

La reformulation paraphrastique

Une activité discursive privilégiée en classe de langue

Eliane Blondel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/372>

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 47-59

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Eliane Blondel, « La reformulation paraphrastique », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/372>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Les carnets du Cediscor

La reformulation paraphrastique

Une activité discursive privilégiée en classe de langue

Eliane Blondel

NOTE DE L'AUTEUR

Code de transcription

/ES/ : énoncé source

/ER/ : énoncé reformulant

P. : professeur

A. : apprenant

X : mot incompréhensible

+ : pause (++ : pause plus longue)

... : mot tronqué, faux départ

MAJUSCULES : intonation marquée

= : enchaînement immédiat

- 1 Dans le but de rendre la transmission des savoirs et des savoir-faire la plus efficace possible, l'enseignant de langue étrangère a recours à différentes stratégies pour assurer l'intercompréhension entre les participants. Nous nous intéresserons ici à la stratégie de reformulation, à partir d'un groupe d'enregistrements effectués à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (E.S.I.T.) de Paris III dans des classes dites de perfectionnement linguistique concernant des étudiants de niveau IV en contexte homoglotte. Dans ces classes, le public est hétérogène au niveau des langues maternelles mais possède dans son ensemble une très grande maîtrise de la langue cible. Le but de ces classes d'apprenants très avancés ne diffère pas, cependant, de celui des autres classes de langue étrangère : favoriser au maximum un apprentissage linguistique.
- 2 L'objectif de cet article sera d'étudier, à travers les transcriptions de ces enregistrements, l'usage que les professeurs font de la reformulation paraphrastique. Récurrent, ce type de reformulation apparaît dans ces classes comme une des activités discursives¹ qu'ils

privilégient. Pour observer son fonctionnement, nous emploierons les outils de l'analyse de discours² en nous situant dans la perspective d'une linguistique de l'énonciation indicielle, basée sur l'étude des opérations linguistiques au fil du texte conversationnel.

- 3 Pourquoi privilégier une entrée linguistique ? Dans cette situation d'interaction particulière qu'est la classe de langue, et plus encore au niveau avancé, cette perspective énonciative nous paraît justifiée par l'extrême attention portée par les participants de l'interaction à sa composante linguistique : à chaque moment de la classe de langue, en effet, comme l'ont montré les travaux de P. Bange (1992³) et de F. Cicurel (1992), professeur et apprenants peuvent cesser de se concentrer sur le contenu du message pour focaliser leur attention sur sa forme, cette focalisation sur la forme des discours énoncés faisant partie pour les apprenants des techniques d'apprentissage. Ainsi, la classe de langue semble-t-elle bien être l'un des lieux où, à l'intérieur de la dynamique interactionnelle, le fait linguistique est primordial : de là l'intérêt, semble-t-il, d'étudier des activités verbales comme la paraphrase à l'aide des concepts issus des théories énonciatives.
- 4 Dans une première partie, après avoir défini ce que nous entendons par reformulation paraphrastique, nous étudierons la place de ces reformulations dans le déroulement conversationnel puis nous nous concentrerons, dans une seconde partie, sur la forme des paraphrases rencontrées le plus souvent et sur les interrogations qu'elles soulèvent, tant du point de vue de la production que de celui de la réception.

1. Formes de la reformulation paraphrastique

- 5 Dans l'éventail de toutes les formes rencontrées, nous nous limiterons aux occurrences de ce qu'on appelle aussi paraphrase linguistique. Nous considérerons à la suite de C. Fuchs (1994, p. 83) qu'« un sujet se livre à une activité de reformulation paraphrastique [lorsqu'...] il pose une relation effective entre énoncés qui [...] s'appuie sur une parenté sémantique intrinsèque⁴ ». Nous excluons donc ici l'étude des reformulations non paraphrastiques dont l'équivalence sémantique doit être affichée par le contexte discursif. Toute paraphrase se compose d'un énoncé source (noté ES dans les exemples) et d'un énoncé reformulant (ER) qui peut être relié à l'énoncé source par un marqueur de reformulation paraphrastique (verbal ou paraverbal).
- 6 Dans les transcriptions étudiées, les paraphrases se localisent à n'importe quel moment de la classe de langue, que ce soit à l'occasion de l'établissement d'une consigne, d'une évaluation ou d'une explication. Les paraphrases repérées sont de longueur très variable, parfois composées d'énoncés entiers, parfois réduites, comme dans l'exemple 1, à un seul item (en général une caractérisation, une désignation, un circonstant).

Exemple 1

P. : ça veut dire que là nous ne serons plus CAPABLES de... de faire la part des choses
+ /ES/ de distinguer /ER1/ de juger +/ER2/ hein

- 7 En dépit de ces variations, un type de configuration se retrouve cependant majoritairement : les paraphrases sont le plus souvent auto-initiées, auto-reformulées et, souvent aussi, enchaînées les unes aux autres. En reprenant les définitions données par E. Güllich et Th. Kotschi sur la reformulation (Güllich et Kotschi, 1983, p. 308), nous dirons qu'une paraphrase est auto-initiée si c'est le locuteur qui a l'initiative de la reformulation (elle est dite, en revanche, hétéro-initiée lorsqu'elle est déclenchée par une réaction de l'interlocuteur) ; nous parlerons d'auto-reformulation lorsque la paraphrase est le fait du

locuteur de l'énoncé source et d'enchaînement de paraphrases lorsque plusieurs énoncés reformulants sont reliés à l'énoncé source (ou bien, lorsque l'énoncé reformulant d'une première paraphrase sert d'énoncé source à une seconde). Ainsi, dans l'exemple 2, la paraphrase notée ER1 est hétéro-reformulée à la suite de la réponse d'un étudiant tandis que les autres sont auto-reformulées ; dans le même exemple, ER3 seule est hétéro-initiée.

Exemple 2

P. : Bon Esther vous pouvez expliquer pourquoi vous avez mis le futur antérieur ?

A1 : c'est une hypothèse /ES/

P. : Voilà c'est une HYPOTHESE sur un fait qui a eu lieu /ER1/ Quand vous faites une hypothèse en français + sur un fait qui a eu lieu dans une phrase qui n'est pas une phrase conditionnelle hein vous pouvez mettre le + futur antérieur /ER2/++ ça va ?

A2 : X j'ai pas compris

P. : Bon alors je vous avais mis hein à la phrase 1 qu'il fallait exprimer une hypothèse sans ajouter de mot d'argumentation + dans ce cas-là en français le simple fait + d'utiliser un futur antérieur [...] M'INDIQUE que c'est une + que vous faites une hypothèse et que ce n'est pas sûr + vous faites une hypothèse et moi francophone je le comprends comme ça hein + c'est-à-dire que le fait n'est pas sûr mais très très probable dans votre esprit /ER3/

- 8 Ces activités discursives se présentent donc sous une forme assez complexe, plus complexe encore si on tient compte de phénomènes, plus rares certes mais présents, d'enchâssements de paraphrases : E. Gülich et Th. Kotschi disent en effet que des reformulations sont enchâssées lorsque, entre l'énoncé source et le reformulant de la première paraphrase, s'intercale une deuxième reformulation.
- 9 En résumé, les professeurs des classes enregistrées reformulent eux-mêmes et de leur propre initiative des paraphrases qu'ils peuvent aussi enchaîner. Ce qui nous semble important, dans cette configuration majoritaire, c'est que le professeur, en reformulant lui-même ses énoncés et de sa propre initiative, se fait *l'interprète* de ses propres énoncés et de ses reformulations.
- 10 En effet, étudier les paraphrases linguistiques, c'est poser le problème de leur interprétation tant au niveau de leur production par l'énonciateur qu'à celui de leur réception par les étudiants. C. Fuchs (1994) rappelle qu'entre un énoncé source et son reformulant existe *non pas* une identité sémantique *mais seulement* une parenté du sens. Entre deux ou plusieurs paraphrases linguistiques, le sens va se déformer jusqu'à un certain point appelé « seuil de distorsion » (Fuchs, 1994, p. 29) à partir duquel il devient autre. Produire une paraphrase, c'est donc interpréter l'énoncé source dans des limites jugées acceptables par le locuteur. D'autre part, en ce qui concerne la réception de la paraphrase, les linguistes s'accordent à dire que comprendre un énoncé comme étant une reformulation fait partie de la compétence linguistique partagée par les natifs d'une langue ; tout natif peut produire et reconnaître une paraphrase linguistique (Fuchs, 1994, p. 43). Cette compétence fait donc partie des compétences à acquérir par l'apprenant.
- 11 Dans les cours que nous avons observés et transcrits, le professeur est le producteur essentiel des paraphrases. De sa double « place » (Vion, 1992) de natif et de professeur, il se trouve le seul juge de leur interprétation, de leur conformité sémantique⁵. Certes, sa stratégie de reformulation est interactive dans la mesure où ses paraphrases sont construites *pour* les apprenants, afin de leur faciliter l'accès au sens selon la représentation qu'il se fait de leurs difficultés linguistiques mais elles ne sont pas soumises à une négociation verbale, puisque les paraphrases sont le plus souvent auto-initiées et auto-reformulées⁶. Il peut donc être intéressant pour le chercheur d'observer

ces déplacements du sens, ces interprétations. Il serait aussi intéressant (ce que cet article n'entreprendra pas) d'en étudier les effets sur les récepteurs, de tester la réception / interprétation de ces paraphrases sur des non natifs.

2. Variétés de la construction paraphrastique

- 12 Comment donc le professeur reformule-t-il, en sachant qu'il reformule pour l'apprenant ? Nous allons étudier maintenant quelques-unes des variations paraphrastiques qui sont récurrentes dans les classes enregistrées, pour examiner de quelle façon le sémantisme se déplace entre l'énoncé source et le reformulant. Seront cependant exclus de cet article les cas où reformuler un énoncé a pour but affiché de lever une ambiguïté, par exemple parce que l'énoncé source est senti comme indéterminé ; ainsi, dans l'exemple 3, « les gens qui ont des problèmes » est-il reformulé, pour protéger la face de l'interlocuteur, en : « les langues maternelles qui ont des problèmes ».

Exemple 3

P. : Allez + on corrige + bien on va prendre des gens qui ont des problèmes + euh...
bah Kiung Ae + vous nous faites la première phrase + /ES/ je veux dire les langues maternelles qui ont des problèmes /ER/

- 13 Nous n'analyserons pas non plus les moyens discursifs utilisés par le locuteur lorsque, confronté à l'avancée du discours, il doit ajouter une ou plusieurs précisions à une paraphrase de base⁷. Nous nous concentrerons ci-dessous sur les nombreuses occurrences où l'objectif de l'énonciateur, qui vise l'intercompréhension, est de produire des énoncés ressentis comme « équivalents ». La paraphrase propose alors toute une palette de « possibles » où l'énoncé reformulant va garder sa plurivocité ou en acquérir une nouvelle. Deux cas sont alors à distinguer :

- l'énonciateur réactive dans sa reformulation des marqueurs énonciatifs : il oriente son énoncé à partir d'autres opérations énonciatives que celles de l'énoncé source ;
- l'énonciateur ajoute des reformulations locales autour de certains items lexicaux.

2.1. Les modifications dans les opérations énonciatives

- 14 Dans ce premier cas, le professeur, comme producteur de paraphrases, interprète son énoncé source en modifiant le repérage de celui-ci. C'est un nouveau point de vue énonciatif qu'il met en avant dans ses reprises reformulantes, par l'utilisation dans le texte conversationnel d'autres opérations énonciatives. Ces opérations énonciatives, rappelons-le, ont pour support des catégories grammaticales. Dans nos transcriptions, les principales occurrences constatées concernent le temps, l'aspect, la thématization et les glissements dans les marques de personnes. Plusieurs variations peuvent naturellement intervenir ensemble dans la reformulation d'un énoncé mais nous les considérerons séparément pour la clarté de l'exposé.

2.1.1. Le déplacement dans le temps

- 15 Ce type de déplacement joue sur le temps du verbe ou sur son aspect et produit un changement dans le repérage temporel de la situation de l'énonciation ou de l'énoncé. Ainsi, dans l'exemple 4, l'énoncé source repère le sujet de l'énoncé par rapport au présent d'un procès alors que l'énoncé reformulant passe au temps futur.

Exemple 4

P. : [...] tout ce patrimoine culturel est à présent accessible + à tous hein /ES/ c'est-à-dire que toute personne équipée d'un ordinateur + reliée à un certain type de ... de réseau bien entendu aura accès à ce patrimoine culturel + mondial /ER/ donc cette démocratisation de la connaissance est évidemment [...]

- 16 Dans l'exemple 5, c'est un changement aspectuel qui se produit.

Exemple 5

P. : C'est-à-dire qu'en fait les gens vont finir par ne p... être complètement PERDUS /ES/ c'est-à-dire qu'ils n'arriveront plus à s'y retrouver + /ER/ ils ne pourront plus savoir dans quel monde ils sont [...]

- 17 Dans l'énoncé source, le repérage temporel auquel est soumis le sujet de l'énoncé (« les gens ») passe de « finir par » (qui signifie « ne plus finalement s'y retrouver, après une série de faits ») à « ne plus arriver [à faire quelque chose] » (qui indique plutôt une progression temporelle linéaire). Le sens de la reformulation s'est déplacé et on peut se demander si les apprenants sont à même de sentir cette différence sémantique, d'autant plus que cette activité de reformulation visait elle-même à élucider le sens d'un texte écrit.

2.1.2. Le déplacement des thématisations et des focalisations

- 18 En cas de modification de la thématisation, la reformulation inverse le thème et le rhème de l'énoncé source : l'énonciateur insiste alors diversement sur ce qu'il convient de mettre en valeur. Dans l'exemple 4, l'énoncé source thématise « le patrimoine culturel » tandis que l'énoncé reformulant met en valeur le sujet (« toute personne ») d'un procès (« avoir accès »). L'exemple 6 est plus complexe.

Exemple 6

P. : Même des images en direct + peuvent ne plus être fiables /ES/ on ne peut plus avoir confiance même dans ce qu'on... dans ce qu'on voit retransmis en direct /ER/ + et donc bien sûr ce type de manipulation dans un but politico-idéologique [...]

- 19 Là encore, la paraphrase va insister sur l'acteur de l'action alors que l'énoncé source contenait une passivation mais il s'y ajoute un phénomène discursif nouveau : la nouvelle thématisation est accompagnée d'un glissement dans les marques personnelles avec l'apparition du pronom « on » qui, de plus, garde une certaine ambiguïté parce que, dans un des énoncés précédents, ce « on » appartenait à une citation et relevait donc d'une autre situation d'énonciation, celle d'un article de presse. Ce fragment constitue ainsi un exemple parmi d'autres de l'enchevêtrement des plans discursifs et énonciatifs qu'a étudié R. Porquier (1984) et qu'il serait intéressant de replacer ultérieurement dans une étude de la reformulation en classe de langue.
- 20 Des glissements peuvent intervenir également dans la focalisation des énoncés ; ainsi la reprise paraphrastique de l'exemple 7 efface-t-elle la focalisation de l'énoncé source (« c'est ça qui vous a paru difficile »).

Exemple 7

A. : XX Le texte n'était pas structuré sur les idées positives et négatives c'était un petit peu mélangé

P. bien sûr c'était mélangé c'est ça qui vous a paru difficile d'être obligés d'e... d'extraire et de chercher à différents endroits du texte + vos éléments de réponse ? /ES/ oui ++ oui c'est vrai que souvent les textes sont souvent faits comme ça c'est pas toujours évident les idées ne sont pas forcément regroupées entre elles donc + il faut effectivement aller les chercher + un peu partout /ER/

- 21 Ici, l'élément focalisé « c'est ça qui vous a paru difficile » perd sa mise en valeur pour reparaître presque « noyé » sous la forme de « ce n'est pas évident » dans un des énoncés suivants ; ces énoncés reprennent de façon dédoublée l'élément qui était non focalisé dans l'énoncé source (« les idées ne sont pas forcément regroupées » ; « il faut effectivement aller les chercher un peu partout »). L'exemple 7 permet par ailleurs d'observer qu'une modification des opérations énonciatives peut entraîner d'autres déplacements dans les énoncés reformulants, une modification locale (Fuchs, 1994, p. 120) entraînant souvent « des réorganisations en cascade » ; le glissement dans la focalisation s'accompagne en effet, dans l'exemple 7, de l'apparition d'une modalité déontique (« il faut ») et d'un effacement des marques personnelles qui centraient l'énoncé source sur les co-énonciateurs (« vous »). Peut-on voir, dans le déplacement de la focalisation et la disparition des marques personnelles, l'intention du professeur de minimiser la remarque précédente des étudiants sur la difficulté de la tâche à accomplir en la « diluant » dans la matière verbale ?

2.1.3. Le déplacement des marques personnelles

- 22 Le cas le plus fréquemment rencontré dans les transcriptions concerne une construction différente du repérage des co-énonciateurs. Nous venons de voir que, dans certaines occurrences (exemple 7), les marques personnelles disparaissent de l'énoncé reformulant. Dans d'autres cas (exemple 8), seule la personne de l'énonciateur est concernée par la reformulation.

Exemple 8

P. : parce qu'il y a une troisième possibilité qui est complètement neutre + et qui est + « et ils partaient » + imparfait « lorsque j'arrivai » /ES/ et là pour moi c'est complètement neutre /ER/

- 23 Ailleurs, le point de vue se déplace sur les co-énonciateurs. Dans l'exemple 9, si aucune marque personnelle n'est présente dans l'énoncé source (« il est impossible de »), les deux énoncés reformulants qui suivent précisent que ce sont bien les co-énonciateurs en fin de compte qui sont visés par l'énoncé.

Exemple 9

P. : ça garde euh... une petite nuance de cause + et il est impossible de mettre un passé simple + /ES/ vous ne pouvez pas dire « comme il me proposa de ne pas rester à l'extérieur » /ER1/

A. : on ne peut pas mettre XX

P. : Vous ne pouvez pas [rire] /ER2/ c'est pas possible /ER3/ alors je crois pouvoir l'expliquer [...]

- 24 Enfin, l'enchaînement des reformulations peut opérer un recentrage sur les deux parties de la communication. Ainsi, dans l'exemple 2, l'énoncé source, produit à la fois par le professeur et un étudiant, est reformulé une première fois sans qu'apparaisse la trace de la présence des co-énonciateurs. Dans la seconde paraphrase qui s'accompagne de plusieurs précisions locales, l'énoncé se centre sur les récepteurs. La troisième reformulation fait apparaître les deux parties de la communication : les récepteurs (« vous faites une hypothèse ») et l'énonciateur (« m'indique » ; « moi francophone »). Cet extrait aboutit à une reconstruction de la place des co-énonciateurs qu'on retrouve fréquemment dans les transcriptions. L'énonciateur élabore alors au fil des différentes paraphrases qu'il enchaîne une ligne énonciative privilégiée. La fréquence des occurrences de reformulation par déplacement des marques personnelles s'explique par le fait que la classe de langue est centrée sur les actes des participants mais il faudrait une

analyse des contextes discursifs élargis et cela sur de très nombreuses occurrences (étude que nous n'avons pas pu encore entreprendre) pour tenter d'en donner une interprétation dans le cadre des interactions en classe de langue.

2.2. Les modifications lexicales

- 25 En dehors des activités didactiques touchant explicitement au sens des mots et à la synonymie, on observe de nombreuses reformulations locales créées autour d'items lexicaux. Ces reformulations sont souvent enchaînées et elles constituent également le cas le plus fréquent d'enchaînement à l'intérieur d'autres reformulations.

Exemple 10

P. : Mais en ch ... en médecine aussi on utilise + des simulations /ES1/ les médecins font des simulations de ... de situations de maladies /ER1/ et puis ils essaient ainsi de trouver de comprendre et de trouver des remèdes /ES2/ trouver des solutions /ER2/ ++ donc dans le travail [...]

Exemple 11

P. : Autre risque /ES/ qu'il fallait voir aussi autre danger + /ER/ c'est ce qui est mentionné à la fin de l'article ++ « le risque le plus apparent c'est de [...] »

- 26 Ainsi, « remède » et « solution » dans l'exemple 10, « danger » et « risque » dans l'exemple 11 (« risque » étant lui-même repris d'un article de presse que le professeur vient également de citer) sont-ils juxtaposés dans le discours (sans marqueur de reformulation donc) et à des distances très brèves les uns des autres. Dans ce cas, il y a, semble-t-il, création d'un effet d'univocité, c'est-à-dire réduction de la pluralité potentielle des sens. Par la reformulation, c'est-à-dire par la juxtaposition d'un terme et d'un synonyme, par l'accumulation des items sans mot de liaison (le professeur ne dit pas « le risque **ou bien** le danger »), la différence sémantique entre les deux termes en présence risque de se trouver gommée au profit de l'invariant sémantique (du « noyau du sens » qui est commun). Le remplacement d'un item lexical par un autre est possible parce que le professeur construit alors sa paraphrase à l'intérieur de ce que C. Fuchs (1994, p. 134) appelle un « co-texte assimilateur », dans lequel la signification des deux items proposés se recouvre. Il est possible alors que ces reformulations partielles produisent l'effet suivant : les apprenants penseront peut-être que « risque » ou « menace » (autre terme qui reformule « risque » dans la même transcription) sont substituables à « danger » dans tous les co-textes ; dans l'esprit des étudiants, le professeur a pu ainsi faire apparaître une fausse univocité et figer le sens du terme reformulé dans celui qui est le sien dans la situation d'énonciation du cours.

Conclusion

- 27 De nombreuses recherches sur la classe de langue étrangère (Cicurel, 1985, par exemple) ont montré que l'activité de reformulation est présente, dans le discours du professeur, à tous les niveaux d'apprentissage. Si les enregistrements qui ont servi de base à cet article sont en nombre trop restreint pour permettre d'avoir une vision d'ensemble de la question, ils montrent cependant que la reformulation paraphrastique est très présente dans le dialogue de ces classes d'étudiants de niveau avancé et souvent dans des configurations complexes d'enchaînements et d'enchaînements. Peut-être le professeur cherche-t-il ainsi, de manière plus ou moins consciente, à adapter son enseignement à des besoins d'apprentissage qui ont été reconnus comme qualitativement différents

(Porquier, 1993). Dans la classe de langue, le professeur construit ses reformulations en fonction de ce qu'il lui semble être approprié pour la gestion de l'intercompréhension, pour que s'effectue une meilleure transmission des connaissances linguistiques. En fait, la reformulation paraphrastique s'avère être une stratégie complexe qui pose autant de questions qu'elle en résout. En effet, la construction des paraphrases est un processus dynamique qui engage les deux parties de la communication. Or, en classe de langue, ce processus de co-construction, parce qu'il s'effectue entre un locuteur natif ou expert et des locuteurs non-natifs, ne peut qu'être inégalitaire. Il est possible (cf. 2.2.) que la réception de certaines paraphrases incite les apprenants à les voir comme des formulations strictement équivalentes.

- 28 Mais, d'autre part, ces activités de reformulation font aussi la démonstration de la souplesse du langage qui permet toutes ces variations dans l'auto-reformulation, de cette capacité métalinguistique qu'a la langue de se redire elle-même. Nous terminerons donc cette étude par une question adressée aux chercheurs en acquisition des langues : est-ce que les apprenants, surtout au niveau avancé, n'ont pas également beaucoup à apprendre de cette faculté qu'a la langue de se reformuler ?

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles » dans *Aile 1*, Université Paris VIII, Saint-Denis.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, collection D.L.E., CLE international, Paris.
- CICUREL, F. (1992) : « À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue » dans *Dialogues et cultures 37*, Université Laval, Québec.
- FUCHS, C. (1994) : *Paraphrase et énonciation*, Ophrys, Paris.
- GAULMYN, M.-M. de (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation » dans Bange, P. (dir.) : *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Berne.
- GULICH, E., KOTSCHI, Th. (1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique » dans *Cahiers de linguistique française 5*, Genève.
- PORQUIER, R. (1984) : « Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement / apprentissage des langues » dans *Linx 11*, Université Paris X, Nanterre.
- PORQUIER, R., VIVES, R. (1993) : « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé » dans *Études de linguistique appliquée 92*, Didier, Paris.
- VION, R. (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*, collection Hachette, Université, Communication, Hachette, Paris.

NOTES

1. Nous empruntons le terme d'activité discursive à R. Vion (1992, p. 180).
 2. Voir aussi dans ce numéro l'article de M. Causa.
 3. P. Bange établit une différence entre la bifocalisation dans la communication exolingue en dehors d'un apprentissage institutionnel (p. 56) et celle qui a lieu dans la classe de langue qu'il définit ainsi : « La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de l'attention : celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie ; il n'est plus qu'un prétexte. » (pp. 73 et 74).
 4. Nous utiliserons indifféremment dans cet article les termes de « paraphrase » ou de « reformulation paraphrastique » sans tenir compte de la distinction établie par C. Fuchs entre « paraphrase dans le cadre d'une étude en langue » et « reformulation paraphrastique » dans le cadre d'une étude en discours.
 5. cf. Fuchs, 1994, p. 133 : « les différences ne sont pas mineures mais essentielles. »
 6. Nous n'avons relevé, dans l'ensemble de nos transcriptions, aucune occurrence où un apprenant Discuterait de l'acceptabilité d'une reformulation. Dans le cas où les étudiants interrompent l'enseignant juste après une reformulation (exemple 1). C'est pour demander une précision sur le contenu du message dans son ensemble et non sur les variations éventuelles de ce message.
 7. Ajouter une précision revient à construire une « reformulation explicative » et non plus une « reformulation imitative », ces deux types renvoyant aux deux pratiques traditionnelles de reformulation des textes (Fuchs, 1994, pp. 7 et suivantes).
-

RÉSUMÉS

Pour assurer l'intercompréhension entre les participants, le professeur de langue étrangère a recours, entre autres stratégies discursives locales, à la reformulation. À partir d'enregistrements effectués dans des classes d'étudiants avancés en français et dans la perspective des théories linguistiques de l'énonciation, nous analysons la place et les formes, dans le déroulement conversationnel, d'un type spécifique de reformulation : la paraphrase linguistique. Nous nous interrogeons ensuite sur les effets possibles de cette activité récurrente, tant du point de vue de sa production par l'enseignant que de sa réception par l'étudiant.

In order to insure mutual understanding between the participants, the foreign language teacher often makes use of reformulation, among other discursive strategies. In this article, we study the place and forms of one specific type of reformulation, linguistic paraphrase, analysing tape-recorded transcriptions of advanced learners' classes by means of concepts from enunciative linguistics. We then examine some of the reasons why the foreign language teacher may use this activity and what its effects on the learners may be

INDEX

Keywords : enunciation, linguistic paraphrase, teaching strategy

Mots-clés : énonciation, interaction, paraphrase linguistique, reformulation, stratégie d'enseignement

AUTEUR

ELIANE BLONDEL

Université Jean Monnet, Saint-Etienne (faculté des arts, communication, pédagogie)