation scientifique, sur les discours spécialisés, sur le *greenwashing*, sur les discours sur l'environnement et sur les problématiques climatiques.